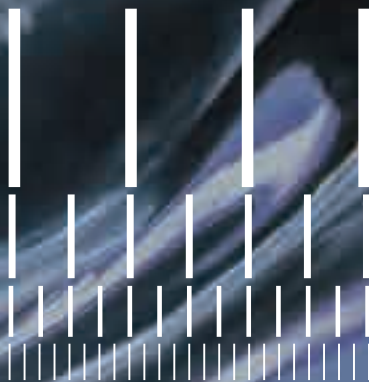


## Planifier le développement des compétences techniques et professionnelles

**Kenneth King**  
**Robert Palmer**

UNESCO :  
Institut  
international  
de planification  
de l'éducation





# Planifier le développement des compétences techniques et professionnelles

Kenneth King et Robert Palmer

Paris 2011

UNESCO : Institut international de planification de l'éducation

Les idées et opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement les idées de l'UNESCO ou de l'IPE. Les désignations employées dans ce document ainsi que la présentation des données n'impliquent nullement l'expression d'une quelconque opinion de la part de l'UNESCO ou de l'IPE concernant le statut juridique de tout pays, territoire, ville ou zone ou de leurs autorités, ni concernant le tracé de leurs frontières.

Les coûts de publication de cette étude ont été couverts par une subvention de l'UNESCO et par les contributions volontaires de plusieurs États membres de l'UNESCO dont la liste est donnée à la fin de l'ouvrage.

Kenneth.King@ed.ac.uk

rpalmer00@gmail.com

Publié en 2010 par l'Organisation des Nations Unies  
pour l'éducation, la science et la culture  
7 place de Fontenoy, F75352, Paris 07 SP

Conception couverture : Pierre Finot  
Mise en page : Linéale Production  
Imprimé par l'atelier d'impression de l'IPE

ISBN : 978-92-803-2352-8  
© UNESCO 2011

## Principes de la planification de l'éducation

Les ouvrages de cette collection sont destinés principalement à deux catégories de lecteurs : ceux qui occupent des fonctions dans l'administration et la planification de l'éducation, tant dans les pays en développement que dans les pays industrialisés ; ceux, moins spécialisés – hauts fonctionnaires et hommes politiques, par exemple – qui cherchent à connaître de façon plus générale le mécanisme de la planification de l'éducation et les liens qui la rattachent au développement national dans son ensemble. Ces études sont, de ce fait, destinées soit à l'étude individuelle, soit à des formations.

Depuis le lancement de cette collection, en 1967, les pratiques et les concepts de la planification de l'éducation ont subi d'importants changements. Plusieurs des hypothèses qui étaient sous-jacentes aux tentatives antérieures de rationaliser le processus du développement de l'éducation ont été critiquées ou abandonnées. Toutefois, si la planification centralisée, rigide et contraignante, s'est manifestement révélée inadéquate, toutes les formes de planification n'ont pas été abandonnées pour autant. La nécessité de rassembler des données, d'évaluer l'efficacité des programmes en vigueur, d'entreprendre des études sectorielles et thématiques, d'explorer l'avenir et de favoriser un large débat sur ces bases s'avère au contraire plus vive que jamais, pour orienter la prise de décisions et l'élaboration des politiques éducatives. Personne ne peut faire des choix politiques avisés sans évaluer la situation présente, en fixant les objectifs, en mobilisant les moyens nécessaires pour les atteindre et en vérifiant les résultats obtenus. Parce qu'elle élabore la carte scolaire, qu'elle fixe les objectifs, qu'elle entreprend et qu'elle corrige les erreurs, la planification devient un moyen d'organiser l'apprentissage. La planification de l'éducation a pris une envergure nouvelle. Outre les formes institutionnelles de l'éducation, elle porte à présent sur toutes les autres prestations éducatives importantes dispensées hors de l'école. L'intérêt porté à l'expansion et au développement des systèmes éducatifs est complété, voire parfois remplacé, par le souci croissant d'améliorer la qualité du processus éducatif dans son

ensemble et de contrôler les résultats obtenus. Enfin, planificateurs et administrateurs sont de plus en plus conscients de l'importance des stratégies de mise en œuvre et du rôle joué à cet égard par les divers mécanismes de régulation : choix des méthodes de financement et des procédures d'examen et de délivrance des certificats et diplômes. La démarche des planificateurs répond à une double préoccupation : mieux comprendre la valeur et le rôle de l'éducation par l'observation empirique des dimensions particulières qui sont les siennes, et contribuer à définir des stratégies propres à amener le changement.

Ces brochures reflètent l'évolution et les changements des politiques éducatives. Elles mesurent leurs effets sur les exigences de la planification de l'éducation, mettent en lumière les questions qui se posent actuellement et les analysent dans leur contexte historique et social. Elles s'engagent aussi à diffuser des méthodes de planification pouvant s'appliquer aussi bien aux pays en développement qu'aux pays industrialisés. Pour les décideurs et les planificateurs, l'expérience d'autrui est extrêmement riche d'enseignements : les problèmes auxquels d'autres sont confrontés, les objectifs qu'ils recherchent, les méthodes qu'ils expérimentent, les résultats auxquels ils parviennent et les résultats inattendus qu'ils obtiennent méritent d'être analysés.

Afin d'aider l'Institut à identifier les préoccupations actuelles dans les domaines de la planification et de l'élaboration des politiques de l'éducation dans diverses parties du monde, un Comité de rédaction composé d'éminents professionnels, tous spécialistes dans leurs domaines respectifs, a été institué. La collection suit un plan d'ensemble soigneusement établi, mais aucune tentative n'a été faite pour éliminer les divergences, voire les contradictions, entre les points de vue exposés par les auteurs. L'Institut, pour sa part, ne souhaite imposer aucune doctrine officielle. S'il reste entendu que les auteurs sont responsables des opinions qu'ils expriment – et qui ne sont pas nécessairement partagées par l'UNESCO et l'IIPE –, elles n'en sont pas moins dignes de faire l'objet d'un vaste débat d'idées. Cette collection s'est d'ailleurs fixé comme objectif de refléter la diversité des expériences et des opinions en donnant à des auteurs venus d'horizons et de disciplines très variés la possibilité d'exprimer

leurs idées sur l'évolution des aspects théoriques et pratiques de la planification de l'éducation.

L'enseignement technique et professionnel est primordial pour promouvoir et soutenir le développement d'un pays, pour faciliter la transition de millions de jeunes entre l'école et le monde du travail et, enfin, pour renforcer l'égalité des chances et la cohésion sociale. Il a également un rôle majeur à jouer pour régler les problèmes actuels, tels que la lutte contre la pauvreté (comment former les populations pauvres pour qu'elles puissent gagner leur vie et subvenir à leurs besoins ?), la crise alimentaire (comment améliorer la productivité des agriculteurs ?) et la détérioration de l'environnement (comment préserver l'eau ou freiner la désertification ?). Comme ces questions le laissent entendre, l'enseignement technique et professionnel vise à permettre à chacun – salarié, travailleur indépendant ou demandeur d'emploi – d'acquérir les compétences qui lui sont nécessaires pour travailler dans le secteur moderne ou traditionnel de l'économie, dans l'industrie, dans l'agriculture et dans les services.

La planification de l'enseignement technique et professionnel a donné lieu, dans le passé, à des débats passionnés entre économistes de l'éducation. Est-il possible d'anticiper les besoins du marché du travail et planifier l'enseignement en conséquence ? Dans quelle mesure l'enseignement technique et professionnel facilite-t-il la transition entre l'école et le monde du travail et protège-t-il les jeunes sortant de l'école et les adultes contre le chômage ? Où est-il le mieux organisé : dans les écoles, dans les centres de formation professionnelle ou dans les entreprises ? Qui en profite le plus et qui devrait le financer : l'État, les familles ou les entreprises ?

Ces 20 dernières années, l'enseignement technique et professionnel a fait l'objet de plusieurs réformes concernant son organisation, sa gouvernance, sa mise en œuvre, son financement et son suivi. Il est temps de tirer les leçons de ces réformes et d'identifier dans quels contextes elles sont le plus efficaces. Partout dans le monde, des planificateurs et des responsables politiques travaillent d'arrache-pied pour trouver des solutions possibles. Peu étaient mieux placés que Kenneth King et Robert Palmer, qui travaillent depuis de longues années dans ce domaine et ont suivi de près les

évolutions récentes, pour effectuer une telle analyse. Le présent ouvrage s'intéresse principalement aux pays d'Asie et d'Afrique.

L'Institut exprime sa reconnaissance aux auteurs pour cette contribution extrêmement intéressante et ambitieuse, ainsi qu'à Françoise Caillods pour son suivi en tant que rédactrice en chef.

Khalil Mahshi  
Directeur, IPE

*Composition du Comité de rédaction*

*Président :* Directeur, IPE

*Rédactrice en chef :* Françoise Caillods  
Consultante

*Rédacteurs associés :* Marc Demeuse  
Université de Mons-Hainaut  
Belgique

Fernando Reimers  
Université de Harvard  
États-Unis

Yusuf Sayed  
UNESCO  
France

N.V. Varghese  
IPE  
France

## Préface

Alors que le monde évolue progressivement vers une « société de la connaissance », l'enseignement technique et la formation professionnelle constituent une composante stratégique de toute politique d'éducation. Dans les années 1990, l'enseignement professionnel en milieu scolaire a été la cible de critiques très dures qui ont abouti à des réformes multiples concernant sa taille, son organisation, son financement et sa gestion. Nombre de ces réformes ont été longues et difficiles à mettre en place. Le temps est maintenant venu de tirer les leçons de leur mise en œuvre et de faire le point sur les politiques et stratégies actuelles dans ce domaine.

Les gouvernements sont généralement soucieux d'investir dans l'enseignement technique et professionnel, qu'ils considèrent comme le moteur de la modernisation. Ce type d'enseignement est censé apporter des réponses à quelques-uns des grands problèmes que doivent résoudre les sociétés : améliorer la compétitivité des entreprises et de l'économie, lutter contre le chômage, faciliter la transition entre l'école et le monde du travail, et réduire la pauvreté. Les organismes d'aide au développement, pour leur part, ont adopté des politiques beaucoup plus fluctuantes dans ce domaine.

