



POUR UNE STRATEGIE DE COOPERATION FRANÇAISE

« EDUCATION, FORMATION, INSERTION »

Rapport du groupe de réflexion
« formation professionnelle »
présidé par André GAURON
Conseiller maître à la Cour des comptes

Janvier 2008

POUR UNE STRATEGIE DE COOPERATION FRANÇAISE « EDUCATION, FORMATION, INSERTION »

Rapport du groupe de réflexion « formation professionnelle »

La sous-direction des politiques sectorielles et des objectifs du millénaire pour le développement a souhaité mettre en place un groupe de réflexion sur les éléments de stratégie « formation professionnelle » dans le cadre des travaux d'actualisation de la stratégie éducative et de formation de la coopération française. Ces travaux s'inscrivent en prolongement du rapport du comité présidé par M. François Perret¹, doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale et visent à actualiser la stratégie du CICID de 2005 qui ne couvrait ni l'enseignement secondaire ni la formation professionnelle pas plus que la question de l'enseignement du français dans le système d'éducation et de formation.

La lettre de mission du groupe de travail lui fixait deux objectifs :

- compléter la stratégie sectorielle française afin qu'elle s'inscrive dans le cadre d'une approche globale des systèmes d'éducation et de formation en relation avec les stratégies de développement ;
- aider au développement de stratégies post-primaire sur une base prioritaire de prise en compte des besoins de l'économie et des perspectives d'insertion professionnelle, avec toute la place que doit occuper la formation dans le secteur informel et dans le secteur rural des PED.

Le groupe de travail² s'est appuyé sur les travaux menés ces dernières années à l'initiative du bureau des politiques éducatives et d'insertion professionnelle du MAE et sur ceux conduits par l'AfD sur la formation professionnelle en milieu informel ainsi que sur l'expérience des membres du groupe et leur connaissance des réalités de la formation en Afrique subsaharienne. Il a tenu quatre séances consacrées à la synthèse des études sur la formation professionnelle en milieu informel et en milieu rural, au rôle économique des femmes et leur accès à la formation professionnelle, aux éléments de stratégie éducation et formation élaborés antérieurement par le MAE et l'AFD, enfin une séance a été consacrée à la définition des éléments de stratégie retracés dans le présent rapport.

¹ Ministère des affaires étrangères, DGCID, « *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique* », rapport du comité présidé par François Perret, Mars 2007.

² Le groupe de travail, volontairement restreint, était composé d'André Gauron, conseiller maître à la Cour des comptes, président, d'Alain Maragnani, inspecteur de la mission de coopération internationale du ministère de l'agriculture et de la pêche, de Maurice Mezel, responsable de la coopération du secteur Emploi, travail, formation à la délégation aux affaires européennes et internationales du ministère du travail, d'Alain Widemaier, Département du développement humain de l'AfD, d'Alain Dhersigny, chef du bureau des politiques éducatives et d'insertion professionnelle, d'Alain Masetto, chargé de mission au bureau des politiques éducatives et d'insertion professionnelle et de Jean Bosco Bouyer, en charge de la formation professionnelle au bureau des politiques éducatives et d'insertion professionnelle de la DPDEV qui a assuré le secrétariat du groupe. Ont également participé aux réunions du groupe de travail des représentants du bureau des politiques agricoles et du développement économique: Florence Lasbennes, chef de bureau, Michel Laval et Gilles Beville. Enfin, Mmes Isabelle Droy, chargée de recherche à l'IRD et Aïcha Diallo, ancienne ministre de l'éducation de Guinée et ancienne directrice de l'éducation à l'UNESCO ont animé la réunion consacrée au rôle des femmes et à leur accès à la formation.

RESUME

La coopération française, parallèlement aux actions consacrées à la réalisation de l'objectif d'Education pour tous (EPT), n'a pas cessé d'accorder une attention particulière aux questions de formation professionnelle et technique et a entrepris dès la fin des années quatre-vingt dix, de refonder ses interventions. Elle a notamment cherché à mieux adapter ses concours en matière de formation - *longtemps centrés sur l'enseignement technique* - aux besoins de l'économie. L'accent a été mis notamment sur l'appui à la création de fonds de financement, au développement de la formation continue, à la rénovation des référentiels métiers et, dans quelques pays, à la mise en place de premières certifications issues de ces référentiels. Elle a élargi ses interventions aux secteurs des activités dites informelles qui concentrent plus de 80 % des emplois et appuyé dans de nombreux pays les initiatives en matière d'apprentissage dual. A la suite du transfert à l'AFD des interventions de coopération en matière d'éducation de base et de formation professionnelle et technique décidé par le CICID de juillet 2004, l'agence s'est dotée d'un cadre d'intervention sectoriel pour 2007 – 2009 qui, pour la première fois, articule explicitement ces deux dimensions.

L'état des lieux tiré des expériences des membres du groupe de travail et des réalisations dans différents pays de l'Afrique sub-saharienne a conduit à quatre constats :

- une vision globale et cohérente du développement doit faire une place centrale à la formation professionnelle et technique et permettre de réduire les inadéquations actuelles entre emploi et formation et notamment le très fort déficit de qualifications intermédiaires ;
- la situation éducative se caractérise par un quadruple déficit qui handicape le déploiement de la formation professionnelle : un déficit de scolarisation, un déficit de formation des filles, un déficit de présence en milieu rural et agricole et, enfin, un déficit de production de compétences intermédiaires ;
- les plans décennaux de l'éducation ne font pas de la formation technique et professionnelle la composante principale de la gestion des flux post-primaires et, de ce fait, la scolarisation universelle pousse les jeunes à poursuivre leurs études dans l'enseignement général secondaire et à différer leur insertion professionnelle. Il en résulte des situations qui sont financièrement difficilement soutenables pour le budget des Etats ;
- enfin, si l'organisation de la formation professionnelle et technique mise en place ces dernières années représente une avancée réelle dans sa conception, elle reste précaire et inachevée, ignore très largement les compétences de niveau intermédiaire et, sauf exception, laisse de côté le cadre juridique et institutionnel. Rares en effet sont les pays qui ont mis en place un système de formation entièrement fondé sur les compétences professionnelles et leur certification et qui en ont tiré les conséquences quant à l'organisation du dispositif de formation professionnelle et technique.

Le groupe de travail propose que la coopération française (MAEE/AFD) ouvre une large concertation avec l'ensemble de ses partenaires - *gouvernements, partenaires techniques et financiers, organisations professionnelles et associatives et opérateurs de formation et de certification, africains et français* - sur les conclusions à tirer de ces constats. L'émergence progressive dans certains pays d'un dispositif de certification des compétences se traduit en effet par **un changement de paradigme** par rapport au système classique de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP) fondé sur une offre de formations techniques et professionnelles. A partir des différentes expériences observables en Afrique

sub-saharienne, mais également sur d'autres continents, le groupe de travail propose comme orientation stratégique d'**aller au bout des évolutions de la dernière décennie avec les conséquences qui en découlent, en premier lieu la nécessité de faire de la « certification des compétences professionnelles » le moteur de l'ensemble du dispositif de formation et d'insertion professionnelles.**

Un dispositif centré sur la certification des compétences professionnelles entraîne un certain nombre de conséquences :

- la nécessité de l'alternance, qui inclut des formations en situation de travail, comme cadre normal du déploiement de la formation professionnelle et technique ;
- la priorité donnée à l'élaboration des référentiels d'activité professionnelle sur l'élaboration des programmes de formation ;
- la très forte implication des organisations professionnelles et en particulier les associations de femmes ;
- la construction d'une ingénierie de l'offre de formation, de type modulaire, qui réponde aux compétences identifiées dans les référentiels ;
- la nécessité de repenser la gestion des flux post-primaire à la sortie du primaire comme à celle du collège et du lycée ;
- la transformation du rôle de l'Etat autour de quatre missions : orienter, réguler, certifier et organiser le financement ;
- la mise en place d'une tutelle administrative unique conduite avec les partenaires sociaux et les organisations et associations professionnelles.

Sur la base de cette orientation stratégique, le groupe de travail propose de réorganiser les interventions de la coopération française autour de six priorités avec une attention particulière donnée à la formation professionnelle et technique des femmes et des jeunes filles et aux deux secteurs d'activité qui concentrent la grande majorité des emplois, l'agro-rural et le commerce :

- appuyer le renforcement des capacités institutionnelles de pilotage du dispositif de certification et de formation professionnelles ;
- appuyer la mise en place d'un dispositif de certification des compétences professionnelles, avec une forte priorité en direction des compétences de niveau intermédiaire ;
- appuyer la formation de conseillers et conseillères en ingénierie de la formation avec une forte priorité en direction des femmes ;
- appuyer la transformation des établissements publics de formation en établissements effectivement autonomes et les doter d'une réelle capacité de gestion ;
- renforcer les établissements de référence intervenant comme centre de ressources, d'ingénierie et de formation et de renforcement des compétences des formateurs auxquels serait adossé un réseau de dispositifs de formation de proximité ;
- sensibiliser et appuyer l'implication des organisations professionnelles et des associations spécifiques de femmes dans le dispositif de certification et de formation professionnelles.

Le changement de paradigme est aussi un changement de méthode d'intervention pour la coopération française. Afin de mieux assurer la pérennité des dispositifs de formation professionnelle et technique, le groupe de travail préconise de substituer une approche programme aux appuis par projet. Quatre actions sont préconisées :

- asseoir la démarche programme autour, d'une part, d'un nombre restreint de pré-requis, notamment la construction d'un cadre juridique visant à organiser le dispositif de certification des compétences, l'habilitation des centres de formation et l'implication des organisations professionnelles et, d'autre part, de critères de suivi des moyens et des résultats, comme le taux de passage comparé du primaire vers la formation professionnelle et technique et le premier cycle du secondaire ou le nombre d'activités couvertes par des référentiels et des certifications ;
- privilégier des missions de courte durée et appuyer la création d'un pôle régional d'appui aux capacités en matière de formation professionnelle et technique ;
- constituer avec les autres partenaires techniques et financiers des plateformes de concertation ;
- sensibiliser les acteurs et les opérateurs français aux orientations proposées.

Le groupe de travail est conscient de l'ampleur des changements que représente cette proposition d'orientation stratégique pour l'ensemble des acteurs africains et français engagés dans la valorisation des compétences professionnelles. Il estime que, tant en amont qu'en aval du débat nécessaire sur l'orientation stratégique proposée, un important travail intellectuel est nécessaire pour définir plus précisément les implications et les modalités de sa mise en œuvre.