Aussitôt après leur indépendance, de nombreux pays en développement ont investi massivement dans l'enseignement technique et professionnel, dans l'espoir d'accélérer la modernisation de leurs économies et de dynamiser la croissance économique. Ils l'ont fait avec le soutien de nombreux organismes multilatéraux et bilatéraux d'aide au développement.

Plusieurs années plus tard, la crise économique des années 1970 et 1980 ainsi que la montée du chômage ont provoqué bien des désillusions. Il est devenu évident que l'enseignement technique et professionnel ne pouvait, seul, créer des emplois ni conduire systématiquement à la croissance économique. Les programmes d'ajustement structurel et la réduction des fonds publics consacrés à l'enseignement technique et professionnel ont alors provoqué une détérioration rapide de la qualité de l'enseignement et de la formation, ainsi qu'une diminution des compétences. Plusieurs

organismes d'aide au développement ont commencé à réduire leur soutien à ce sous-secteur, ce qui n'a fait que détériorer davantage la qualité de la formation.

En 1989, l'effondrement du bloc socialiste, qui accordait traditionnellement beaucoup d'importance à l'enseignement technique et professionnel, avait déjà remis en question le statut privilégié de ce type d'enseignement dans les politiques de bon nombre de pays. De leur côté, les pays occidentaux ont commencé à mener de sérieuses réformes pour adapter leurs systèmes d'enseignement et de formation techniques aux profondes mutations du marché du travail provoquées par l'évolution rapide des technologies et par la mondialisation croissante.

La publication, en 1991, du document de politique générale de la Banque mondiale sur l'enseignement et la formation professionnels et techniques a marqué un tournant dans les pays en développement. Ce document remettait en question dans une large mesure la qualité de la gestion de ce sous-secteur, ainsi que la pertinence et l'efficacité des investissements publics massifs dont il bénéficiait. Il formulait plusieurs recommandations sur la façon d'améliorer globalement l'efficacité du secteur. À la suite de la parution de ce document, de nombreux organismes de financement internationaux ont considérablement réduit leur aide à l'enseignement technique et professionnel. Un grand nombre de pays, notamment – mais pas seulement – ceux qui dépendaient le plus de l'aide, ont sévèrement revu à la baisse leur enseignement technique et professionnel en milieu scolaire ; certains ont même envisagé de reporter la spécialisation au niveau post-secondaire.

Cette tendance est allée trop loin. Curieusement, la plupart des pays avancés et des économies émergentes d'Asie de l'Est et du Sud-Est n'ont pas suivi le mouvement et ont conservé un secteur technique et professionnel solide, sans doute parce qu'ils avaient besoin d'une main-d'œuvre qualifiée et disposaient des ressources nécessaires pour soutenir ce sous-secteur. Plusieurs initiatives de formation intéressantes, organisées par des ONG et des centres de formation professionnelle, ont également vu le jour avec le soutien de différents ministères afin de lutter contre la pauvreté et l'exclusion.

En 2010, dans un contexte de délocalisation croissante des capitaux et des entreprises, qui vise à profiter d'une main-d'œuvre qualifiée et bon marché, il est nécessaire d'accorder plus d'attention et de moyens à l'enseignement technique et professionnel. Comme le mentionnent King et Palmer dans le présent ouvrage, le succès des politiques d'éducation pour tous pose un problème inattendu : des millions de jeunes quittent l'école avec un certificat d'éducation de base et sont poussés à poursuivre leurs études, alors qu'ils ont peu de chances de réussir. Par ailleurs, avec l'engagement international de réduire la pauvreté de moitié d'ici à 2015, des programmes de développement des compétences adaptés sont nécessaires pour faciliter la transition des jeunes vers le monde du travail, améliorer la productivité des travailleurs dans les secteurs formel et informel, et faire acquérir des compétences aux groupes défavorisés afin qu'ils puissent gagner leur vie de façon plus décente. Mais quels sont les programmes les plus susceptibles d'aboutir à ce résultat ? Comment et par qui doivent-ils être gérés et financés ? Comment faut-il les planifier ? Quels sont les enseignements à tirer des réformes et des programmes efficaces récemment mis en œuvre ?

Le présent ouvrage est avant tout un plaidoyer qui vise à remettre l'enseignement et la formation techniques et professionnels – ainsi que les programmes de développement des compétences – au centre des préoccupations des gouvernements et des organismes d'aide. Il aborde les grandes questions sur lesquelles les planificateurs et les responsables politiques nationaux, mais aussi les organismes d'aide, doivent se pencher pour décider des ressources à allouer aux différents programmes de développement des compétences. Par exemple, le développement des compétences permet-il de réduire la pauvreté ? Si oui, à quelles conditions ? Permettre aux jeunes d'acquérir des compétences visant à améliorer leur employabilité leur permet-il effectivement de trouver un emploi ? Si oui, à quelles conditions ? Un investissement du secteur public ou privé dans les compétences des jeunes qui arrivent sur le marché du travail ou les nouveaux embauchés permet-il un gain de productivité ? Si oui, à quelles conditions ?

Après avoir répondu à ces questions, King et Palmer examinent les grandes réformes menées au cours des dernières années pour garantir une plus grande équité et un accès à la formation aux

## *Préface*

couches les plus pauvres de la population, améliorer la qualité, la gestion et la gouvernance, accroître la portabilité des compétences et élaborer des stratégies de financement.

L'ouvrage soulève de nombreuses questions et apporte de nombreuses réponses intéressantes qui s'appuient sur la vaste expérience des auteurs. Il devrait devenir incontournable pour tous les décideurs, planificateurs et organismes entreprenant de réexaminer leur politique et leur stratégie en matière d'enseignement et de formation techniques et professionnels.

Françoise Caillods  
Rédactrice en chef de la collection

## Table des matières

Préface	11
Remerciements	17
Liste des abréviations	19
Liste des tableaux	21
Liste des encadrés	21
Introduction	23
Contexte et propos	23
Positionnement institutionnel et modalités du DCTP	24
Champ d'application, public et vue d'ensemble	25
I. Le DCTP dans les agendas internationaux : évolution des modalités, des facteurs, des significations et des dispositifs	29
1.1 Aide au développement et enseignement technique et professionnel : les premières années	29
1.2 Le DCTP dans un contexte de mutation de l'architecture de l'aide et de l'économie de marché : les années 1980 et 1990	39
1.3 Le retour du DCTP au cœur des préoccupations des agences et des gouvernements, 1999-2009	43
1.4 Quelques implications pour la planification de l'éducation	48
II. DCTP : dimensions économiques et sociales	51
2.1 Introduction	51
2.2 Développement des compétences, réduction de la pauvreté, emploi des jeunes et cohésion sociale	52
2.3 Développement des compétences, productivité, emploi, croissance et compétitivité	62
2.4 Quelques implications pour la planification de l'éducation	75
III. Initiatives visant la réforme du DCTP	77
3.1 Introduction	77
3.2 Réformes en matière de coordination et de gouvernance	78

## Table des matières

3.3	Réformes visant à orienter le DCTP en fonction de la demande et non plus de l'offre	84
3.4	Réformes concernant les normes de qualité de la formation	89
3.5	Réformes relatives à la portabilité des compétences	92
3.6	Réformes du financement de la formation	96
3.7	Réformes des systèmes d'information	104
3.8	Réformes relatives aux prestataires de DCTP non étatiques	113
3.9	Réformes relatives à l'ETP en établissement scolaire	116
3.10	Initiatives de réforme par niveau et type de formation	119
3.11	Commentaires de conclusion sur la réforme du DCTP	123
IV.	Conclusion : planifier le DCTP	125
4.1	Le DCTP dans les agendas internationaux	125
4.2	DCTP : dimensions économiques et sociales et implications pour les planificateurs	126
4.3	Initiatives de réforme du DCTP : implications pour les planificateurs	129
4.4	Commentaire de conclusion	133
	Bibliographie	135
	Annexe 1. Pour en savoir plus	147
	Annexe 2. Glossaire des termes relatifs au DCTP	157

## Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier David Atchoarena, Françoise Caillods et Jon Lauglo de leur aide extrêmement précieuse pour structurer, étoffer et améliorer cet ouvrage. Nos remerciements vont également à Mark Bray qui nous a encouragés à nous lancer dans cette tâche.

## Liste des abréviations

ACDI	Agence canadienne de développement international
AFD	Agence française de développement
Asdi	Agence suédoise de coopération internationale au développement
BAsD	Banque asiatique de développement
BMZ	Ministère fédéral allemand de la Coopération économique et du Développement
CEC	Cadre européen des certifications
CNC	Cadre national de certification
CONFINTEA	Conférence internationale sur l'éducation des adultes
COTVET	Conseil pour l'enseignement technique et la formation professionnelle (Ghana)
CRDI	Centre de recherches pour le développement international
DCTP	Développement des compétences techniques et professionnelles
DFID	Department for International Development (Royaume-Uni)
ECA	Commission économique pour l'Afrique (des Nations Unies)
ENF	Éducation non formelle
EPT	Education pour tous
ETF	Fondation européenne pour la formation
ETFP	Enseignement technique et formation professionnelle
ETP	Enseignement technique et professionnel
ETVET	Employment and TVET Council (Jordanie)
FAC	Formation axée sur l'acquisition des compétences
FMI	Fonds monétaire international

## Liste des abréviations

GTZ	Agence allemande de coopération technique
IFP	Institut de formation professionnelle
IPE	Institut international de planification de l'éducation
KILM	Indicateurs clés du marché du travail (OIT)
NAVTEC	Commission nationale pour l'enseignement technique et professionnelle (Pakistan)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODA	Overseas Development Agency (Royaume-Uni)
OIT	Organisation internationale du Travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
SDC	Agence suisse pour le développement et la coopération
SENAI	<i>Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial</i> (Service national brésilien de formation professionnelle appliquée à l'industrie)
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UIS	Institut de statistique de l'UNESCO
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNEVOC	Centre international UNESCO-UNEVOC pour l'enseignement technique et la formation professionnelle
UPE	Éducation primaire universelle
VTC	Vocational Training Corporation (Jordanie)
WCEFA	Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous
WEF	Forum mondial de l'éducation
WGICSD	Groupe de travail sur la coopération internationale au développement des compétences