Partie I

POUR UNE VISION GLOBALE DU DEVELOPPEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

1 – Depuis l'adoption des OMD, la politique française de coopération a été profondément repensée

Le Forum mondial sur l'éducation de Dakar d'avril 2000 puis l'adoption, en septembre 2000, par l'assemblée générale de l'ONU des Objectifs du Millenium pour le Développement (OMD) ont permis la relance de la coopération éducative. La stratégie éducation et formation professionnelle est concernée par deux objectifs : l'objectif n° 2, « Education primaire pour tous » vise à donner à tous les enfants d'ici à 2015 « la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme » ; l'objectif n° 3, « promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation de la femme » se propose d'avoir « éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible et à tous les niveaux d'enseignement en 2015 au plus tard ». Toutefois, ces objectifs ont été conçus dans une dimension purement de scolarisation universelle conduisant à une massification de l'école primaire avec une poursuite d'études uniquement dans l'enseignement général, à l'exception d'une petite minorité orientée vers l'enseignement technique à l'issue de la cinquième ou de la troisième. En revanche, les OMD ne font pas de place à la formation professionnelle.

Dès lors, les plans ou documents décennaux pour le secteur de l'éducation élaborés par les pays sous l'égide de la Banque mondiale, ignorent le plus souvent le développement de la formation professionnelle ou le réduise au seul enseignement technique en dépit du fait qu'il est unanimement jugé inadapté aux besoins de l'économie, qu'il s'agisse du secteur artisanal ou rural ou des entreprises modernes. L'attention accrue portée par la communauté internationale à l'insertion des jeunes dans la vie professionnelle apparaît ainsi plus comme une déclaration de principe que comme un objectif stratégique assigné au système éducatif et de formation. L'absence de la formation professionnelle parmi les OMD constitue un handicap important au développement d'un plan cohérent d'éducation et de formation dans les pays concernés.

Dans sa communication au Conseil et au Parlement européen de mars 2002 sur « *l'éducation et la formation dans le contexte de la réduction de la pauvreté dans les pays en développement* »³, et les conclusions conjointes du Conseil et des gouvernements des Etats membres du 18 juin 2007⁴, la Commission européenne considère au contraire que « *l'éducation et la formation* » d'un côté, « *la promotion d'un emploi productif et d'un travail décent* » de l'autre jouent « *un rôle clé dans la lutte contre la pauvreté et le développement* ». La « *formation liée à l'emploi* » constitue à ses yeux une priorité aussi importante que l'éducation de base. Le document précise par ailleurs les conditions de mise en œuvre des

³ Commission des Communautés européennes, Communication au Conseil et au Parlement européen sur « *l'éducation et la formation dans le contexte de la réduction de la pauvreté dans les pays en développement* », Bruxelles, mars 2002.

⁴ Conseil de l'union européenne, conclusions conjointes du conseil et des Gouvernements des Etats membres relatives à la réunion consacrée à « la promotion de l'emploi dans la coopération européenne pour le développement », juin 2007.

priorités de la Communauté européenne : dialogue politique concrétisé par un document de stratégie par pays (DSP) et un document de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP), approche sectorielle, prise en compte d'un appui macro-économique et budgétaire, prise en considération des besoins et de la participation des pauvres, participation des acteurs de l'éducation et de la société civile, appui au développement institutionnel et au développement des capacités, suivi des activités et des résultats et, enfin, instruments de financement.

De son côté, la coopération française, parallèlement aux actions consacrées à la réalisation de l'objectif d'Education pour tous, n'a pas cessé d'accorder une attention particulière aux questions de formation professionnelle et technique et a entrepris dès la fin des années quatre-vingt dix, de refonder ses interventions. Elle a notamment cherché à mieux adapter ses concours en matière de formation, longtemps centrés sur l'enseignement technique, aux besoins de l'économie. La formation professionnelle continue a pris ainsi une place centrale dans de nombreux projets. L'accent a été mis sur la création de fonds de financement, le développement de l'alternance, la rénovation des référentiels métiers et la mise en place de certifications issues de ces référentiels. Par ailleurs, l'engagement de la coopération française, en partenariat avec les coopérations allemande, suisse et autrichienne, dans des projets d'appui à l'apprentissage dual a contribué à réorienter la formation professionnelle vers le secteur informel, jusque là assez largement délaissé.

Dès 2004, à partir d'un bilan de dix ans de coopération dans la formation professionnelle, la DGCID avait senti le besoin de se doter d'orientations stratégiques pour organiser ses interventions dans ce secteur⁵. Quatre orientations avaient été retenues : partir des besoins en emplois et qualifications, ii) intégrer le secteur informel et le secteur rural dans le champ d'action de la coopération, iii) réorienter l'enseignement technique initial, iv) consolider les premiers éléments d'une formation professionnelle continue. Par ailleurs, deux préalables au soutien à apporter aux politiques publiques avaient été formulés, « *la création ou le développement d'instances nationales de coordination* » et la « *restructuration de l'enseignement technique* ». Enfin, quatre axes d'intervention avaient été retenus : i) la rénovation du rôle de l'Etat, ii) le développement du partenariat avec les organisations professionnelles et sociales, iii) l'appui à la formation à des métiers et la certification des qualifications, iv) la mobilisation des ressources latentes et le redéploiement des financements publics et privés. En revanche, cette réflexion avait été conduite sans lien avec l'éducation.

Suite au transfert à l'Agence française de développement (AFD), décidé par le CICID de juillet 2004, des composantes éducation et formation professionnelle de la coopération française, l'agence a élaboré un document d'intervention sectorielle « *Education et formation professionnelle* » pour 2007 – 2009⁶. Ce document marque un infléchissement de la problématique française en établissant un lien explicite entre éducation et formation professionnelle dans le cadre d'une approche globale de l'éducation et de la formation adaptée aux besoins du développement économique et social. Le maintien de la priorité sur le primaire (OMD 2) s'accompagne d'une réflexion sur « *l'offre éducative post-primaire* » dont fait partie, sans s'y réduire, la formation professionnelle et technique. En outre, reprenant la déclaration de la CONFEMEM, l'AFD substitue à la juxtaposition de l'enseignement technique et de la formation professionnelle que résume le sigle de l'ETFP une conception plus intégrée de formation professionnelle et technique (FPT).

⁵ DCT/DSCE, *enseignement technique et formation professionnelle, orientations stratégiques 2004 – 2008*, document de travail, Août 2004.

⁶ AFD, *Cadre d'intervention sectoriel 2007 – 2009 « Education et formation professionnelle »*, novembre 2006.

Cette conception implique pour l'AFD une véritable refondation des dispositifs de formation professionnelle et technique autour de quelques principes : i) partir des activités professionnelles, ii) construire un partenariat entre les acteurs publics et privés, iii) créer ou restructurer les centres de formation professionnelle spécifiques à une ou plusieurs filières d'activité, iv) rénover les modalités de formation par une approche par compétence couvrant l'ensemble des fonctions de l'entreprises, réalisées en alternance ou en apprentissage et les accompagner d'une formation continue à la carte et de la mise en place de certifications. Cette refondation nécessite des stratégies nationales (sous la forme d'une lettre de politique sectorielle ou de document de politique générale) qui donnent la résonance nécessaire à ces orientations et permettent d'y inscrire les actions des différents partenaires.

Cette démarche qui s'appuie sur une vision globale du rôle de l'éducation et de la formation dans le développement économique et social représente un progrès indéniable. Elle reste cependant largement évolutive. Les dispositifs mis en place ces dernières années en faveur de la formation professionnelle constituent des pièces d'un puzzle qui ne présentent pas toujours la cohérence souhaitée. Par ailleurs, le choix des actions n'a pas découlé d'une réflexion sur les leviers qui permettent une vraie démultiplication. La transformation de l'assistance technique en prestations de service n'a pas été précédée d'une réflexion sur la nature de l'expertise sollicitée et notamment sur l'organisation d'une offre possible d'expertise publique. Enfin si cette approche est mieux comprise de nos partenaires et des autorités locales, elle n'est pas toujours complètement partagée comme le montre l'élaboration des plans décennaux du secteur éducation. Un investissement important dans la production intellectuelle reste à cet égard nécessaire.

2 - Une vision globale et cohérente du développement doit faire une place centrale à la formation professionnelle et technique

L'importance accordée à l'éducation de base doit beaucoup aux travaux des économistes⁷ qui ont montré que le cycle primaire était le plus rentable en termes de retour sur investissement tant au plan collectif qu'individuel. Les vertus de l'alphabétisation sur le développement ne sont plus à démontrer, qu'il s'agisse de son impact positif sur la santé et le ralentissement de la natalité ou sur la croissance et l'emploi. L'effet sur l'emploi est cependant contrasté du fait d'une forte croissance des poursuites d'études en enseignement général et de la quasi-absence de formation professionnelle. Même l'enseignement technique ne répond pas à l'objectif d'insertion professionnelle qui devrait être le sien et constitue, de par son caractère très académique et pour une partie des élèves, un moyen détourné de rejoindre l'enseignement général. Il en résulte une très forte inadéquation entre d'une part, le petit nombre d'emplois hautement qualifiés et le nombre de diplômés du supérieur général et technique et, d'autre part, une forte demande d'emplois de niveau intermédiaire et le très petit nombre de personnes formées professionnellement à ce niveau. Dès lors, si le cycle primaire est le plus rentable, la poursuite d'études qu'il autorise présente un rendement décroissant à mesure que s'allonge la durée des études, de nombreux diplômés n'ayant d'autre solution que le retour vers des activités traditionnelles à faible niveau technique et à faible productivité.

Une partie des gains économiques de l'investissement consenti dans le primaire se trouve ainsi dissipée du fait de l'insuffisance, pour ne pas dire de l'absence, de la formation

⁷ notamment, MINEDAF VIII, « *scolarisation primaire universelle, un objectif pour tous* », 2002 ; DIAL « *marché du travail urbain et secteur informel en Afrique francophone : l'éducation est-elle encore rentable ?* » lettre d'information, juillet 2006 ainsi que les travaux de Mingat et Jarousse.

professionnelle et technique. Malgré les efforts déployés ces dernières années dans la plupart des pays Afrique sub-saharienne avec l'appui des différents bailleurs, le nombre de bénéficiaires de la formation professionnelle, soit en formation continue soit en apprentissage dual, est resté marginal au regard des besoins. De plus, ces bénéficiaires se recrutent davantage au premier niveau de qualification qu'au niveau des qualifications intermédiaires où se situent les manques les plus criants. Dans ces conditions, l'économie se retrouve dans une double impasse : d'une part, le passage à une production à caractère industriel à l'exemple du sud-est asiatique se révèle impossible et, de l'autre, la modernisation d'activités qui permettrait d'accroître la productivité, de mieux rémunérer les artisans et de valoriser le marché domestique ne se réalise pas.

Dans le contexte démographique des pays de l'Afrique sub-saharienne, l'absence de formation professionnelle et technique est particulièrement critique. Ces pays se caractérisent, en effet, par une population jeune (la moitié de la population a moins de 21 ans) et une démographie qui reste dynamique du fait d'une forte natalité (en moyenne autour de 3 % l'an). Malgré les migrations vers les villes qui réduisent progressivement sa part dans la population totale - elle reste cependant encore supérieure à 50 % -, la population rurale continue de croître en absolu⁸. De plus, la croissance démographique accroît les densités rurales qui exercent une accentuation des prélèvements des ressources naturelles sans véritable changement des systèmes d'exploitation et des modes de gestion. La surexploitation des sols augmente les risques de désertification tandis que celle des ressources halieutiques porte de graves atteintes à ces ressources et met en péril le devenir de la pêche artisanale.

En outre, les activités traditionnelles, agricoles, artisanales et commerciales exercées en milieu rural et urbain continuent d'occuper une place centrale et primordiale dans cette évolution. Elles assurent aujourd'hui de 80 à 90 % des emplois, deux tiers du PIB et constituent pour une très grande partie de la population le seul moyen d'accéder à un revenu monétaire⁹. L'agriculture qui est le premier moteur de la croissance économique en Afrique sub-saharienne, assure à elle seule le tiers du PIB et plus des deux tiers des emplois. Cette place est aussi contradictoire. Dans la période d'ajustement structurel, ces activités ont servi de refuge à des anciens salariés du secteur public qui se sont trouvés brutalement privés de leur emploi. Pour autant, elles ne constituent nullement un moyen de lutter contre la pauvreté, mais, à l'inverse, le signe le plus évident de la pauvreté. Ces pays ne peuvent sortir de la pauvreté si ces activités ne permettent pas à celles et ceux qui les exercent d'augmenter leurs revenus et donc de créer le surcroît de demande sans lequel nul n'est incité à investir pour produire plus.

En effet, faute d'avoir l'assurance de trouver un débouché à une augmentation de sa production, l'artisan ou l'entreprise cherche de façon rationnelle à réduire ses coûts fixes en limitant le personnel permanent et les investissements. La famille et le tâcheronnat constituent le cadre le plus adapté d'une telle économie : l'organisation du travail au sein de la famille avec ou sans apprenti contourne le salariat tandis que le tâcheronnat le rejette hors de l'entreprise en lui sous-traitant la réalisation de la majeure partie de la production ou de la distribution (comme les métiers du bâtiment ou les marchands de rue). Cette organisation traditionnelle est le substrat de ce qu'on appelle d'un terme impropre « *le secteur informel* »¹⁰.

⁸ Note établie par Alain Maragnani pour le groupe de travail : « *La problématique du post-primaire et de la formation professionnelle dans le secteur agricole et le milieu rural* », septembre 2007.

⁹ Richard Walter, avec le concours d'Ewa Filipiak, « *La formation professionnelle en milieu informel* », Document AFD, 2007

¹⁰ André Gauron, *Economie de subsistance et développement économique*, document AFD- GEFOP, 2006.

Dès lors, dans un contexte de libéralisation des échanges imposée par la communauté internationale comme condition de son aide, la tentation est grande de rechercher l'amélioration du pouvoir d'achat dans des importations à bas prix comme le montre la très forte croissance des importations chinoises. Mais ce que gagne à court terme le consommateur, il le perd à moyen terme en tant que producteur, faute de pouvoir résister à cette concurrence en offrant des produits de meilleure qualité et à des prix plus bas grâce à une plus forte productivité. Seule une formation professionnelle et technique qui vise une majorité d'actifs et de jeunes permettra de rompre ce cercle vicieux de la pauvreté.

3 – Le développement de la formation professionnelle et technique devra remédier à un quadruple déficit

Cette situation se reflète dans la scolarisation. Malgré les progrès accomplis depuis une quinzaine d'années, les pays d'Afrique sub-saharienne se caractérisent par quatre déficits qui entravent le développement de la formation professionnelle : déficit de scolarisation, déficit de formation des filles, déficit de présence en milieu rural, enfin, déficit de compétences intermédiaires.

Un déficit de la déscolarisation

La scolarisation a accompli au cours de la dernière décennie des progrès importants en Afrique sub-saharienne. Toutefois, l'objectif du Millénaire de la scolarisation universelle d'ici à 2015 ne sera pas atteint. Si l'accès au primaire est en moyenne de 80 % pour l'ensemble de l'Afrique de l'Ouest (année 2003-2004)¹¹, les écarts sont importants entre le Bénin, la Mauritanie, la Guinée, le Sénégal et le Togo où il approche, voire dépasse, les 90 % et des pays comme la Côte d'Ivoire (72 %), le Burkina Faso (71 %) le Mali (67 %) et le Niger (59 %) où il est parfois très inférieur. L'achèvement de la scolarité primaire reste partout problématique et ne dépassait pas en moyenne en 2003 les 50 %, voire nettement moins comme au Burkina Faso (30 %) et au Niger (25 %).

Le faible taux d'achèvement du primaire résulte à la fois de facteurs d'offre - absence des deux dernières années de primaire dans de nombreuses écoles, nombre insuffisant de classes et de maîtres, qualité de l'enseignement et notamment de la maîtrise du français en Afrique francophone, multiplication des redoublements - et de facteurs liés aux familles - pauvreté, horaires et rythmes scolaires non en phase avec les travaux domestiques et agricoles... Au-delà des questions liées à la qualité de l'enseignement, l'inachèvement du cycle primaire rejait défavorablement sur la formation professionnelle et technique : les savoirs de base, lecture, écriture, calcul, qui ne sont pas maîtrisés à la sortie de l'école seront en grande partie perdus ensuite. Si en Afrique francophone, le français est la condition d'accès à la formation professionnelle et technique et si sa maîtrise est subordonnée à l'achèvement du primaire, l'abandon en cours de primaire signifie aussi l'exclusion de l'accès à la formation professionnelle. Les enfants déscolarisés sont ainsi doublement pénalisés. Cette situation explique l'émergence d'une forte demande des Etats pour la mise en place de dispositifs de pré-apprentissage et la multiplication des initiatives des bailleurs en ce sens.

La déscolarisation précoce rejait également sur les adultes (+ de 15 ans) qui présentent un taux d'analphabétisme important : en 2003, pour l'ensemble de l'Afrique de l'Ouest, il était de 56 % ; au Mali, qui a le taux le plus élevé, il atteint 80 %. Cette situation

¹¹ UNESCO, *Rapport Dakar + 6, Education pour tous en Afrique*, 2006.

interdit l'utilisation de supports écrits et de documentation technique, comme l'utilisation de plans, d'élaboration de devis... Comme l'analphabétisme entraîne la non maîtrise du français, il fait obstacle à l'accès à la formation continue des adultes.

Un déficit de formation des filles

Cette situation affecte tout particulièrement les jeunes filles. La réalisation de l'OMD3 « promouvoir l'égalité de sexes et l'autonomisation des femmes », qui vise à « éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 », ne progresse que lentement et ne sera sans doute pas atteinte en 2015. Si dans les centres urbains le taux d'accès des filles à l'école primaire a fait des progrès substantiels ces dernières années et s'est fortement rapproché de celui des garçons, voire parfois le dépasse dans certaines villes, des écarts importants subsistent en milieu rural. En revanche, le taux d'achèvement du primaire des filles reste partout très sensiblement inférieur à ce qu'il est pour les garçons.

A côté de l'éloignement et de l'incomplétude des classes dans les villages, la pauvreté des familles est la première cause d'abandon de l'école. S'y ajoutent des entraves de nature sociale et culturelle, notamment les mariages et grossesses précoces. Moins scolarisées, les femmes sont plus souvent analphabètes que les hommes. Les inégalités d'accès à la formation professionnelle¹² se superposent et amplifient les inégalités liées à la construction des rôles sociaux, et notamment les inégalités d'accès à un certain nombre de biens, de services, d'information ou de participation aux décisions. Les enquêtes « temps » des ménages font apparaître des distributions d'emploi du temps très différentes entre hommes et femmes qui résultent des obligations particulières, d'ordre domestique, qui scandent leur journée.

Or, si les femmes ne sont pas moins nombreuses que les hommes à occuper un emploi dans les activités traditionnelles, elles le sont davantage dans les emplois précaires et moins bien rémunérés. Quand il n'est pas exclu par des métiers castés maintenus fermés, leur accès aux ressources économiques repose sur des droits plus précaires, par exemple en matière de droit d'usage sur la terre, de plus en plus remis en cause par la pression démographique. Dans certains cas, et notamment en milieu agricole où la formation est dispensée sur l'exploitation, l'absence de formatrices limite leur accès à la formation professionnelle. Moins formées, elles accèdent moins souvent aux responsabilités et donc aux leviers du changement.

Un déficit de présence en milieu rural

Si l'accès des filles à l'éducation est particulièrement critique en milieu rural, les besoins de formation de ce dernier ne se limitent pas aux filles. Ils découlent des spécificités¹³ qui le caractérise et qui tiennent à la part importante de la population qui y vit, à la pression qu'elle exerce sur la productivité des terres, à la grande diversité des activités à la fois agricoles mais aussi artisanales et commerciales, parfois conduites au sein de la même exploitation familiale, enfin, à la nécessité de plus en plus grande d'être inséré dans les circuits monétaires pour accéder aux intrants et au crédit et pour vendre tout ou partie de la production.

Au total, le milieu rural est confronté à des enjeux de développement qui l'oblige à se « professionnaliser » pour passer de l'état de société paysanne à celui d'un ensemble d'exploitants agricoles, familiaux, organisés pour défendre leurs intérêts dans tous les

¹² Ce passage reprend des éléments de la note établie par Isabelle Droy (IRD – Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines) pour le groupe de travail : « *Eléments de réflexion sur « genre et formation professionnelle* » », septembre 2007.

¹³ Ce passage reprend des éléments de la note établie par Alain Maragnani précédemment citée.

domaines : insertion dans l'économie marchande nationale et internationale, contrôle des importations agro-alimentaires, participation aux travaux d'élaboration du code foncier et d'aménagement du territoire, participation à la mise en œuvre d'une politique de structures des exploitations et de crédit, intégration dans les instances régionales de développement, participation à la définition et à la gestion des dispositifs de formation agricole et rurale.