## Liste des tableaux

Tableau 3.1	Les multiples sources de DCTP	79
Tableau 3.2	Principales conditions du succès des fonds de formation	100
Tableau 3.3	Types de formation et initiatives de réforme associées	119

## Liste des encadrés

Encadré 1.	Les questions de genre et leur rôle dans le DCTP et l'employabilité	56
Encadré 2.	De nouvelles agences de coordination du DCTP au Ghana, en Jordanie et au Pakistan	81
Encadré 3.	Le problème du fossé entre la demande et l'offre de développement des compétences en Inde	86
Encadré 4.	Le système d'assurance qualité de l'ETFP en Australie	91
Encadré 5.	Les quatre destinations principales de déboursement des fonds (fenêtres de financement)	101

# Introduction

## *Contexte et propos*

La fin de la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle semble le bon moment pour revenir sur le thème du développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP)<sup>1</sup> du point de vue de la planification de l'éducation. Depuis la chute du mur de Berlin en 1989, plusieurs événements importants ont remis le DCTP au centre des préoccupations des agences de développement et des gouvernements en matière d'éducation et de formation. Premièrement, grâce à la Conférence mondiale de 1990, puis au Forum mondial de Dakar et aux Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), le droit de tous les enfants à une éducation primaire ou de base<sup>2</sup> est devenu une priorité : aujourd'hui, un nombre sans précédent de jeunes achèvent le premier cycle d'enseignement scolaire. En conséquence, dans de nombreux pays en développement, les écoles secondaires restées sélectives et les filières techniques et professionnelles encore très peu développées subissent une très forte pression. Deuxièmement, dans de nombreux pays en transition, les systèmes techniques et professionnels ont dû procéder à des ajustements de grande ampleur liés au passage d'une économie planifiée à une économie de marché. Troisièmement, il y a eu une prise de conscience croissante du rôle central de l'enseignement technique et professionnel dans la dynamique des économies de l'Asie de l'Est et du Sud-Est (Fredriksen et Tan, 2008). De même, un courant de pensée important a vu le jour dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et d'Amérique latine concernant le soutien que l'enseignement secondaire, technique et supérieur peut apporter aux économies de la connaissance. L'importance accordée

- 
1. Le terme DCTP vise à associer les adjectifs « technique » et « professionnel », connus de longue date, à l'expression plus nouvelle de « développement des compétences ».
  2. Ce succès est plus évident en termes d'effectifs scolarisés qu'en termes de qualité de l'enseignement et des impacts.

à l'Objectif 3<sup>3</sup> dans le très médiatique *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT) 2010* est un signe du regain d'intérêt dont bénéficie le DCTP. Un ensemble de postulats concernant les liens entre le développement des compétences, d'une part, et l'économie du savoir, le développement et la modernisation dans un monde de plus en plus concurrentiel, d'autre part, est commun à tous ces facteurs d'un intérêt renouvelé pour le développement des compétences.

### *Positionnement institutionnel et modalités du DCTP*

Depuis le début des années 1990 et la publication par la Banque mondiale d'un document d'orientation intitulé *Vocational and Technical Education and Training* [Enseignement et formation techniques et professionnels] (Banque mondiale, 1991), un autre changement notable est survenu dans le positionnement institutionnel du DCTP. Dans les années 2000, une série de rapports – notamment ceux de la Commission pour l'Afrique, du Projet et du Sommet du Millénaire, les nouvelles politiques de la Banque mondiale en matière d'enseignement secondaire, supérieur et général, ainsi que de développement des compétences, et enfin le *Rapport sur le développement dans le monde 2007* sur les jeunes (Johanson et Adams, 2004 ; Banque mondiale, 2005a ; 2005b ; 2006) – ont affirmé la nécessité d'une approche holistique, intégrée et intersectorielle de l'éducation et du DCTP. La même thèse a été défendue dans des notes d'informations du DFID (Département du développement international, Royaume-Uni) sur l'enseignement secondaire, professionnel et supérieur, ainsi que sur le développement des compétences techniques et professionnelles (DFID, 2006 et 2007 respectivement). Les approches sectorielles adoptées depuis le milieu des années 1990 ont illustré ces nouvelles priorités concernant l'ensemble du secteur de l'éducation. Les documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) devront de plus en plus refléter cette approche globale. Bien qu'il soit reconnu que le développement des compétences n'est pas suffisamment

- 
3. Objectif Trois : « Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante. »

abordé dans les DSRP, la Banque mondiale fait remarquer que de nombreux gouvernements d'Afrique subsaharienne commencent à mettre en place des politiques qui insistent sur la formation à la fois pour le secteur formel et pour le secteur informel. Des organisations spécialisées, comme l'UNESCO et la Fondation européenne pour la formation, reconnaissent également que les pays partenaires réclament davantage de soutien et de conseils dans le domaine du DCTP.

L'un des aspects du positionnement institutionnel a été la reconnaissance de la diversité institutionnelle du DCTP, tout du moins depuis le début des années 1990. Il commence à être couramment admis que le DCTP peut être mis en œuvre selon diverses modalités. Quatre types de dispositifs d'enseignement technique et de formation professionnelle (ETFP), deux dans le secteur formel et deux dans le secteur informel ou non agréé peuvent notamment être mis en place : (1) dans des écoles publiques, (2) dans les centres de formation professionnelle publics, (3) avec des organismes privés à but lucratif et (4) avec des organismes non gouvernementaux<sup>4</sup>. De nombreux gouvernements, du Ghana au Pakistan, prennent en outre des initiatives de formation non formelle de courte durée, souvent en liaison avec les dispositifs susmentionnés.

### *Champ d'application, public et vue d'ensemble*

Ces modalités ne constituent certes pas des filières totalement étanches : nombre de jeunes en combinent plusieurs dans leur recherche d'une voie d'accès à l'emploi. Ainsi, le fameux système dual allemand combine l'apprentissage en entreprise et l'enseignement dans une école professionnelle. Il existe par ailleurs des exemples d'une convergence de ces modalités historiquement distinctes. Tout en étant conscients que les lecteurs du présent ouvrage seront sans doute plutôt rattachés aux ministères de l'Éducation qu'à ceux du Travail, à l'industrie et aux PME, nous nous sommes efforcés d'accorder à toutes les principales modalités d'acquisition des compétences l'attention qu'elles méritent. Dans la

---

4. Il existe des arguments pour et contre l'inclusion de l'enseignement et de la formation agricoles dans le DCTP ; ils ne seront cependant pas abordés ici, même si on y fera parfois référence.

mesure où les planificateurs de l'éducation doivent être de plus en plus attentifs aux évolutions intersectorielles, il est important de ne pas négliger les modalités qui ne sont pas étroitement liées à un ministère de l'Éducation.

Les exemples donnés dans le présent ouvrage sont fournis par des pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie plutôt que par des pays de l'OCDE ou des économies avancées d'Asie de l'Est, avec quelques références au Moyen-Orient (Jordanie) et à l'Amérique latine. Nous savons qu'en termes d'histoire, de culture et de tradition, le DCTP présente des différences majeures d'une région à l'autre, voire d'un pays l'autre au sein d'une même région. L'importance critique du contexte est d'ailleurs l'un des principaux messages que nous souhaitons faire passer au cours de ce tour d'horizon des tendances, des évolutions et des réformes.

Nous sommes conscients que la planification du DCTP ne relève pas que des ministères de l'Éducation. Elle peut être effectuée par des conseils de coordination du DCTP, des associations professionnelles, des entreprises privées, voire des associations du secteur informel.

Le *chapitre I* étudie l'évolution de divers aspects du DCTP (ses modalités, ses moteurs, ses significations et selon quel dispositif) au niveau de l'action internationale. L'architecture internationale du développement des compétences a été fortement influencée par les agences d'aide au développement, multilatérales et bilatérales, dont l'impact direct au niveau des pays a été très différent d'une région à l'autre. Aujourd'hui encore, ces organismes font de gros efforts pour vulgariser les nombreuses priorités et modalités du DCTP, notamment celles qui visent à réduire la pauvreté et à assurer la sécurité. C'est la raison pour laquelle cette brochure s'intéresse au DCTP dans les pays en développement plutôt que dans les pays de l'OCDE.

Le *chapitre II* examine plus en détail les dimensions économiques et sociales de quelques-uns des moteurs du DCTP. La première partie aborde, en termes non techniques, les débats actuels au sujet des liens entre le DCTP, d'une part, et la réduction de la pauvreté, l'emploi des jeunes, la cohésion sociale et l'importance du genre, d'autre part. La seconde partie s'intéresse aux débats

actuels sur les liens entre le DCTP et la productivité, la croissance économique, la création d'emplois, l'efficacité et la compétitivité.

Le *chapitre III* aborde quelques-unes des initiatives actuelles de réforme dans le secteur du DCTP, en se fondant sur l'expérience internationale des activités visant à réformer le DCTP en Afrique, en Asie, au Moyen-Orient et en Amérique latine. Il s'intéresse notamment aux réformes touchant la gouvernance, aux réformes qui orientent le DCTP en fonction de la demande et non plus de l'offre, à celles qui concernent la qualité de la formation, à la portabilité des compétences, au financement de la formation et aux systèmes d'information, aux réformes concernant les entreprises non étatiques de services de DCTP, ainsi qu'à la réforme du DCTP dans les écoles. Bon nombre de ces initiatives sont encouragées par des agences d'aide au développement.

Le *chapitre IV* conclut par un bref résumé des implications de ce qui précède pour la planification du DCTP. Une *annexe* propose une bibliographie à ceux qui souhaitent faire des recherches plus approfondies sur des aspects particuliers du développement des compétences.

## I. Le DCTP dans les agendas internationaux : évolution des modalités, des facteurs, des significations et des dispositifs

Pendant de nombreuses décennies, et même pendant la période où des régimes coloniaux existaient dans la plupart des régions du monde, les puissances coloniales – française, portugaise, espagnole, russe, américaine ou britannique – ont imposé leur vision du DCTP, ce qui explique en partie les différences importantes observées aujourd’hui dans l’approche du DCTP en Afrique anglophone et en Afrique francophone, ou en Asie du Sud et en Asie centrale. Cette influence a, à son tour, été modifiée et infléchie par les agences d’aide au développement qui, depuis les années 1960, proposent différentes approches – bilatérale pour l’Allemagne, la Suisse, la France, le Japon ou la Grande-Bretagne – ou multilatérale pour la Banque mondiale, la Commission européenne, les agences spécialisées des Nations Unies ou les banques régionales). Même au XXI<sup>e</sup> siècle, la plupart des nouvelles tendances en matière de DCTP – cadres nationaux de certification, formation axée sur l’acquisition de compétences et autres initiatives de réforme – sont étroitement liées à ces agences internationales et encouragées par elles<sup>5</sup>.

### *1.1 Aide au développement et enseignement technique et professionnel : les premières années*

Dans les années qui ont suivi la Deuxième Guerre mondiale (et qui sont souvent considérées comme l’un des points de départ du débat sur l’aide au développement à l’époque contemporaine), le transfert des connaissances techniques des pays industrialisés vers les pays en développement était au centre des préoccupations

---

5. Un parallèle peut être fait avec le rôle des agences multilatérales dans l’élaboration du programme d’action international dans le domaine de l’éducation ; voir King, 2007b.

internationales<sup>6</sup>. Dans son discours inaugural de 1949, le nouveau président des États-Unis, Harry S. Truman, prononçait ces paroles désormais célèbres : « Je considère que nous devrions faire bénéficier les peuples pacifiques de nos connaissances techniques, afin de les aider à concrétiser leurs aspirations à une vie meilleure. » (Rist, 1997, p. 71).

Au début des années 1960, à la grande époque de l'indépendance politique, lorsque les nations développées ont mis en place des agences d'aide bilatérales et multilatérales, il était généralement admis que l'un des outils de ce transfert de connaissances techniques devait être les écoles et établissements techniques et professionnels, ainsi que les universités de technologie. À l'époque coloniale, on pensait également que le développement des compétences des populations locales grâce aux sociétés missionnaires ou aux administrations coloniales permettrait d'améliorer considérablement leur vie, ce qui explique la prolifération de ce que l'on appelait alors les « écoles de métier », qui offraient une formation dans les domaines industriel et agricole. L'opinion défendue à l'époque par de nombreux administrateurs coloniaux et missionnaires, selon laquelle il était particulièrement pertinent de dispenser une formation professionnelle plutôt que générale aux populations politiquement assujetties, devait devenir l'une des causes premières du problème durable du statut des matières techniques (King, 1971). Un exemple extrême de cette association entre race et formation professionnelle est fourni par les architectes de l'éducation bantoue qui, dès le début des années 1950, sous le régime sud-africain de l'apartheid, ont affirmé que seules des compétences pratiques extrêmement basiques convenaient à la majorité de la population africaine.

Les principaux établissements qui assuraient le transfert des compétences techniques et professionnelles étaient des écoles techniques ou professionnelles indépendantes accueillant généralement les élèves qui venaient d'achever l'école primaire. (Rappelons toutefois que, dans de nombreux pays coloniaux, même après la Seconde Guerre mondiale, le 2<sup>e</sup> cycle du primaire comportait

---

6. De Moura Castro (1995b, p. 11) a dit que « l'aspect le plus important et le plus mal compris de la formation est peut-être son rôle potentiel dans le transfert de technologies jusque-là mal maîtrisées par la société ou certains groupes. »

déjà des matières professionnelles ou techniques obligatoires). Cependant, à la fin de la période coloniale et au début de la période d'indépendance, ce transfert ne se faisait pas exclusivement au niveau du 2<sup>e</sup> cycle du primaire ou du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Par exemple, en Inde, qui accéda à l'indépendance en 1947, l'une des initiatives de transfert relativement précoces de l'Allemagne, de la Russie, du Royaume-Uni et des États-Unis a été la création d'un ensemble d'instituts de technologie indiens, extrêmement sélectifs. Ils étaient en cela parfaitement en accord avec l'opinion du Premier ministre d'alors, Pablo Nehru, selon laquelle une indépendance véritable était inséparable d'une capacité technologique autochtone. De même, convaincus que leurs collègues agricoles (*land-grant colleges*) avaient joué un rôle déterminant dans le développement du Sud et de l'Ouest américains, les États-Unis étaient prêts à transférer ce modèle aux pays d'Asie nouvellement indépendants, tels que l'Inde.

En d'autres termes, le nouvel élan donné à l'aide dans les années 1950 et au début des années 1960 a affecté différents niveaux de l'enseignement et, assez naturellement, s'est accompagné du transfert des modèles nationaux de formation technique et professionnelle. C'est ainsi que l'Allemagne de l'Ouest a exporté son fameux système dual de formation professionnelle (apprentissage en entreprise associé à une formation dans des établissements spécialisés) dans de nombreux pays d'Amérique latine et du Proche-Orient (Boehm, 1994). La France a eu de l'influence dans les pays francophones d'Afrique de l'Ouest (Atchoarena et Delluc, 2002), mais aussi en Amérique latine, à l'instar de la Suisse (De Moura Castro, 1995a, p. 3). La Russie a transféré ses modèles au nouveau gouvernement chinois au début des années 1950. Parallèlement, les agences spécialisées des Nations Unies s'inspiraient de modèles mixtes lorsqu'elles offraient aux pays en développement ce qui a été qualifié à juste titre d'« assistance technique ». L'Organisation internationale du travail (OIT) a été associée à la création d'une série de Centres nationaux de formation professionnelle dédiée à l'industrie, qui encourageaient diverses formes d'apprentissage et de formation aux métiers de l'industrie dans les pays, mais qui étaient généralement placés sous la tutelle des ministères du Travail.

Ainsi, dès les débuts du transfert de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP) aux pays en développement, les initiatives liées à l'éducation ont été associées aux nouveaux ministères de l'Éducation, tandis que celles liées à la formation étaient associées aux nouveaux ministères du Travail. Cette division a été reproduite par l'UNESCO et l'OIT, même si, dès 1954, les deux organisations ont signé un « Protocole de collaboration pour l'enseignement technique et professionnel et autres questions corollaires » (UNESCO/OIT, 2002). Le clivage entre enseignement et formation ainsi qu'entre ministères de l'Éducation et du Travail devait se perpétuer jusqu'à aujourd'hui, même si un certain nombre de gouvernements, comme celui de l'Écosse, le considèrent comme une source de réformes visant à unifier ces deux approches et à encourager leur convergence.

Dans les années 1960, la nouvelle communauté d'aide au développement accordait une importance centrale à l'enseignement technique et professionnel (ETP). Il n'est donc pas surprenant que, dans la série des fameuses conférences régionales sur l'éducation organisées par l'UNESCO à la fin des années 1950 et au début des années 1960 à Karachi, au Caire, à Santiago et à Addis Abeba, un rôle ait été dévolu à l'ETP. Ce fut l'un des premiers exemples de planification de cet enseignement. Dans le Plan d'Addis Abeba de 1961 pour le développement de l'éducation en Afrique, les ministres de l'Éducation des pays d'Afrique ont affirmé que « [le] développement de l'enseignement technique et professionnel, compte tenu du développement économique et social de l'Afrique, [devait] être abordé de toute urgence » (UNESCO/ECA, 1961, p. 48).

À peine deux ans plus tard, la Banque mondiale a commencé à accorder des prêts pour l'éducation, affichant clairement son intention d'aider directement le développement économique grâce à ses investissements, partant du principe que l'ETP améliorerait la productivité des travailleurs. Depuis son premier projet d'éducation en Tunisie en 1963 et jusqu'en 1979, elle a cherché à favoriser une orientation majeure vers l'ETP, en finançant des écoles techniques ou en veillant à ce que l'enseignement secondaire général soit « diversifié » (Jones, 1992). Ses motivations et ses postulats de départ étaient tout à fait clairs : « Cet enseignement [secondaire général] est dysfonctionnel pour la plupart des types d'emplois

(salariés ou non) et ne joue pas les autres rôles nécessaires dans une société en développement ... L'observation montre que le contenu de l'enseignement doit être réorienté pour créer un lien entre les compétences enseignées et l'emploi, garantissant ainsi l'employabilité des diplômés » (Banque mondiale, 1974, p. 21-22).

Cette citation contient l'une des justifications politiques les plus courantes de l'investissement dans l'enseignement technique et professionnel (ETP), à savoir qu'il aura d'une manière ou d'une autre un lien avec l'emploi et, de ce fait, aidera à régler le problème des travailleurs instruits qui ne trouvent pas d'emploi. Cette aspiration à une contribution directe de l'ETP à la création d'emplois (travail salarié ou indépendant) repose sur ce que Burnett appelle « la conviction erronée selon laquelle le chômage résulte d'un manque de compétences du côté de l'offre plutôt que d'une insuffisance de la demande » (Burnett, 2008, p. 8). Il y a plus de 45 ans, dans l'un des articles comparatifs sur l'éducation les plus célèbres jamais écrits, Foster (1965) avait remis en question la croyance, déjà largement répandue, selon laquelle les écoles techniques et professionnelles ont un pouvoir transformateur. Ses travaux sont devenus rapidement célèbres auprès des spécialistes et des planificateurs qui s'intéressaient à l'éducation au niveau international, en raison de l'argument selon lequel les ambitions des élèves en matière de carrière étaient guidées par leur perception réaliste du système de récompense de l'économie et non par le fait d'avoir suivi un enseignement général ou professionnel. Il a été dit que cet article et la position de Foster au sein du Centre d'éducation comparative de l'Université de Chicago avaient influencé la Banque mondiale, l'amenant à changer d'opinion quant à la nécessité de diversifier les investissements dans l'école secondaire au profit de programmes d'enseignement agricole, industriel ou ménager. Les planificateurs qui sont intéressés par les liens entre les conclusions de la recherche et le changement de politique doivent noter que la Banque n'a pas modifié son soutien à la diversification de l'école secondaire avant 1979, soit 16 ans après la parution de l'article majeur de Foster dans un fameux ouvrage de l'époque, intitulé : *Education and Economic Development* (Anderson et Bowman, 1963). On peut dire que cet article, qui s'appuyait sur une étude détaillée menée au Ghana, n'a eu pratiquement aucun impact sur les

planificateurs et les responsables politiques de ce pays au cours des 50 ans qui se sont écoulés depuis son indépendance (King et Martin, 2002 ; Palmer, 2007).