De fait, les nouvelles générations devront conduire une difficile transformation des unités paysannes de production pour les adapter aux exigences du contexte émergent, remettant en cause une bonne part des fondements des systèmes traditionnels de production. Le grand défi du secteur agricole pour les prochaines années sera de préparer les jeunes comme les exploitants en activité à la conduite de ce changement. La formation du plus grand nombre de jeunes comme de ménages ruraux en constituent la clé. Pour leur permettre de gérer la complexité du milieu, la formation devra leur permettre d'acquérir tout à la fois, des connaissances scientifiques et des compétences techniques, des capacités d'analyse, de diagnostic et de gestion, enfin une formation citoyenne pour participer à la vie sociale, à la construction d'une démocratie décentralisée et à la gestion raisonnée des ressources naturelles.

En milieu rural, le système d'éducation et de formation devra relever deux défis : en premier lieu, celui de la scolarisation universelle en généralisant l'accès au primaire et en offrant la possibilité aux filles comme aux garçons d'un cycle complet ; en second lieu, celui d'une formation professionnelle recentrée sur la masse des exploitants agricoles et entrepreneurs ruraux et d'une formation initiale et continue de cadres et techniciens agricoles. Pour assurer cette mission, l'éducation de base et la formation professionnelle et technique doivent être vues comme une construction sociale qui s'élabore entre les différents acteurs du milieu rural autour d'objectifs partagés. L'éducation de base exige ainsi des horaires adaptés aux cycles de vie ruraux et des programmes orientés vers les connaissances et les compétences qui y sont utiles ; la formation professionnelle doit de son côté prendre appui sur le projet professionnel de son bénéficiaire pour susciter le besoin de formation et accompagner ce projet. La question de la langue d'enseignement, qui est souvent une langue qui n'est pas parlée par les populations rurales, devra enfin être repensée en fonction de ce double objectif.

Un déficit de compétences intermédiaires

Dans des pays où la formation professionnelle et technique est globalement déficiente, les secteurs névralgiques ont tendance à passer inaperçus. Tel est le cas du déficit de compétences de niveau intermédiaire, pratiquement absentes tant dans l'enseignement technique traditionnel qu'en formation professionnelle continue. Le fait que la reconnaissance de ce niveau soit souvent inexistante ou, quand elle existe, reste cantonnée à un nombre infime de filières et de candidats, traduit la non-perception d'un besoin spécifique de compétences entre l'ouvrier peu qualifié et le technicien supérieur ou l'ingénieur. L'expérience acquise sur le tas supplée dans la quasi-totalité des cas à la formation.

Les défauts d'encadrement des chantiers, des travaux et des équipes ajoutent ainsi à l'insuffisante qualification des professionnels de premier niveau de qualification. Et faute d'avoir les compétences nécessaires, ceux-ci ne sont pas en mesure d'assurer correctement leur fonction d'encadrement qui est aussi une fonction de formation. Ces professionnels occupent pourtant une position stratégique qui fait d'eux, en quelque sorte, les « *hussards du développement* » : ils sont à la jonction de l'exécution de la tâche et de la formation à cette

tâche. Dans un système économique où le tâcheronnat est particulièrement répandu, leur rôle est crucial : d'eux dépendra, en définitive, la qualité de l'exécution.

L'encadrement nécessite à la fois une bonne connaissance du métier et une capacité à conduire un chantier de bout en bout, voire dans certains cas, à l'organiser, à s'assurer des règles de sécurité, à concevoir si nécessaire un devis et à calculer les intrants... Au-delà des compétences techniques, l'encadrement fait appel à des compétences transversales qui nécessitent des connaissances générales plus développées notamment en calcul et en lecture. Ce niveau de compétences doit donc être reconnu de façon spécifique et distincte de celui de l'ouvrier professionnel. Contrairement à ce qui s'est fait ces dernières années, la démarche de certification ne doit pas se limiter au premier niveau de qualification mais s'étendre également au niveau intermédiaire et supérieur. Elle suppose que les études de métiers s'attachent à identifier précisément les activités correspondantes¹⁴.

4 – Les plans décennaux de l'éducation doivent faire de la formation professionnelle et technique la composante principale de la gestion des flux du post-primaire.

Les mots ont ici leur importance. La formation professionnelle et technique (FPT) n'est pas l'*expérience* professionnelle qui peut s'acquérir par le seul exercice du métier comme dans le cas de l'apprentissage traditionnel. Elle ne se confond pas non plus avec l'*enseignement technique secondaire de base* (qui forment aux CAP et aux BEP) qui fait une large place à l'enseignement général et technique sur les compétences professionnelles. Loin de susciter le développement nécessaire à la réduction de la pauvreté l'un et l'autre entretiennent et aggravent celle-ci : l'apprentissage traditionnel s'inscrit dans la répétition à l'identique et ne peut pas répondre aux exigences de qualité et de productivité nécessaire à l'accroissement des revenus ; l'enseignement technique secondaire, en l'absence d'une pratique liée aux réalités professionnelles, n'apporte pas les compétences attendues des artisans et moins encore des entreprises modernes et ne participent pas de ce fait à l'amélioration (quantitative et qualitative) de la production.

La formation professionnelle et technique se positionne différemment de l'apprentissage traditionnel et de l'enseignement technique. Comme le premier, elle se situe en situation de travail mais à la différence de l'apprentissage traditionnel fondé sur la répétition et le mimétisme, elle assoit la pratique sur des bases théoriques et élève le niveau des compétences ; contrairement au second, la formation professionnelle fait actuellement (trop) peu de place à la culture générale, notamment à l'approfondissement de la lecture et du calcul et construit les formations à partir de référentiels de compétences et non dans une démarche académique de progression des savoirs. Elle peut être initiale ou continue, s'adresser à des jeunes qui préparent leur insertion professionnelle ou à des adultes qui souhaitent se professionnaliser et acquérir des nouvelles compétences dans leur emploi ou dans un nouvel emploi.

La formation professionnelle et technique entretient ainsi une relation particulière, à l'interface du monde éducatif et du monde du travail. L'exigence la plus forte est celle de la maîtrise d'une langue capable de véhiculer les concepts et termes techniques. Les langues africaines répondent souvent mal à ce besoin et dans de nombreux métiers la maîtrise d'une langue internationale (français, anglais, ou portugais selon les pays) conditionne l'accès à

¹⁴ Voir par exemple, l'étude emploi formation dans la filière du génie électrique au Burkina-Faso réalisée par l'AFPI Rhône-Alpes dans le cadre du projet FPMA.

l'apprentissage dual. Pour favoriser l'accès aux outils techniques, commerciaux et de gestion, notamment dans les milieux ruraux où la langue locale est le véhicule le plus largement utilisé, il serait nécessaire d'explorer les possibilités de dispenser les formations directement en langue locale. Toutefois, dans la mesure où l'achèvement de la scolarité primaire est jugé par toutes les études disponibles indispensable à la maîtrise d'une langue écrite, locale ou internationale, apprentissage dual et achèvement de la scolarisation universelle doivent aller de pair. L'apprentissage dual constitue ainsi un prolongement de la scolarisation primaire. Il en résulte deux conséquences majeures que l'on peut étendre à la formation professionnelle et technique en général.

En premier lieu, la formation professionnelle et technique ne constitue pas un moyen de remédier aux carences et aux insuffisances de la scolarisation primaire. Elle n'est pas un pré-apprentissage qui s'adresserait aux jeunes déscolarisés ; elle s'appuie sur le cycle primaire qu'elle prolonge. Elle n'exclut pas, au contraire, que l'école apporte des éléments de connaissance des métiers ancrés dans le territoire. Les solutions imaginées pour faire face aux carences actuelles de la scolarisation primaire, comme par exemple les centres NAFA en Guinée ou les centres d'éducation non formelle au Burkina Faso, indiquent le type d'aménagement à promouvoir. Ces centres offrent ainsi des horaires aménagés et des programmes qui intègrent un apprentissage élémentaire pour permettre de scolariser des jeunes filles qui ne le sont pas dans le système normal. Au-delà d'une réponse à des situations d'urgence, de telles solutions révèlent l'obstacle à la réalisation de l'objectif des OMD 2 et 3 d'ici à 2015 que constitue un système scolaire par trop rigide et aux programmes trop éloignés des préoccupations des populations, particulièrement en milieu rural et agricole. Parallèlement au renforcement de la qualité de l'enseignement, l'adaptation de la scolarisation primaire aux conditions locales, comme la réalisent par exemple les écoles communautaires au Sénégal, devrait permettre de retenir les jeunes jusqu'en fin de primaire. Mais ce type d'aménagement ne relève nullement de la problématique de la formation professionnelle et technique. Elle constitue une dimension à part entière de la généralisation de la scolarisation primaire soulignée par le rapport Perret¹⁵.

En second lieu, la formation professionnelle et technique doit être comprise et conçue comme une composante majeure du post-primaire, que ce soit à la sortie du primaire ou aux différentes étapes du secondaire (fin de 5^{ème}, fin du collège ou du lycée). Après avoir poussé l'Afrique sub-saharienne à combler son retard en matière de scolarisation primaire, les organisations multinationales découvrent avec anxiété que la réalisation progressive de cet objectif se traduit de façon mécanique par une demande accrue de poursuite d'études dans l'enseignement général secondaire qui, elle-même, se répercute vers le supérieur et que ces poursuites d'études ne sont pas financièrement soutenables par les Etats. De nombreux pays d'Afrique sub-saharienne sont aujourd'hui confrontés au gonflement des dépenses absorbées par le secondaire et le supérieur qui ampute d'autant les crédits alloués au primaire. Pour le dire autrement, dans ce contexte, la généralisation du primaire compromet la poursuite de cette généralisation et dégrade la qualité de l'enseignement. Cette situation n'en rend que plus problématique la faisabilité de l'allongement de la scolarité obligatoire envisagée par plusieurs pays et que plusieurs organisations internationales prônent désormais.

Devant l'impossibilité où se trouvent les Etats de financer un tel objectif, les plans décennaux du secteur éducatif en sont réduits à faire l'inverse et à prévoir une diminution du taux de passage du primaire vers le collège à mesure que le taux d'achèvement du primaire

¹⁵ *ibid.*

augmente. Dans ces plans, l'enseignement technique a parfois droit à une mention, la formation professionnelle et technique, jamais. Celle-ci n'est jamais vue comme une composante essentielle et la seule réaliste, de la mise en œuvre de cet objectif. Les enfants qui ont achevé le primaire mais qui ne sont pas admis au collège, souvent parce qu'ils ont redoublé une ou plusieurs fois l'école primaire ou qui n'ont pas réussi l'examen d'admission au collège, se trouvent de facto rejetés vers l'apprentissage traditionnel quand ce n'est pas tout simplement à la rue. Une telle solution constitue une absurdité économique et sociale : économique parce qu'elle n'est pas tenable face à la pression des parents et aboutit à élargir l'accès à l'enseignement général sans l'inscrire dans une perspective de construction de compétences professionnelles ; sociale parce qu'elle discrédite la légitimité de la scolarisation et de l'effort demandé aux familles.