Cette étude n'a pas eu non plus d'influence sur la communauté d'aide au développement. Lors de la « décennie du développement » des années 1960, la plupart des nouveaux organismes d'aide (à l'instar de la Banque mondiale) partaient assez naturellement du principe que le soutien à l'ETP revêtait une importance cruciale. Des agences comme Danida (Danemark), l'Overseas Development Agency, (ODA, Royaume-Uni), Finnida (Finlande), l'Agence canadienne de développement international (ACDI), l'Agence suédoise de coopération pour le développement international (Asdi) et l'Agence allemande de coopération technique (GTZ), pour ne citer qu'elles, avaient des départements entiers qui se consacraient exclusivement à l'enseignement professionnel (King, 1991). Même si l'UNESCO n'était pas à proprement parler une agence de développement, elle avait, elle aussi, une section importante dédiée à l'ETP, qui apportait aux pays une assistance technique à la mise en œuvre des projets de la Banque mondiale. La Banque comptait en son sein un groupe important de collaborateurs officiellement désignés « éducateurs professionnels » ; l'une des sections les plus importantes de l'OIT, à Genève, était le Département de la formation qui dispensait des conseils et fournissait une assistance technique aux nombreux projets nationaux de formation professionnelle appliquée à l'industrie mentionnés plus haut.

Ce soutien généralisé à l'enseignement technique et à la formation professionnelle ne visait pas seulement les écoles techniques spécialisées ou les écoles d'enseignement général diversifié. Il a déjà été signalé que des instituts supérieurs de technologie en Inde ont reçu un soutien ; de plus, dans le cadre de l'aide danoise à l'Inde, des instituts supérieurs de fabrication d'outils et de matrices ont été créés, fournissant aux industries indiennes émergentes des éléments de fabrication cruciaux. À l'autre bout du monde, dès les années 1940, en Amérique latine, grâce à l'influence de la Suisse et de l'Allemagne, le Brésil a mis en place son fameux service national brésilien d'apprentissage industriel, le SENAI (*Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial*). Ce dernier a servi de modèle au reste de l'Amérique du Sud et aux pays d'Amérique

centrale : il reposait non pas sur le système scolaire, mais sur une autorité indépendante ayant des liens étroits avec les employeurs et disposant d'une source de financement durable grâce à une taxe de formation prélevée sur les salaires.

L'impact des acteurs extérieurs sur les organismes nationaux est moins souvent évoqué en Amérique latine qu'en Afrique subsaharienne ; néanmoins, il est intéressant de noter que tout récemment, en 2008, un ouvrage entier a été consacré au rôle de la coopération internationale dans l'éducation et la formation pour l'emploi en Amérique latine (WGICSD, 2008)<sup>7</sup>.

Il est important de reconnaître le rôle de ces emprunts internationaux ou de ces transferts de politiques, et de noter que la question principale est de savoir comment ces influences extérieures sont adoptées, adaptées et intégrées au niveau local. Qu'il s'agisse du Japon cherchant et sélectionnant des technologies au temps de la Restauration de Meiji ou, plus récemment, de Singapour encourageant délibérément le développement des écoles techniques japonaises et allemandes, ou encore de l'Éthiopie appelant aujourd'hui à la création d'établissements chinois et allemands d'enseignement technique, l'élément critique n'est pas l'emprunt en soi, mais l'apprentissage de la politique et l'adaptation locale qui permettent l'appropriation nationale<sup>8</sup>.

Outre les écoles officielles et la formation formelle soutenue par les employeurs et dispensée dans des centres de formation tels que ceux associés à l'OIT et au SENAI, deux nouveaux « lieux » d'enseignement technique et de formation professionnelle ont occupé le devant de la scène au début des années 1970. Tout d'abord,

7. Weinberg (2008, p. 46) a formulé les observations suivantes sur ces organismes nationaux de formation : « Par ailleurs, le succès de ces organismes ne peut être compris sans prendre en compte le solide soutien ainsi que l'engagement financier et technique des organisations internationales multilatérales (principalement le Programme des Nations Unies pour le développement et l'OIT), des banques multilatérales et des agences de coopération bilatérales, principalement européennes. »
8. Voir *NORRAG 2009 Conference on Policy Transfer or Policy Learning: Interactions between International and National Skills Development Approaches for Policy Learning*. Graduate Institute of International and Development Studies, 25 et 26 juin 2009, Genève.

tandis qu'un universitaire « découvrait » le secteur informel au Ghana, le concept était considérablement internationalisé par la Mission mondiale pour l'emploi au Kenya en 1972 (OIT, 1972). Cette découverte a été corroborée par la preuve manifeste qu'un grand nombre de jeunes acquéraient leurs qualifications dans des petites et micro-entreprises en guise d'apprentissage informel (King, 1977 ; Hallak et Caillods, 1981). Presque au même moment, le premier directeur de l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP), Philip Coombs, inventait l'expression « éducation non formelle » (ENF) pour décrire un grand nombre d'offres d'enseignement et de formation n'appartenant pas aux systèmes officiels et séquentiels d'enseignement et de formation. Cette nouvelle expression désignait des formations structurées très diverses, dont une grande partie était essentiellement des formations spécialisées dispensées par des organisations non gouvernementales (ONG) dans le cadre de programmes nationaux, ou par des associations de bénévoles, et placées sous la tutelle de divers ministères (Santé, Développement des PME, ou encore Pêche et Exploitation forestière). Evans (1981) a fait une analyse très intéressante des différents aspects, significations et approches de l'ENF.

Ces deux exemples montrent que les programmes internationaux, le Programme mondial pour l'emploi de l'OIT et l'IIEP de l'UNESCO ont le pouvoir de redéfinir les priorités. Les termes « non formel » et « informel » continuent d'être largement employés. Il ne faut pas s'étonner si dans de nombreux pays, depuis l'Asie du Sud jusqu'à l'Amérique latine en passant par l'Afrique subsaharienne, où l'essentiel de l'emploi relève du secteur informel, la modernisation des systèmes de formation du secteur informel reste à l'ordre du jour de nombreuses agences d'aide au développement et des gouvernements. Ainsi, l'Agence française de développement (AFD) a publié récemment un ouvrage intitulé : *La formation professionnelle en secteur informel ou comment dynamiser l'économie des pays en développement* (Walther et Filipiak, 2007). En Amérique latine, nombreuses sont les agences nationales de formation qui ont développé un créneau spécial, destiné à encourager la formation dans le secteur informel.

Pour le planificateur de l'éducation, en particulier le planificateur des compétences techniques et professionnelles, l'ENF reste un concept problématique, comme le suggère la définition proposée beaucoup plus tard par l'UNESCO : « [...] alphabétisation des adultes, éducation de base d'enfants non scolarisés, acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et professionnelle et culture générale » (UNESCO, 1997, p. 41). L'expression générique « éducation non formelle » désignait tellement de concepts, avec des objectifs et des clientèles tellement différents, qu'il était difficile d'identifier la contribution spécifique des offres de compétences non formelles. On montrera plus loin à quel point l'évaluation et le suivi de ces compétences ont posé un problème dans les rapports mondiaux de suivi sur l'EPT.

Outre la formation en milieu scolaire (sous la tutelle des ministères de l'Éducation ou d'organismes privés), la formation dans des établissements de formation professionnelle (sous la tutelle des ministères du Travail ou d'organismes privés), la formation en entreprise dans le secteur informel et l'ENF (relevant en grande partie d'organismes privés à but lucratif ou non lucratif), il existe une autre forme sur laquelle il convient de s'arrêter : la formation en entreprise dans le cadre de l'économie formelle. Il peut s'agir d'une formation formelle sur le lieu de travail, mais aussi de la formation informelle que reçoivent les travailleurs quand ils passent d'un travail temporaire à des activités plus qualifiées pendant plusieurs années. Toutes ces voies ne seront pas traitées de la même façon dans la suite de l'ouvrage : les formes de développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) associées aux ministères de l'Éducation seront privilégiées, dans la mesure où les planificateurs de l'éducation font partie de nos principaux lecteurs.

Avant de conclure cette première partie, un mot s'impose sur la question cruciale de la terminologie. Le lecteur aura remarqué que diverses expressions ont déjà été employées : enseignement technique et professionnel, compétences techniques professionnelles, enseignement technique et formation professionnelle, formation aux compétences, acquisition de compétences utiles à la vie courante, compétences professionnelles, enseignement technique, formation professionnelle, éducation non formelle, développement des compétences, etc. La distinction la plus importante est celle qui est

faite entre enseignement technique et formation professionnelle. On l'observe dans toutes les langues romanes, avec une claire distinction entre *éducation* et *formation* en français, par exemple, que l'on retrouve dans les autres langues. Les planificateurs parlant les autres langues du système des Nations Unies pourraient souhaiter étudier ce contraste dans un contexte comparatif. Bien sûr, cette distinction apparaît également en anglais, mais à ceci près que le terme *skills* (compétences) peut être associé aux deux adjectifs « technique » et « professionnel » et combiné à d'autres pour former les expressions *life skills* (acquisition de compétences utiles à la vie quotidienne), *work skills* (compétences professionnelles), *core skills* (compétences de base), *communication skills* (aptitude à communiquer), *soft skills* (compétences générales), voire *attitudinal skills* (savoir-être). À un certain niveau, selon la définition de l'*Oxford English Dictionary*, les compétences peuvent être considérées comme la « capacité d'accomplir quelque chose avec précision et assurance » et « l'aptitude à exécuter une fonction acquise ou apprise par la pratique », mais il existe une multitude d'autres usages et nuances.

Autrement dit, le mot *skills* est plus général que le savoir-faire technique ou professionnel. C'est sans doute la raison pour laquelle plusieurs agences de financement, notamment la Banque mondiale et la Banque asiatique de développement (BASD), ont adopté l'expression « développement des compétences » qui permet de désigner les multiples formes de formation plus facilement que l'expression « technique et professionnel » ; voir, par exemple l'ouvrage de la Banque mondiale *Skills Development in Sub-Saharan Africa* (2004), ou celui de la BASD *Education and Skills* (2008). Cependant, de nombreux ministères de l'Éducation continuent à penser en termes d'enseignement technique et professionnel (ETP), et les ministères du Travail en termes d'enseignement technique et de formation professionnelle, ou simplement de formation professionnelle. En Europe continentale, y compris en Europe de l'Est, on préfère employer l'expression « enseignement et formation professionnels ».

Dans la mesure où les planificateurs de l'éducation sont les principaux destinataires du présent ouvrage, les termes « technique » et « professionnel » continueront à être employés. Mais, comme la perspective de cet ouvrage dépasse parfois le cadre des écoles et

établissements du système formel, les termes « développement des compétences » ou simplement « compétences » le seront également. Le terme « aptitude » apparaîtra également dans les chapitres suivants. L'expression « développement des compétences techniques et professionnelles » (DCTP) a en effet de nombreux avantages : elle est liée à l'usage traditionnel des planificateurs, mais aussi au nouveau terme adopté ces dix dernières années dans le monde des agences (DFID, 2007; Agence suisse pour le développement et la coopération, 2007).

## *1.2 Le DCTP dans un contexte de mutation de l'architecture de l'aide et de l'économie de marché : les années 1980 et 1990*

Les théories économiques de l'École de Chicago, qui constituent les fondements du thatchérisme et du reaganisme des années 1980, reposaient sur une critique de l'État et de la dépendance à l'égard de l'État providence. Dans le cas de l'éducation et de la formation, cela devait conduire à encourager le secteur privé, à la diversification des financements, ainsi qu'à la prise en charge ou au partage des coûts par les bénéficiaires, qu'ils soient élèves ou stagiaires. En ce qui concerne l'architecture de l'aide, cela a ouvert la voie à l'ajustement structurel de nombreuses économies en développement par le Fonds monétaire international (FMI) et la Banque mondiale, dont la conséquence était des réductions des dépenses publiques dans le domaine des services sociaux, notamment de l'éducation et de la formation. L'impact sur l'enseignement technique et professionnel, notamment dans les pays financièrement les plus faibles, sera abordé plus loin. Même si ces politiques d'ajustement ont été la cible de vives critiques par la suite, en raison notamment de leur impact sur l'accès des plus pauvres à l'éducation et à la santé (Cornia *et al.*, 1986), le mal était fait. L'une des réactions de la communauté internationale à la crise de l'accès des pauvres à l'éducation a été le retour à un plan d'action reposant sur les droits, grâce à la très influente Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous, qui s'est tenue à Jomtien, en 1990. Mais cette réaction a eu à son tour un effet sur l'enseignement technique et professionnel, de même que sur l'enseignement supérieur. Alors que la Conférence mondiale avait

insisté sur l'importance de « la formation dans d'autres compétences essentielles » (WCEFA, 1990a, p. 3), en pratique, la nouvelle priorité de l'aide à l'EPT a été l'enseignement primaire. Conjuguée à l'importance constamment accordée au marché s'agissant de DCTP, cette nouvelle orientation a provoqué une diminution soudaine de l'aide externe aux écoles techniques et professionnelles. D'autres facteurs sont également entrés en jeu dans différents contextes macro-économiques, notamment et surtout le coût élevé et la viabilité des écoles techniques et professionnelles dans les pays tributaires de l'aide.

Au début de cette période, en 1979-1980, la Banque mondiale a commencé à faire le bilan de près de 20 années de soutien à l'enseignement secondaire diversifié. Sa conclusion a été qu'il n'existait aucune preuve empirique de l'influence des programmes diversifiés enseignés dans ces écoles sur les aspirations des élèves. Ce constat a été corroboré par l'arrivée à la Banque mondiale de nouveaux collaborateurs davantage orientés vers la recherche et qui connaissaient les fameux travaux de Foster. Malheureusement pour l'enseignement technique, secondaire et universitaire, cette attitude circonspecte à l'égard de l'enseignement secondaire diversifié a été renforcée au cours des années 1980 par un recours croissant aux analyses coût-bénéfice, qui visaient à mettre en évidence les rendements extrêmement élevés de l'enseignement primaire par rapport à ceux de l'enseignement secondaire et supérieur. La situation de l'enseignement technique et professionnel s'était subitement renversée et quand, au milieu des années 1980, des pays comme le Ghana et le Kenya ont cherché de l'aide pour donner une orientation plus professionnelle à leur enseignement secondaire général, la Banque mondiale leur a refusé son financement. Ces pays ont persévéré malgré l'opposition de la Banque. Cette situation s'est reproduite quelques années plus tard, en Asie du Sud-Est, où la Thaïlande a insisté pour maintenir et renforcer ses établissements de formation professionnelle malgré les pressions de la Banque mondiale.

L'école professionnelle est devenue le sujet d'une controverse au sein de la communauté d'aide au développement. L'Asdi, qui avait soutenu un programme diversifié d'arts industriels ainsi que des établissements de formation technique indépendants, a

plaidé en faveur d'un débat sur le renforcement de l'enseignement professionnel au milieu des années 1980 (Lauglo, 1985 ; Lauglo et Lillis, 1986). Mais dans un document influent intitulé *Education in Sub-Saharan Africa* (1988), la Banque mondiale a utilisé ses politiques d'ajustement, son approche coût-bénéfice et son aide aux établissements privés d'enseignement technique comme arguments contre la formation technique et professionnelle en milieu scolaire. Elle a critiqué le coût élevé et la faible utilité professionnelle d'une grande partie de la formation en milieu scolaire, appelant plutôt à la création de centres de formation industrielle et de services de formation organisés par les entreprises locales.

En 1991, soit seulement trois ans plus tard, la Banque a produit le tout premier document d'orientation exhaustif portant sur l'ensemble du domaine qu'elle appelait « l'enseignement technique et la formation professionnelle ». Ce document a porté le coup de grâce à l'enseignement scolaire diversifié, qui s'est vu priver des prêts de la Banque. Il insistait en première page sur ce que beaucoup ont alors considéré comme son principal message : « La formation dans le secteur privé – par des employeurs privés et dans des établissements de formation privés – peut être le moyen le plus efficace et le plus rentable de développer les compétences de la main-d'œuvre » (Banque mondiale, 1991, p. 7).

Nombre d'agences et de ministères nationaux ont interprété ce document comme une critique à l'égard de l'enseignement public, même si une lecture plus attentive permettait de s'apercevoir que quelques rôles clés du secteur public étaient reconnus. Mais, en le publiant juste un an après la tenue de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous et après la publication de son document d'orientation sur l'enseignement primaire, la Banque mondiale marquait un recul en matière de soutien à l'enseignement technique et professionnel public. Les planificateurs de l'éducation devraient s'efforcer de lire l'intégralité du texte de ces documents d'orientation et pas seulement les gros titres. À bien des égards, ce document faisait un tour d'horizon complet de l'ensemble du domaine du développement des compétences : public, privé, formel, non formel et en entreprise. Le texte s'appuyait sur les travaux de nombreux spécialistes et jouissait du soutien d'agences majeures comme la GTZ, la Banque interaméricaine, le Centre de développement de

l'OCDE, le Centre international de recherche pour le développement (CRDI) et l'OIT. Il marquait la suprématie politique de la Banque mondiale dans ce domaine : sa confiance croissante dans ses propres capacités politiques l'avait en effet conduite, à la fin des années 1980, à mettre un terme au programme de coopération avec l'UNESCO.

La conséquence directe du message de la Banque a été une diminution des prêts au secteur public dans ce domaine et une réduction de ses propres effectifs de spécialistes de la formation professionnelle. Dans de nombreuses autres agences, la nouvelle priorité accordée à l'enseignement de base, et notamment à l'enseignement primaire, suite à la Conférence mondiale de Jomtien, a eu également pour effet de réduire le nombre de spécialistes du développement des compétences. Les années 1990 furent pour l'essentiel une période pendant laquelle l'enseignement technique et professionnel a été relégué très loin derrière les autres priorités des agences de développement.

Quelques analystes du DCTP ont cependant estimé que la Banque critiquait trop violemment l'enseignement dispensé à l'école et dans d'autres institutions, qu'elle encourageait trop fortement la formation sur le lieu de travail et qu'elle ne s'intéressait pas suffisamment aux modalités de l'enseignement technique et professionnel dans l'ensemble du monde industrialisé. De Moura Castro l'a exprimé sans détours : « Le dernier document de la Banque mondiale dit que le lieu de travail est le meilleur endroit pour dispenser l'enseignement technique et professionnel » (1995b, p. 53).

C'est peut-être vrai, mais le document de 1995 aurait dû faire remarquer qu'aucun pays industrialisé – sans aucune exception – ne suivait en réalité cette prescription de la Banque mondiale. Tous les pays industrialisés, notamment les États-Unis, l'Allemagne et le Japon, offrent d'innombrables formations ailleurs que sur le lieu de travail. Il est vraiment déconcertant de voir la Banque mondiale conseiller aux pays en développement de faire ce qu'aucun pays développé n'a fait.

### *1.3 Le retour du DCTP au cœur des préoccupations des agences et des gouvernements, 1999-2009*

Le Forum mondial sur l'Éducation pour tous d'avril 2000, à Dakar, et le Sommet du Millénaire du mois de septembre de la même année ont semblé confirmer que l'enseignement primaire était l'Objectif du Millénaire le plus important, ainsi que l'égalité des sexes dans l'éducation. Néanmoins, d'autres facteurs devaient ramener rapidement le DCTP au centre des préoccupations des gouvernements et des agences. Le *chapitre II* examine un certain nombre d'entre eux plus en détail mais, en quelques mots, ce sont : l'impact de l'investissement dans l'enseignement primaire ; l'importance des compétences de grande qualité pour la compétitivité internationale et pour encourager l'investissement domestique ; l'idée que les compétences sont déterminantes pour une productivité individuelle plus grande, et donc un revenu plus élevé. Les planificateurs de l'éducation pourraient vouloir cartographier le déroulement des faits au niveau des pays, des régions ou des agences dans le domaine professionnel qui les intéresse, ce qui illustre parfaitement l'effet des différents facteurs du DCTP, malgré la priorité persistante accordée à une éducation primaire de qualité pour tous les enfants du monde.