C'est donc toute la conception du post-primaire et la gestion des flux vers le secondaire¹⁶ qui doivent être repensées en faisant de l'acquisition de compétences professionnelles la finalité ultime de l'enseignement. A chaque niveau de sortie scolaire, l'enseignement doit comporter une dimension de professionnalisation. Ainsi, le collège comme le lycée devraient avoir pour principal objectif de préparer aux compétences de niveau intermédiaire qui font le plus cruellement défaut dans ces pays. La formation professionnelle et technique aux différents niveaux où elle intervient - compétences de base, chefs de chantier ou de travaux et autres agents techniques de l'industrie et du tertiaire, enfin techniciens supérieurs - doit devenir une composante essentielle de la gestion des flux post-primaires.

Les plans décennaux du secteur éducatif doivent ainsi être impérativement élargis à la voie professionnelle en même temps que l'opposition entre enseignement technique et formation professionnelle et technique serait dépassée. Elle devrait recevoir une part du financement public qui va actuellement vers le secondaire et le supérieur avec un fort coefficient de perte en ligne. Si le financement public n'est pas le seul mode de financement de la formation professionnelle et technique dans la mesure où celle-ci concerne également la formation continue, il devrait être au niveau de la formation initiale post-primaire considéré à égalité avec celui dirigé vers le collège et le lycée. Question d'équité mais aussi d'efficacité dans la mesure où l'augmentation des compétences par rapport à l'apprentissage traditionnel et à l'enseignement technique se traduit par une productivité plus élevée, des revenus plus importants et finalement une plus grande contribution des individus mieux formés à la richesse collective.

5 – L'organisation de la formation professionnelle et technique reste précaire, sans cohérence d'ensemble et, finalement, inaboutie

Les actions conduites ces dernières années à l'instigation des différents partenaires techniques et financiers - fonds de financement de la formation professionnelle et de l'apprentissage, centres d'étude des qualifications et des métiers ou observatoires de l'emploi, formation de conseiller en formation, élaboration de référentiels métiers et de certifications professionnelles...- ont jeté les bases d'un dispositif de formation professionnelle. Elles ont concerné à la fois la formation continue et, à travers le développement de l'apprentissage dual, la formation initiale. De plus, les organisations professionnelles ont été associées à ces dispositifs et en sont parfois devenues, comme avec l'apprentissage dual, le principal moteur. La situation, pourtant, est loin d'être satisfaisante et ce pour deux raisons.

¹⁶ Cette question est au centre du dernier rapport du Pôle de Dakar, *Education pour tous en Afrique 2007 : l'urgence de politiques sectorielles intégrées*, UNESCO, 2007.

En premier lieu, la formation professionnelle reste la parente pauvre du système d'éducation et de formation. Elle concerne des effectifs dérisoires au regard des besoins immenses des secteurs tant informel que moderne : quelques milliers d'artisans et d'apprentis formés pour plusieurs centaines de milliers d'artisans. Elle mobilise des moyens financiers plus faibles encore comparés à ceux alloués à l'enseignement technique. Elle relève de multiples départements ministériels, éducation, emploi-travail et artisanat, voire agriculture, au sein desquels elle est parfois marginalisée. Enfin, elle entre en concurrence avec un enseignement technique établi depuis plus longtemps, qui dispose d'établissements et d'équipements, certes peu performants et largement inadaptés aux besoins de l'économie, mais qui captent la majeure partie des moyens financiers.

Elle a aussi été jusqu'à ces dernières années la parente pauvre des préoccupations des professionnels, hormis les organisations d'artisans. L'apprentissage traditionnel tenait et tient lieu encore aujourd'hui très largement de formation professionnelle pour la très grande majorité des artisans. Dans l'agriculture et le commerce, où l'apprentissage n'existe pas, la formation professionnelle se confond avec l'expérience acquise par l'exercice du métier. Au cours des dernières années, une importante évolution s'est amorcée dans l'implication des professionnels. Avec le concours des coopérations allemande et suisse rejointes par la coopération française, les organisations d'artisans ont été les premières à se mobiliser en faveur d'un apprentissage rénové et à s'impliquer directement dans son organisation. Ici ou là, des organisations paysannes adoptent une démarche identique, bien qu'à une plus petite échelle. Quant aux organisations d'employeurs et de salariés du secteur moderne, le projet d'appui aux partenaires sociaux¹⁷ de la coopération française a contribué à leur mobilisation et à leur prise de conscience. Toutefois, leur implication reste embryonnaire malgré leur participation à plusieurs structures comme les fonds de financement ou les centres d'études des qualifications et des métiers.

En second lieu, la formation professionnelle en tant que système de formation à part entière peine à trouver sa place, tantôt réduite à la formation continue tantôt à l'apprentissage en milieu artisanal. Faute d'avoir été structurée autour de la mise en place d'un système reconnu de certification, elle est vue comme une formation « de type informel » et seulement « qualifiante » qui s'opposerait à la formation « de type formel » et « diplômante » qu'est l'enseignement technique. Cette opposition n'est pas dénuée de fondement dans l'état actuel de la formation professionnelle. Celle-ci présente avec l'enseignement technique trois différences majeures : sa finalité professionnelle sur la possibilité d'une poursuite d'études, qui conduit à donner plus d'importance à la pratique du métier qu'à l'enseignement général à vocation disciplinaire ; la pluralité des modalités, formations courtes modulaires à destination d'artisans ou d'apprentis, formations initiales longues en direction de jeunes qu'ils soient ou non en situation d'apprentis ; enfin, la diversité des modes de reconnaissance des acquis qui va de la simple attestation du suivi d'une formation jusqu'à la délivrance d'un diplôme reconnu à la fois par l'Etat et les professionnels, le certificat de qualification professionnelle (CQP).

Les projets d'appui à la formation professionnelle et à l'apprentissage développés par les différentes coopérations depuis une bonne dizaine d'années ne sont pas complètement étrangers à la confusion qui s'est instaurée. Beaucoup d'entre eux ont eu pour premier objectif

¹⁷ André Gauron et Michel Vernières, *Evaluation finale du FSP « appui à l'implication des partenaires sociaux dans une perspective d'amélioration de la formation professionnelle et de l'enseignement technique »*, MAE-DGCID, Juin 2007.

de sortir l'apprentissage du mimétisme des gestes pour le faire reposer sur des connaissances techniques. Tel est l'objet de l'apprentissage dual. Sa mise en œuvre a eu deux conséquences : d'une part, le développement d'une méthodologie d'élaboration de programmes de formation impliquant les organisations d'artisans dans la définition des référentiels métier ; d'autre part, le recours à un cadre tout ce qu'il y a de plus formel, dans des établissements de type scolaire qui n'ont rien de différent de ceux de l'enseignement technique, et qui dispensent tout comme eux des formations sur des durées de deux, trois ou quatre ans, en fonction du niveau des élèves.

La nécessité de « normaliser » l'apprentissage dual à partir de référentiels permettant la délivrance d'un diplôme reconnu à la fois par la profession et par l'Etat est plus récente et reste largement dans une phase de construction. Le Bénin est le seul pays à avoir mis en place un cadre législatif et réglementaire organisant les certifications professionnelles mais il est loin d'avoir complètement déployé le dispositif. Dans les autres pays, des expérimentations de certification sont en cours mais coexistent encore avec de simples attestations et, dans certains cas, le processus de création de certifications professionnelles n'est même pas engagé. A la différence des CAP et des BEP de l'enseignement technique, les diplômes professionnels n'ont pas pour vocation à permettre une poursuite d'études, même si elle ne doit pas être exclue. Ces diplômes ont pour objet de certifier d'une compétence professionnelle fondée sur un ensemble de savoirs techniques et pratiques nécessaires à l'exercice du métier visé selon « les règles de l'art ». Ils sont donc aussi une garantie de qualité. CAP et CQP se distinguent ainsi moins par la forme de la formation, de type formel dans les deux cas, que par la finalité du diplôme, poursuite d'études ou insertion dans l'emploi. Toute la question est de savoir si, compte tenu du coût de l'enseignement technique, celui-ci est le plus efficace pour assurer la poursuite d'études avec des chances de succès.

Le dépassement de l'actuelle opposition entre enseignement technique et formation professionnelle - qui réconcilierait comme le souhaite nombre d'employeurs attachés au diplôme d'Etat mais désireux en même temps d'embaucher des salariés qui aient une vraie pratique de leur métier - suppose d'aller au bout de la réflexion en structurant la formation professionnelle autour d'un véritable dispositif de certifications professionnelles. Le rapprochement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle constitue sans doute la seule issue à la crise que l'enseignement technique connaît depuis nombre d'années. Il oblige les Etats africains à un choix fondamental : ou l'enseignement technique n'est qu'une modalité de préparation à une poursuite d'études, alors compte tenu de son coût et de sa faible qualité, mieux vaut reverser les élèves dans le collège et le lycée avec des enseignements renforcés au profit des plus faibles ; ou bien il est une vraie formation à finalité professionnelle et la différence avec la formation professionnelle et technique porte alors sur la place des enseignements généraux : doivent-ils être disciplinaires ou avoir pour objectif le renforcement des acquis du primaire en lecture et en calcul et la capacité à se situer dans son environnement. Tel est le sens que nous entendons donner au concept de « formation professionnelle et technique ».

L'enjeu n'est pas purement scolaire. La certification de compétences professionnelles a une fonction sociale qui ne s'adresse pas en premier à la personne mais au contraire à la collectivité : elles constituent un « signal » donné aux employeurs comme aux clients de la capacité du professionnel ainsi reconnu d'exercer son métier dans les règles de l'art. Elle participe ainsi de la régulation de la concurrence et parfois de la « moralisation » d'une profession. Les référentiels d'activité comme les certifications de compétences sont donc tout sauf neutres. Ils s'inscrivent dans une dynamique professionnelle qu'ils peuvent bloquer (par

exemple, en interdisant l'innovation) ou au contraire promouvoir (en créant une sélection à l'entrée de la profession). Un niveau d'exigence trop faible ne provoquera pas l'amélioration de productivité et de qualité souhaitée et un niveau trop élevé exclura une partie des professionnels. En ce sens, la certification se distingue fondamentalement de l'attestation qui n'apporte aucune valeur ajoutée sociale. Elle constitue bien un diplôme qui porte la marque d'une double reconnaissance : celle de la profession qui l'a élaborée et celle de l'Etat qui se porte garant du respect de règles prévues pour sa délivrance.

Il convient ici d'éviter un malentendu. La certification des compétences d'activités professionnelles s'apparente au concept de validation des acquis de l'expérience (VAE) dans la mesure où dans les deux cas l'objet est bien de certifier (ou valider) une compétence. Elle s'en distingue néanmoins fortement par le fait que la certification se rattache à l'activité quand la VAE a pour objet de faire reconnaître les compétences de l'individu. **La VAE est un moyen d'accès à une certification ; elle n'est pas la certification.** Cette distinction est très importante. La VAE indique qu'à côté de l'enseignement académique, l'expérience professionnelle ou personnelle est reconnue comme une démarche d'apprentissage dont les acquis peuvent être validés. Mais, et c'est le point clé, le fait que le même diplôme soit accessible par des voies différentes – formation initiale, formation continue, VAE - ne qualifie en rien le diplôme : il peut valider uniquement des savoirs techniques comme il peut valider des compétences professionnelles. Mais l'objet est bien celui de la délivrance d'une certification, et non d'une attestation dont l'importance devrait se réduire à mesure que le dispositif de certification sera déployé.

Partie II

ORIENTATION STRATEGIQUE ET PRIORITES DE LA COOPERATION FRANÇAISE

I – Orientation stratégique

Pour pouvoir aller plus avant, le groupe de travail estime qu'il convient d'abord de s'assurer que l'état des lieux décrit précédemment est partagé par l'ensemble de nos partenaires afin de débattre ensuite des conclusions à en tirer. La réforme engagée dans les années quatre-vingt dix avec la mise en place de dispositifs de formation professionnelle en Afrique sub-saharienne a marqué un tournant important par rapport à la politique antérieure axée uniquement sur l'enseignement technique. Dans certains pays, à travers le débat qui s'est noué sur la question des certifications des compétences professionnelles, elle a fait émerger un **paradigme nouveau** en déplaçant le rôle de l'Etat de l'élaboration de programmes d'enseignement, dont il s'assure de la bonne application par les établissements publics et privés, vers la construction de certifications auxquelles il accorde sa garantie. La réforme apparaît aujourd'hui au milieu du gué, hésitant entre une simple refonte des programmes de formation qui intégrerait plus de préoccupations professionnelles et **une mise en cohérence du dispositif autour de l'élaboration de certifications de compétences professionnelles**.

Ces constats ont conduit le groupe de travail à proposer comme orientation stratégique de **pousser cette évolution au terme de sa logique et de faire des certifications des compétences professionnelles le cœur du dispositif**. C'est dans cet esprit qu'il propose que la coopération française engage **une large concertation** avec l'ensemble de ses partenaires africains, gouvernements et acteurs professionnels, et avec ses partenaires techniques et financiers bilatéraux et multilatéraux. Cette concertation devrait être menée avec chacun des pays, mais compte tenu de la diversité des situations et des expériences, il y aurait tout avantage à organiser une concertation englobant l'ensemble des partenaires des pays de l'Afrique sub-saharienne.

L'adoption d'un dispositif centré sur les certifications de compétences professionnelles entraînerait un certain nombre de conséquences. Le groupe de travail en a identifié sept :

1 – l'alternance et l'apprentissage de type dual, qui incluent des formations en situation de travail, doivent être reconnus comme le cadre normal du déploiement de la formation professionnelle et technique

La compétence professionnelle nécessite l'acquisition de savoirs qui sont avec la pratique de l'activité constitutifs de celle-ci. Ni la formation seule, comme dans l'enseignement technique, ni l'expérience seule comme dans l'apprentissage traditionnel. L'apprentissage dual mis en place ces dernières années dans de nombreux pays de l'Afrique sub-saharienne concrétise cette articulation entre une pratique professionnelle et l'acquisition de savoirs théoriques. Le mot « professionnel » attaché à « pratique » est ici important. Il désigne le fait que la pratique recherchée se déroule dans un cadre normal de travail et non dans le cadre scolaire sur des équipements pédagogiques – exercices pratiques par ailleurs

indispensables à la compréhension des enseignements théoriques. C'est l'exercice de l'activité professionnelle qui doit rester toujours en ligne de mire car c'est sa réalisation qui fonde la compétence professionnelle.

La situation de travail vise à confronter l'apprenant à des situations réelles d'analyse, de diagnostic et de décision, mais aussi de coopération avec d'autres personnes. Elle mobilise ainsi des compétences distinctes mais complémentaires des connaissances techniques. En ce sens, elle diffère profondément des expériences réalisées en laboratoire (scolaire). En outre, dans les conditions de développement des pays d'Afrique subsaharienne, il est essentiel que la pratique s'effectue sur les équipements réellement utilisés avec toutes leurs limites et leurs contraintes et que celles-ci soient pleinement prises en compte. De plus, certaines compétences ne peuvent s'acquérir qu'en situation de travail. C'est le cas notamment des compétences d'encadrement et d'organisation de chantier ou de travaux. L'expérience est ici irremplaçable. Dans ce domaine, la formation continue devrait prévaloir sur la formation initiale et s'adresser en priorité, mais pas exclusivement, à des publics de premier niveau de qualification et qui ont acquis une solide expérience professionnelle. Toutefois, dans le cas où l'accès se ferait néanmoins en formation initiale, l'alternance doit être la règle.

2 – La certification de compétences professionnelles conduit à donner la priorité à l'élaboration des référentiels d'activité professionnelle et des preuves d'acquis de compétences par des parcours diversifiés de formation plutôt qu'à la rénovation de programmes construits sur des bases disciplinaires d'enseignement

Partant de la situation de travail, la certification des compétences professionnelles suppose d'une part d'identifier les compétences nécessaires à l'exercice des différentes activités professionnelles et d'autre part de définir la forme que doit prendre la preuve de l'acquisition des compétences identifiées. La construction de référentiels d'activité professionnelle répond au premier objectif. La construction de la preuve de la compétence va de pair avec l'élaboration des référentiels. Il s'agit de définir comment se vérifie l'acquisition de la compétence et quel type de jury assume cette tâche. Elle peut prendre par exemple, la forme de la réalisation d'une œuvre, construction d'un projet ou d'une capacité à s'installer..., dont le jury aura à juger de la qualité. Le FSP « *implication des partenaires sociaux* » a permis de sensibiliser les partenaires de plusieurs pays à la méthodologie de construction de référentiels et aux questions que pose la certification. Ces questions de méthode mériteraient d'être débattues avec l'ensemble des partenaires dans le but d'élaborer un **guide méthodologique**. Une structure ad hoc devrait lui être dédiée dont il conviendra de définir précisément le positionnement. L'obtention du diplôme professionnel pourrait constituer un « *passport* » pour accéder à des mesures d'accompagnement à l'installation ou au développement d'une activité : octroi d'un crédit, aide à l'installation...

3 – Les organisations professionnelles ou spécifiques, notamment les organisations de femmes, doivent être fortement impliquées dans l'élaboration des référentiels et dans la certification des compétences

Les référentiels d'activité professionnelle et les certifications de compétences professionnelles ne peuvent se concevoir sans une implication directe des professionnels dans leur élaboration. Ces constructions ne sont pas des exercices purement « académiques » susceptibles d'être délégués à des ingénieurs de formation sous le contrôle plus ou moins vigilant des professionnels. Elles mettent en jeu très directement le mode d'exercice et donc la

concurrence entre professionnels. La détermination du niveau de qualité souhaitée est donc un enjeu majeur de ce dispositif. Elle ne peut résulter que d'une délibération collective au sein d'organisations suffisamment représentatives pour être considérées comme légitimes par l'ensemble des professionnels du secteur d'activité, de la localité ou du groupe social. Le choix des professionnels qui participeront à ce travail est donc crucial. Il est souhaitable qu'ils puissent en rendre compte à des instances délibératives assez larges et ayant la compétence pour rendre les arbitrages nécessaires.

Les différentes activités professionnelles renvoient en général à des organisations classiques, organisations d'artisans et de paysans, organisations d'employeurs et de salariés dans le secteur moderne, mais également à des associations spécifiques de femmes organisées autour de telle ou telle activité qui leur est propre. La coopération française devrait avant tout s'attacher, comme elle l'a entrepris avec le FSP « *implications des partenaires sociaux* », à sensibiliser ces organisations aux enjeux de l'élaboration de référentiels et de la certification professionnelle et à donner à leurs représentants les moyens d'y tenir leur rôle. Mais à la différence de ce projet, ces actions de sensibilisation ne doivent pas se limiter aux seules organisations d'employeurs, de salariés et d'artisans mais s'étendre à tous les types d'organisation professionnelle, et notamment aux organisations de femmes.

4 – La formation professionnelle et technique nécessite de développer en amont une capacité d'ingénierie pour construire des réponses adaptées aux besoins des publics

La principale conséquence pour le formateur d'un dispositif basé sur les certifications de compétences est de dynamiser la logique traditionnelle des programmes. Le formateur doit construire son propre programme en tenant compte du niveau de compétences de son public et du niveau visé. Il doit en outre déborder le champ technique pour répondre à toutes les dimensions de la compétence identifiées dans le référentiel. Si le formateur n'est pas lui-même formé à l'ingénierie de formation, il doit s'appuyer sur une capacité d'ingénierie qui lui fixera, en quelque sorte, son cahier des charges. Les réponses varieront selon que l'on est en formation initiale ou continue, selon le degré d'expérience professionnelle des apprenants. Dans certains cas, le formateur devra dérouler un programme assez classique mais dans d'autres il circonscrit son intervention à un ou plusieurs modules destinés à couvrir un champ particulier de compétences.

Ce besoin d'ingénierie constitue un changement profond du métier de formateur. Il le rapproche du professionnel mais il ne substitue pas l'un à l'autre. Le professionnel n'est pas nécessairement capable de mobiliser les différents savoirs qui lui permettraient de construire une réponse adaptée. A l'inverse, pour construire ces réponses le formateur se doit d'avoir lui-même une pratique régulière en milieu professionnel. Le dialogue entre professionnels et formateurs est nécessaire, mais il ne confond pas les rôles. Chacun doit garder son métier.