Le premier signe d'une nouvelle orientation est venu de l'UNESCO. Alors qu'elle s'était relativement peu intéressée à l'ETP (même si elle avait insisté sur le concept d'« apprendre à faire » du rapport Delors de 1996), elle s'est distinguée en organisant un congrès international sur l'enseignement technique et professionnel qui a eu un grand retentissement (UNESCO, 1999). Le choix de la Corée du Sud, l'un des nombreux pays d'Asie de l'Est à avoir investi massivement dans l'ETP, pour accueillir l'événement n'était pas tout à fait innocent. Comme d'autres États de la région, elle liait étroitement ses politiques en matière d'ETP à ses politiques en matière de science et de technologie, ainsi qu'à la planification de son développement industriel en général.

Les modalités dans ces économies émergentes d'Asie de l'Est et du Sud-Est n'étaient pas toujours uniformes. Les planificateurs de la Chine voulaient qu'au moins 50 % des jeunes intègrent les écoles techniques au niveau du cycle secondaire supérieur. La Thaïlande, l'Indonésie et la Corée du Sud avaient, elles aussi, de solides

traditions en matière d'enseignement secondaire technique : en Corée, par exemple, 47 % des élèves du secondaire étaient inscrits en 1970 dans les filières techniques et professionnelles (Fredriksen et Tan, 2008, p. 17). Ainsi, alors que le document d'orientation de la Banque mondiale de 1991 déconseillait l'enseignement technique en milieu scolaire, celui-ci semblait perdurer et bien fonctionner en Asie de l'Est et du Sud-Est.

La réédition par l'UNESCO en 2001 de sa *Recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel* était une preuve de ce revirement. Le contexte mondial dans lequel s'inscrivait l'ETP avait tellement changé, en particulier et surtout à cause de l'évolution considérable des technologies de l'information et de la communication (TIC), que la recommandation de 1974 n'était plus pertinente.

Le même phénomène s'est produit dans le cas de l'éducation non formelle (ENF). Malgré la priorité générale accordée à l'école primaire universelle (qui était l'un des objectifs du Forum de Dakar sur l'EPT), les initiatives non formelles ont continué à se multiplier et l'IIPE a publié une nouvelle étude conceptuelle sur ce domaine (Hoppers, 2006).

C'est sans doute moins « en dépit de » que « grâce à » la priorité donnée dans le monde à l'enseignement primaire que l'ENF a repris de l'importance. En effet, l'énorme succès de l'initiative de l'EPT – qui a permis de scolariser 40 millions d'enfants de plus en 2006 qu'en 1999 (UNESCO, 2008, p. 57) – a amené des millions de parents et d'enfants sortant du cycle primaire à poser la question : « Qu'y a-t-il après l'école ? » Ce questionnement naturel sur ce qui suit l'enseignement primaire général, souvent de piètre qualité, a généré une très forte demande d'enseignement et de formation supplémentaires sous diverses formes : formation professionnelle non formelle, enseignement secondaire ou enseignement technique et professionnel. Dans ce sens, l'EPT a été un moteur majeur du DCTP.

Le rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2009 indique que, sur les 513 millions d'élèves inscrits dans des écoles secondaires en 2006, seuls 10 % suivaient des filières techniques et professionnelles (UNESCO, 2008, p. 85). Ce chiffre n'est pas particulièrement

parlant pour les besoins de la planification, dans la mesure où ces 513 millions concernent tous les niveaux du secondaire, alors que les filières techniques et professionnelles se situent pour la plupart au niveau du cycle secondaire supérieur. Mais, même si ces chiffres sont peu significatifs, ils reflètent l'impact du conseil donné par la Banque mondiale aux pays en développement dans les années 1980 : plus de 20 ans après, le pourcentage d'élèves inscrits dans les filières techniques et professionnelles scolaires est deux fois plus élevé dans les pays développés que dans les pays en développement, et trois fois plus élevé dans les pays développés industrialisés qu'en Afrique subsaharienne, où la politique de la Banque mondiale a sans doute eu le plus d'influence. En effet, les sommes octroyées par la Banque mondiale au DCTP ont diminué de 40 % en Afrique subsaharienne entre les années 1980 et 1990 (Johanson et Adams, 2004, p. 21). En d'autres termes, c'est dans les pays les plus démunis financièrement, notamment ceux de l'Afrique subsaharienne, que le conseil de la Banque mondiale a eu le plus d'influence.

Cependant, au tournant du nouveau siècle, la Banque mondiale a également révisé ses politiques de développement des compétences. Elle a produit une série d'études majeures, par exemple en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud, qui couvrent toutes les modalités de développement des compétences évoquées plus haut. Même la formation dans les écoles publiques est aujourd'hui abordée de façon beaucoup plus nuancée, la Banque ayant admis qu'inciter à orienter le DCTP en fonction de la demande est moins persuasif quand le secteur de l'emploi salarié formel dans de nombreux pays d'Afrique est en recul, voire s'effondre, comme c'est le cas actuellement. En même temps, il est avéré qu'adapter le DCTP formel aux besoins du vaste secteur de l'économie informelle est loin d'être une sinécure<sup>9</sup>.

À l'instar de la Banque mondiale, plusieurs autres agences ont revu leur stratégie en matière de DCPT. C'est le cas notamment de la Banque asiatique de développement (BAsD, 2008), du

---

9. De Moura Castro (1995a, p. 9) a formulé quelques commentaires intéressants sur l'offre de formation en fonction de la demande, notamment sur les problèmes que pose « La formation en période de chômage et de crise : que faire quand il n'y a pas de demande ? ». Il convient également de reconnaître que le terme « adapter » a une connotation positive, tandis que « déterminé par l'offre » a une connotation péjorative.

Department for International Development (DFID, 2007 ; 2008), du British Council et de la Fondation européenne pour la formation (2008), ainsi que des Pays-Bas (Atchoarena, 2007), de la France, de l'Allemagne, du Japon et de l'OIT (2008)<sup>10</sup>. Même l'UNESCO qui, après Séoul, n'avait pas accordé à l'ETP une priorité aussi grande qu'on l'avait espéré, a réouvert à Bonn son Centre international UNESCO-UNEVOC pour l'enseignement technique et la formation professionnelle, transféré de Berlin après la réunification allemande. En 2008, l'UNESCO a également décidé pour la première fois d'élaborer une stratégie en matière d'ETFP (UNESCO, 2009 ; King, 2009). Pour tout planificateur de l'éducation qui essaie de s'y retrouver dans les méandres des changements d'orientation de l'activité renaissante des donateurs dans le domaine du développement des compétences depuis 1996, la collection des rapports du Groupe de travail sur la coopération internationale au développement des compétences (WGICSD) est une source d'information extrêmement précieuse ([www.norrag.org/wg](http://www.norrag.org/wg)).

Depuis que le développement des compétences est de nouveau à l'ordre du jour des gouvernements et des agences, la communauté d'aide au développement a pris conscience de la nécessité de renforcer les capacités au sein des agences elles-mêmes. Le British Council, l'Institut de la Banque mondiale et l'IIPE apportent tous leur contribution à la formation au développement des compétences destinée à la communauté des donateurs et, de plus en plus, à certains planificateurs nationaux.

Deux autres éléments fondamentaux doivent être mis en place pour que le DCTP redevienne vraiment une priorité majeure dans les plans d'action des gouvernements et des donateurs. Tout d'abord, l'Objectif 3 de l'EPT (relatif aux compétences) du Forum mondial sur l'éducation de Dakar doit bénéficier d'un traitement aussi exhaustif que les cinq autres. Entre 2002 et 2008, l'équipe chargée des rapports mondiaux de suivi sur l'EPT a signalé chaque année que l'Objectif 3 était le plus difficile à définir et à contrôler ; pourtant, il est clair que l'objectif concernant des « aptitudes à apprendre et à fonctionner dans la vie quotidienne » (WEF, 2000, p. 2) n'était qu'une

---

10. Pour plus de détails sur ces nouvelles politiques de DCTP, voir King, 2007a.

reformulation de l'objectif suggéré à Jomtien d'un « enseignement et [d'une] formation de base dans d'autres compétences essentielles, dont les jeunes et les adultes ont besoin » (WCEFA, 1990a, p. 3). Le traitement de cette composante vitale du cadre de l'EPT que sont les compétences constituerait une excellente occasion de clarifier théoriquement et concrètement les différentes sortes d'aptitudes que l'on retrouve régulièrement dans la planification de l'éducation<sup>11</sup>. Tout rapport mondial de suivi sur les compétences devrait au minimum aborder les questions de compétences de base, d'aptitudes utiles à la vie quotidienne, de compétences professionnelles, de compétences générales, de compétences techniques et professionnelles spécifiques, de faibles niveaux de compétence, de hauts niveaux de compétence et d'aptitudes comportementales. À l'instar du rapport mondial de suivi sur l'alphabétisme, qui a réussi à donner un sens à de multiples définitions nationales différentes de l'alphabétisme, un rapport mondial de suivi sur les compétences serait très utile au planificateur de l'éducation confronté à de nombreuses demandes de DCTP qui sont en apparence contradictoires.

Deuxièmement, il faudrait organiser une conférence internationale sur le DCPT tous les quatre ou cinq ans, comme c'est le cas dans le domaine de l'éducation des adultes avec la CONFINTEA (Conférence internationale sur l'éducation des adultes). Le Congrès de 1999 à Séoul et la Conférence de Bonn de 1994 constituent une bonne base.

Après avoir retracé l'historique des heurs et malheurs du DCTP à l'échelle internationale au cours des 50 dernières années, il est temps maintenant de se demander ce que le planificateur de l'éducation doit savoir concernant les dimensions sociales et économiques du développement des compétences, ce qui comprend notamment – et surtout – les interactions entre développement des compétences, réduction de la pauvreté, croissance et emploi.

---

11. Pour un historique concis du traitement de l'Objectif 3 dans les rapports mondiaux de suivi sur l'EPT entre 2002 et 2007, voir King et Palmer, 2008.

## *1.4 Quelques implications pour la planification de l'éducation*

Les questions que doivent se poser les planificateurs ont été mentionnées en divers points de ce chapitre : les paragraphes suivants les reformulent et les développent.