5 – Les besoins en compétences professionnelles conduisent à repenser profondément la gestion des flux post-primaire et à reconnaître la formation professionnelle initiale comme une voie de formation de type formel à part entière à égalité avec l'enseignement technique actuel

Les besoins en compétences professionnelles de l'Afrique sub-saharienne, dominés par l'importance des activités agricoles, rurales et artisanales, sont incompatibles avec la gestion actuelle de la gestion des flux du post-primaire exclusivement construite sur la poursuite en enseignement général avec au plus une petite échappée ultérieure vers

l'enseignement technique. Cette gestion ne répond ni aux besoins qui s'expriment au premier niveau de compétence ni au manque de compétences intermédiaires. Au lieu d'être marginalisée dans l'enseignement technique ou rejetée vers un apprentissage traditionnel, la formation professionnelle et technique doit être conçue comme la composante principale de l'éducation post-primaire accessible au plus grand nombre. Sa structuration à partir de référentiels d'activité, sa dispensation dans des établissements et en atelier, enfin, sa certification par un diplôme reconnu à la fois par l'Etat et les professionnels, en font une formation de « type formel » à égalité avec l'enseignement technique. Enfin, cette nécessaire gestion des flux vaut à la sortie du primaire pour le premier niveau de compétences comme au cours et à la sortie du collège pour l'accès aux compétences de niveau intermédiaire de type contremaître, chef de chantier, chef d'équipe, technicien...

6 - Le rôle de l'Etat doit être totalement repensé et réorganisé autour de quatre missions : orientation, régulation, certification et organisation du financement

Le fait que l'Etat ne soit plus un producteur de formation, même s'il existe à travers les différents établissements de l'enseignement technique et de la formation professionnelle une offre publique de formation, ne signifie pas le retrait de l'Etat. Le groupe de travail considère que son rôle reste essentiel mais qu'il doit s'exercer différemment. Il devrait assumer quatre missions :

- Orienter : la gestion des flux entre enseignement secondaire et supérieur et formation professionnelle et technique est une responsabilité régalienne dans la mesure où elle a une incidence directe et très forte sur le budget de l'Etat. L'Etat doit notamment définir les mécanismes qui lui permettent de maîtriser les flux d'élèves et de maintenir un enseignement de qualité, soutenable financièrement et compatible avec les besoins en emplois du pays ;
- Réguler : l'Etat doit fixer le cadre qui régit le dispositif de certification-formation, élaborer les textes nécessaires et veiller au respect de l'équité entre les sexes et entre les territoires. Il doit définir les règles qui organisent les professions et la concurrence entre professionnels, fixer les conditions d'agrément des centres privés de formation qui doivent exister à côté des établissements publics, se porter garant du respect de ces règles et fixer et faire appliquer les sanctions éventuelles ;
- Certifier : la définition du cadre de la certification est de la responsabilité de l'Etat. La double reconnaissance du diplôme délivré par l'Etat et les professionnels apporte la garantie des compétences acquises et ouvre l'accès à l'organisation des formations tant aux établissements publics que privés;
- Organiser le financement : le groupe de travail est d'avis que l'Etat a une responsabilité propre en matière de financement qui n'est pas uniquement d'ordre budgétaire. Le financement d'un dispositif de certification des compétences et de formation professionnelle et technique doit nécessairement être pluraliste. Dotations budgétaires, taxes sur les produits, contribution des entreprises, paiement par les bénéficiaires, apports des partenaires techniques et financiers constituent la palette des différents financements. Au-delà de sa propre contribution, l'Etat a pour mission d'organiser l'ensemble des financements sollicités, d'en fixer les règles et de les faire respecter. A l'inverse, il se doit de respecter ses engagements financiers, notamment en matière de reversement du produit de la taxe de formation professionnelle ou d'apprentissage, ou pour le moins, lorsque par son taux elle s'apparente à une

taxe professionnelle, d'une fraction définie de cette taxe affectée à la formation professionnelle et à l'apprentissage.

7 - Enfin, l'élaboration d'une politique sectorielle de la certification professionnelle et la mise en cohérence des différents éléments du dispositif nécessitent une tutelle administrative unique conduite en partenariat avec les partenaires sociaux et les organisations et associations professionnelles

Aller jusqu'au bout de la réforme signifie aussi d'inscrire les différents éléments du dispositif dans une politique sectorielle dont la mise en œuvre doit être assurée sous la responsabilité d'une seule tutelle administrative. Celle-ci regrouperait des services aujourd'hui dispersés dans diverses administrations sans lien entre elles. Elle aurait notamment la charge de l'élaboration des textes et de la délivrance des certifications et constituerait un interlocuteur unique pour l'ensemble des acteurs, des opérateurs et des partenaires techniques et financiers. Elle devrait s'appuyer sur un organisme partenarial, réunissant les différentes organisations professionnelles traditionnelles et spécifiques (femmes) qui doivent intervenir dans la construction des certifications.

II –Priorités pour les interventions françaises

L'appui que la coopération française entend apporter à la mise en œuvre d'une politique sectorielle de certification et de formation professionnelles s'inscrit dans le cadre d'un dialogue approfondi avec les autorités des pays concernés mais aussi avec les professionnel(le)s et leurs organisations. Dans le cadre de ce dialogue, la coopération française devra être particulièrement attentive à l'environnement social et sociétal de ses interventions. La façon d'exercer une activité professionnelle n'est pas entièrement définie par l'activité elle-même. Elle s'inscrit dans un contexte social et culturel qui détermine l'accès aux différentes ressources (foncières, minières, monétaires..) et au temps, mais aussi l'accès ou le non-accès aux professions et à la formation. Des métiers peuvent être, de par la tradition, réservés ou interdits à certains groupes sociaux ou ethniques ; la formation des femmes peut être limitée par le fait que dans tel ou tel milieu elle ne peut pas être réalisée par des hommes... Dans ce cadre, les **femmes et les jeunes filles nécessitent une attention toute particulière, notamment dans les secteurs d'activité où elles sont majoritaires et qui concentrent les emplois : l'agro-rural et le commerce.**

Compte tenu des constats effectués et de l'orientation stratégique proposée, le groupe de travail propose de restructurer les interventions françaises autour de **six priorités** :

Priorité 1 : Appuyer le renforcement des capacités institutionnelles de pilotage du dispositif de certification des compétences professionnelles et créer à cet effet un pôle régional d'appui aux capacités

Le renforcement, voire dans certains cas la construction, de la capacité d'élaboration d'une politique sectorielle de certification des compétences et de pilotage de sa mise en œuvre constitue la première des priorités. Cet appui doit permettre à l'Etat d'exercer ses quatre missions : orienter, réguler, certifier et organiser le financement. L'Etat doit notamment être mis en mesure de construire le cadre légal et réglementaire nécessaire à la mise en place des différents dispositifs de certification et de formation professionnelles : rédaction et adoption

des textes législatifs et réglementaires, mise en place du conseil partenarial national de la formation professionnelle et technique, définition des critères d'agrément des centres de formation, organisation de l'autonomie de gestion des établissements publics, organisation des différentes modalités de financement...

Cet appui pourrait être mutualisé au niveau de l'Afrique sub-saharienne. A cet effet, la France pourrait prendre l'initiative de proposer la création d'un **pôle régional d'appui aux capacités** dans le domaine des certifications des compétences professionnelles qui serait implanté dans un pays de la région et qui interviendrait à la demande des autorités de tel ou tel pays. Il devrait pouvoir être co-financer par l'OIT et par l'Union européenne et les partenaires sociaux devraient y être associés par exemple à travers une participation ou un appui de la confédération européenne des syndicats (CES).

Priorité 2 : Appuyer la mise en place d'un dispositif de certification des compétences professionnelles, avec un effort prioritaire en direction des compétences de niveau intermédiaire

Les certifications constituent le pilier de la politique proposée. L'élaboration de certification nécessite de disposer des outils et d'une méthodologie nécessaires à la construction des référentiels d'activités professionnelles, de créer une véritable ingénierie de la formation capable de concevoir des outils pédagogiques adaptés au contexte local, enfin, de définir un mode de preuve et de constituer les jurys qui les examinent. **Il s'agit de venir en appui à la mise en place d'un dispositif qui est largement à concevoir.**

A l'inverse de ce qui s'est fait ces dernières années, et sans abandonner le premier niveau de qualification, **un effort prioritaire doit être consenti en direction des compétences intermédiaires.** Le niveau intermédiaire présente un effet de levier particulièrement pertinent dans la mesure où les professionnels de l'encadrement peuvent ensuite assurer des fonctions de formateur auprès des premiers niveaux de qualification. Il convient donc à la fois de faire prendre conscience du déficit de compétences qui existe actuellement en Afrique sub-saharienne et d'aider ces pays à le combler au plus vite. Une attention toute particulière devrait être donnée à cet égard au secteur moderne où ce déficit est le plus préoccupant.

Il conviendrait à cet effet de mobiliser une expertise française pour définir précisément ce que devrait être ce dispositif. Celle des organisations syndicales et patronales françaises qui à travers le FSP partenaires sociaux ont montré leur intérêt et leur savoir-faire devrait être largement mise à contribution à côté de celle d'organismes comme l'AFPA, le CEREQ ou les services du ministère de l'éducation nationale en charge des commissions paritaires consultatives (CPC).

Priorité 3 : Appuyer le renforcement de l'ingénierie de formation avec une priorité aux actions en direction des femmes

La coopération française doit se désengager des actions de formation proprement dites pour concentrer ses interventions sur le renforcement des capacités à concevoir et à assurer les formations. Ces capacités concernent à la fois **l'ingénierie de la formation** et la formation des formateurs/formatrices. La cible pourrait être de **former des conseillers et conseillères en formation** qui assureraient au niveau national les actions d'ingénierie et concevraient la

formation des formateurs. Le **renforcement du français dans les domaines techniques** en constitue une dimension importante.

Les femmes doivent bénéficier d'une priorité particulière de façon à créer une véritable capacité féminine d'intervention dans des milieux professionnels féminins, notamment dans le monde agricole et rural. Elle devrait être affirmée très clairement par exemple en se fixant au minimum une règle de parité, voire en réservant ses actions à un public strictement féminin. A ce jour, les conseillers en formation qui ont été formés par la coopération française ont été très majoritairement des hommes ! C'est dire l'importance de l'enjeu. Cela implique sans doute de réfléchir au mode de sélection et de recrutement de conseillères en formation, notamment pour le milieu agricole et rural.

Priorité 4 : Appuyer la transformation des établissements publics de formation en établissements effectivement autonomes et les aider à se doter d'une réelle capacité de gestion

L'autonomie de gestion des établissements publics de formation est une condition nécessaire pour leur permettre de nouer les partenariats indispensables avec les organisations professionnelles et pour concevoir, à la demande, les formations. Leur statut actuel devrait être réformé pour leur permettre d'ouvrir leur conseil d'administration à des professionnels. Les établissements devraient disposer en propre des recettes issues de la formation continue et d'une réelle capacité de gestion et d'ingénierie afin de dépasser l'offre de formations standard et d'être en mesure de répondre à des appels d'offre. Ils devraient pouvoir faire largement appel à des professionnels comme cela se pratique déjà dans le cadre de l'apprentissage dual. Dès lors que les textes organisant leur autonomie auraient été pris, la coopération française pourrait venir en appui aux établissements pour les aider à se doter d'une véritable capacité de gestion autonome.

Priorité 5 : Aider à l'implantation de centres de la formation professionnelle et technique en milieu rural

Dans l'ensemble des pays d'Afrique sub-saharienne, les établissements publics et privés qui dispensent de la formation professionnelle et technique, que ce soit en formation initiale ou en formation continue, sont très inégalement répartis sur le territoire. Ces établissements sont très généralement implantés dans les villes les plus importantes. Outre les formations qu'ils dispensent, ces établissements devraient constituer des **centres de ressources** pour des centres de plus petite taille ou implantés dans des villes de moindre importance. Ils devraient notamment assurer la formation continue des formateurs et formatrices.

Toutefois, une très grande partie de la population ne peut pas accéder facilement à ces établissements et donc à la formation professionnelle et technique du fait de leur éloignement. Il est donc prioritaire de faire en sorte que la formation puisse aller vers les publics concernés, en premier lieu les milieux ruraux et agricoles à travers la création de **dispositifs de proximité ancrés dans le développement des territoires**. Ceux-ci auraient une fonction d'organisation des actions de formation soit dans des ateliers agréés soit en organisant, à la demande, le déplacement de formateurs et de formatrices dans les villages ou directement pour les agriculteurs et agricultrices sur les exploitations. Les centres d'une même province devraient être mis en réseau avec un établissement de référence qui interviendrait comme

centre de ressources et apporterait les appuis nécessaires, notamment en matière de pédagogie, de documentation ou de mise à disposition de matériels.

Priorité 6 : Sensibiliser et appuyer l'implication des organisations professionnelles et des associations spécifiques de femmes dans la formation professionnelle

Dans la plupart des pays d'Afrique sub-saharienne, les organisations d'artisans et parfois les organisations paysannes sont d'ores et déjà très actives dans le champ de l'apprentissage dual et de la promotion agricole. Par ailleurs, à travers le FSP « *implication des partenaires sociaux* », la coopération française a cherché à sensibiliser également les organisations syndicales et patronales du secteur moderne à la formation professionnelle. Ces actions devraient viser l'ensemble des organisations professionnelles, comme les organisations par filières.

Une **priorité devrait être donnée aux organisations spécifiques de femmes en liaison avec les activités d'alphabétisation et de formation professionnelle**. Dans ce cadre, il est important de ne pas se limiter aux seules organisations des métiers de l'artisanat comme la coiffure, la couture ou la restauration, mais d'appuyer également des regroupements plus spécifiques de femmes paysannes ou commerçantes au niveau d'un quartier ou d'un village comme au niveau national et de les sensibiliser à l'importance de leur implication dans la certification et formation professionnelles.

III - Propositions de méthode

Le changement de paradigme proposé par le groupe de travail est aussi un changement de méthode d'intervention pour la coopération française. La démarche par projet a permis pendant plus d'une décennie de contourner l'absence d'une politique sectorielle de formation professionnelle et technique globale et cohérente. Elle a contribué à installer à partir d'un apprentissage rénové une véritable formation initiale centrée sur l'acquisition de compétences professionnelle. Cependant, ce résultat a été obtenu au prix d'un éclatement du champ de la formation professionnelle et technique et de la construction d'une opposition qui apparaît à certains comme irréductible entre enseignement technique et formation professionnelle et elle n'a que rarement permis de garantir la pérennité des dispositifs mis en place.

Appuyer la refonte des dispositifs éclatés de formation professionnelle et leur intégration dans des stratégies nationales globales « éducation-formation-insertion » nécessite la mise en œuvre d'une **approche-programme**, afin de créer – par opposition aux approches-projets – un cadre de dialogue renouvelé et fédérateur avec les Etats, les professionnels, la société civile et les partenaires techniques et financiers. En assurant, conformément à la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide (2005), les conditions d'une véritable appropriation des politiques et programmes par les pays (cadre programmatique et budgétaire unique, harmonisation des procédures des donneurs, efforts d'alignement sur les systèmes locaux de gestion budgétaire et financière), la démarche programme est de nature à favoriser l'émergence de politiques d'éducation et de formation financièrement soutenables, économiquement efficaces et socialement équitables. **Pour autant elle n'apparaît pas exclusive de l'existence de projets** dès lors que ceux-ci viseraient la mise en place de dispositifs particuliers s'insérant dans l'ensemble de la démarche. Le groupe a formulé en ce sens quatre propositions :

Proposition 1 : inscrire les projets dans une démarche programme centrée sur l'élaboration ou le renforcement de pré-requis de nature essentiellement institutionnelle dont il s'agira de suivre la mise en œuvre

L'enjeu central de la démarche programme doit être d'asseoir la pérennité des dispositifs de formation professionnelle et technique et de leur mise en cohérence dans une politique globale de l'éducation et de l'emploi. Il s'agit donc de **s'assurer que les projets s'inscrivent dans le cadre d'une politique nationale dont la coopération appuierait l'élaboration et la mise en œuvre**. L'appui programme devrait viser en priorité la construction du cadre juridique, institutionnel et financier nécessaire pour garantir la pérennité des dispositifs de formation professionnelle et technique et sa prise en compte comme composante principale de la gestion des flux post-primaire. Les projets se concentreraient sur l'appui apporté au renforcement de dispositifs particuliers, notamment de certification des compétences professionnelles.

Cinq points autour desquels tout se noue devraient faire l'objet d'une attention particulière dans le cadre d'un suivi du programme : l'implication des organisations professionnelles dans les différentes étapes de la construction des référentiels et de la certification ; la mise en œuvre du dispositif de certification (nombre de CQP existants et nombre de candidats à l'examen) ; l'insertion des formés dans l'emploi ; l'évolution des taux de passage du primaire respectivement vers la voie professionnelle ; le collège, et la réforme du diplôme du CAP en relation avec la création de CQP.

Proposition 2 : Constituer avec les autres partenaires techniques et financiers des plateformes de concertation et de financement

Dans le cadre de l'appui à une politique sectorielle nationale de certification des compétences et de formation professionnelle et technique, la mise en place d'une plateforme de concertation avec les différents partenaires techniques et financiers engagés dans ce secteur devrait être la règle. La coopération française pourrait en outre **prendre l'initiative de proposer à ses partenaires de créer un pool commun national de financement afin d'aider à opérationnaliser au plan financier l'approche-programme décrite ci-dessus**. Cette mise en commun des moyens, sur la base du programme d'élaboration ou de renforcement des pré-requis institutionnel, permettrait d'atteindre un seuil critique de financement et de mettre en œuvre une politique cohérente. Elle n'interdit pas, au contraire, à chacun des partenaires de s'impliquer sur telle ou telle action pour laquelle il estime avoir une expérience particulière à faire valoir.

Proposition 3 : Proposer un appui technique en privilégiant les missions et actions de courte durée et appuyer la création d'un pôle régional d'appui aux capacités en matière de formation professionnelle et technique

Le groupe de travail estime que l'appui apporté à une politique sectorielle de certification et de formation professionnelles devrait s'accompagner d'un changement dans les modes d'intervention de la coopération française et notamment d'un repli de l'assistance technique résidentielle. La prise en charge de la politique par les autorités et les acteurs locaux conduit à privilégier des missions et des actions de courte durée d'appui au renforcement des capacités institutionnelles ou à la mise en place de dispositifs.

La création d'un pôle régional d'appui aux capacités sur le modèle du pôle de Dakar en matière d'éducation de base permettrait de mutualisation des ressources et des moyens et de constituer aussi un espace d'échanges entre les acteurs. Un tel outil serait particulièrement utile dans le domaine de l'appui à l'ingénierie, la diffusion de guides méthodologiques et de bonnes pratiques.

Proposition 4 : Sensibiliser les acteurs français aux orientations qui seront arrêtées en matière de certification des compétences et de formation professionnelle et technique.

La mise en œuvre de programmes d'appui à des dispositifs de certification des compétences et de formation professionnelle et technique est du ressort de l'AFD en tant qu'opérateur pivot d'une approche-programme (autour duquel doivent s'articuler les interventions d'autres opérateurs) selon ses modalités propres, conformes à celles de la plupart des agences de développement. Celles-ci reposent sur la mise en concurrence d'opérateurs appelés à assurer la maîtrise d'ouvrage des projets. En outre, l'appel à concurrence appartient aux Etats et non à l'AFD. **La France se doit évidemment d'être capable de faire valoir l'expertise de ses opérateurs aussi bien publics que privés.**

Les orientations proposées représentent cependant une évolution profonde pour les opérateurs traditionnellement présents dans le champ de la coopération en matière de formation professionnelle. Ce cadre stratégique s'imposera aussi bien aux acteurs privés de la coopération nationale, notamment aux acteurs nouveaux que peuvent être les partenaires sociaux, qu'à ceux de la coopération décentralisée. Il serait en effet paradoxal de rechercher cohérence et complémentarité avec les différents bailleurs qui sont présents sur le terrain de la certification et de la formation professionnelles et de s'en dispenser entre acteurs nationaux de la coopération française. Cela nécessite de favoriser au plan national la concertation entre les différents acteurs de la coopération, notamment avec les administrations centrales, les collectivités territoriales et les organisations professionnelles et non gouvernementales.

Les interventions dans le champ de l'ingénierie de formation sont récentes et celles dans le domaine des certifications ont été jusqu'ici assez limitées. La mobilisation d'une expertise française implique donc de **faire connaître et partager l'orientation et les priorités qui seront arrêtées** dans le cadre de la nouvelle stratégie « *éducation, formation, insertion* » auprès des différents intervenants potentiels. Dans ce but, le ministère des affaires étrangères et européennes pourrait prendre l'initiative d'une rencontre avec les intéressés. Les organisations syndicales et patronales françaises qui ont en matière de certification une réelle expérience devraient y être étroitement associées.

Le groupe de travail est conscient de l'ampleur des changements que représente cette orientation stratégique pour l'ensemble des acteurs africains et français engagés dans la valorisation des compétences professionnelles. L'analyse de ses implications et la définition des modalités de sa mise en œuvre exigent la réalisation d'un important travail intellectuel dans le cadre de la concertation qui devrait être conduite avec tous les partenaires.