La première leçon – et la plus importante pour les planificateurs – à tirer de l'histoire de la politique de DCTP au cours des 20 dernières années et plus, est simple : l'histoire et le contexte sont des facteurs importants. Les planificateurs doivent tenir compte de l'histoire, de la culture et de la tradition en matière de DCTP dans les pays où ils peuvent être amenés à donner des conseils. Même le bref examen du passé récent qui vient d'être fait montre que les politiques des agences en matière de DCTP ont considérablement changé, mais qu'elles se sont aussi parfois engluées dans des pratiques routinières. Les planificateurs ont besoin de consulter les documents d'orientation des pays ou des donateurs pour comprendre les origines de ces changements. Le fait de connaître l'histoire de la politique leur permet d'être attentifs aux risques de manipulation de la problématique des compétences. La politique de développement des compétences comme outil d'accès à l'emploi, par exemple, a un long passé dans de nombreux pays, et il est important que les planificateurs connaissent bien l'histoire des programmes fondés sur cette rhétorique. En l'absence d'un environnement macro-économique dynamique, l'éducation, la formation et le développement des compétences ne généreront pas d'emplois (Palmer *et al.*, 2007). De même, les planificateurs doivent savoir que certaines nouvelles approches du développement des compétences sont commercialisées dans les pays industrialisés par des organismes obéissant aux lois du marché. Là encore, la prudence s'impose face à cette forme de diffusion des « meilleures pratiques ».

Deuxièmement, il serait bon que les planificateurs qui s'intéressent au DCTP au niveau national ou régional s'assurent qu'ils comprennent les significations locales des termes « compétence », « aptitude » et « connaissances techniques », et qu'ils sachent quelle valeur leur est accordée au sein des systèmes d'enseignement et de formation.

*Le DCPT dans les agendas internationaux :  
évolution des modalités, des facteurs,  
des significations et des dispositifs*

Troisièmement, il est crucial que les planificateurs de l'éducation sachent au sein de quelles institutions le DCPT est mis en œuvre (écoles, centres de formation, entreprises) et selon quelles modalités (systèmes formels, non formels, informels du secteur public et/ou privé), même s'ils sont davantage concernés par l'enseignement dispensé sous la tutelle des ministères de l'Éducation.

## II. DCTP : dimensions économiques et sociales

### 2.1 Introduction

Le *chapitre I* a montré qu'au cours des années 2000, le DCTP était redevenu une des préoccupations importantes de la communauté mondiale. La BASD, l'OCDE, la Banque mondiale, la Chine, l'Inde, le Pakistan, l'Australie et d'autres acteurs ont mis en place des commissions, et produit toute une série d'analyses sur le sujet. Plusieurs facteurs sont à l'origine de ce regain d'intérêt pour le DCTP :

- le succès de l'enseignement primaire universel et les enjeux de l'enseignement post-primaire : des agences (UNESCO, DFID, etc.) font état d'une pression nationale croissante en faveur à la fois du DCTP et du développement de l'école secondaire.
- Le concept d'acquisition de compétences pour améliorer la compétitivité, la productivité des entreprises et la prospérité individuelle : les pays perçoivent l'existence de compétences comme un facteur de compétitivité mondiale et de profitabilité des entreprises.
- Le concept d'acquisition de compétences pour réduire la pauvreté : doter les individus de compétences est de plus en plus perçu comme un moyen de les aider à sortir de la pauvreté.
- Les politiques de développement des compétences pour accéder à l'emploi, garantir la sécurité et renforcer la cohésion sociale : selon une tendance plus discutable, les compétences sont de plus en plus liées aux politiques de création d'emplois, aux initiatives en faveur des jeunes dans les États fragiles et à la lutte contre le terrorisme.

Ce chapitre étudie plus en détail les dimensions économiques et sociales de certains de ces moteurs du DCTP. La première partie donne un aperçu général des débats actuels sur les liens entre le DCPT, d'une part, et la réduction de la pauvreté, l'emploi des jeunes et la cohésion sociale (ainsi que le rôle des distinctions hommes-femmes dans toutes ces questions), d'autre part. La seconde partie s'intéresse à ces débats du point de vue de la productivité, de

la croissance économique, de la création d'emplois, de l'efficacité et de la compétitivité.

## *2.2 Développement des compétences, réduction de la pauvreté, emploi des jeunes et cohésion sociale*

Le développement des compétences permet-il de réduire la pauvreté ? Doter les jeunes de compétences dites « d'aptitude au travail » leur permet-il de trouver un emploi ? Quel lien y a-t-il entre les compétences et la cohésion sociale ? Enfin, quelles problématiques de genre (distinction hommes-femmes) sont en jeu dans ces questions ?

Le regain d'intérêt de nombreux gouvernements pour le DCTP pourrait être dû en partie au postulat selon lequel le DCTP pourrait aider à régler les problèmes de chômage, de pauvreté et de croissance, notamment, et ce, presque indépendamment de la qualité et de la pertinence des compétences acquises ou de l'état de l'environnement socio-économique dans lequel les individus tentent de mettre en pratique leurs compétences. Ce postulat a besoin d'être nuancé. Cette section examine quelques-uns des débats relatifs à l'importance des compétences pour réduire la pauvreté et pour générer de l'emploi, ainsi que pour intégrer les groupes marginalisés dans la société (compétences au service de la cohésion sociale).

Il est généralement admis que l'enseignement de compétences techniques et professionnelles permet de réduire à la fois la pauvreté et le chômage, les deux étant bien sûr intimement liés. On part du principe que toute personne possédant des compétences qui la rendent apte au travail trouvera un emploi, ce qui lui permettra de se procurer des revenus et d'améliorer son niveau de vie. En d'autres termes, le postulat concernant le rôle des compétences dans la lutte contre la pauvreté est directement lié à celui qui concerne le rôle des compétences pour trouver du travail : les deux présupposent que l'emploi est la voie première pour sortir de la pauvreté et que les compétences doivent d'une manière ou d'une autre aboutir à l'emploi. Mais ces postulats ont des dimensions multiples que les planificateurs de l'éducation doivent démêler. Si personne ne

conteste qu'un travail décent<sup>12</sup> est la voie principale pour sortir de la pauvreté (OIT, 2003 ; Banque mondiale, 2004), il y a plusieurs questions fondamentales que les planificateurs doivent se poser :

- Qui a accès aux compétences techniques et professionnelles ? Quels groupes de personnes peuvent ou ne peuvent pas accéder aux compétences techniques et professionnelles (acquises de façon formelle ou informelle) ?
- Que signifie acquérir des compétences techniques et professionnelles ? Et qu'en est-il si elles sont acquises dans des établissements de formation de piètre qualité, avec des outils cassés, du matériel pédagogique insuffisant et des formateurs peu motivés et mal formés ?
- Une fois les compétences techniques et professionnelles acquises, quel impact ont-elles sur l'emploi, la réduction de la pauvreté et la cohésion sociale ? Dans quels types d'emploi les compétences sont-elles utilisées ? S'agit-il d'emplois dans les économies formelles ou informelles ? De travail salarié ou à son compte ? Seulement du travail décent ? Et tout emploi entraîne-t-il nécessairement une réduction de la pauvreté ? En quoi un emploi précaire, mal payé, à faible productivité et exercé dans l'économie informelle réduit-il la pauvreté ? Quels sont les bénéfices potentiels, autres que les revenus, de l'acquisition de compétences ?

***Qui a accès aux compétences ? Compétences pour les pauvres, les marginalisés et les femmes***

L'accès des individus au plein emploi et à un travail décent et productif joue un rôle critique pour leur permettre de tirer avantage de la croissance économique. L'accès à l'emploi, en particulier des groupes pauvres et défavorisés, peut être amélioré « premièrement, par des mesures des pouvoirs publics visant l'enseignement technique

---

12. La définition de l'expression « travail décent » recouvre un travail productif et sans risque (avec hygiène et sécurité garanties), le respect des droits des travailleurs, l'équité, un revenu suffisant, la protection sociale, le dialogue social, la liberté syndicale, les négociations collectives et la participation. Les domaines stratégiques de l'OIT concernant le travail décent comprennent les questions d'emploi et de main-d'œuvre, les normes (au niveau macro-économique), la protection sociale et le dialogue social (OIT, 1999).

et la formation professionnelle ainsi que le marché du travail ... et deuxièmement, par la création de nouveaux emplois » (BMZ, 2005, p. 11). Si le développement des compétences techniques et professionnelles permet d'améliorer, du moins en partie, l'accès au plein emploi et à un travail décent et productif, alors il est crucial de favoriser l'accès à ce développement des compétences. Les planificateurs doivent recueillir le plus d'informations possible sur les groupes d'individus qui peuvent avoir accès à différents types et niveaux de DCTP (DCTP au niveau tertiaire ; DCTP dans des écoles rattachées au ministère de l'Éducation ; DCTP dans des établissements dépendant du ministère du Travail ; DCTP dans des établissements privés à but lucratif ou non lucratif ; DCTP dans des entreprises privés, y compris l'apprentissage) et qui réussissent cette formation.

Les planificateurs qui espèrent favoriser la cohésion sociale grâce à leur système éducatif et au DCTP doivent en particulier savoir dans quelle mesure les groupes défavorisés, marginalisés et vulnérables intègrent ces systèmes classiques. Ces groupes peuvent inclure, par exemple, les enfants obligés de travailler (autrefois), les enfants et les jeunes des communautés rurales<sup>13</sup>, les jeunes déscolarisés employés dans l'économie informelle<sup>14</sup>, les filles exclues des filières d'éducation et de formation, les minorités ethniques, les jeunes ayant abandonné leurs études, les analphabètes, les enfants soldats démobilisés, les personnes handicapées (voir Freedman, 2008) et les jeunes privés de certains de leurs droits.

Par conséquent, la première question à se poser dans toute analyse du DCTP traitant des pauvres, des marginalisés ou des femmes, est de savoir dans quelle mesure ces groupes sont actuellement intégrés dans les systèmes nationaux de DCTP. La formation ne peut jouer un rôle dans la réduction de la pauvreté, la cohésion sociale et le développement de l'emploi que si les pauvres, les marginalisés et les femmes peuvent effectivement accéder aux

- 
13. Voir Atchoarena et Gasperini (2003) pour un panorama des problèmes particuliers que pose le développement des compétences dans les zones rurales par rapport aux zones urbaines.
  14. RedEtis ([www.redetis.org.ar](http://www.redetis.org.ar)) a fait un énorme travail de recherche sur les compétences et la réduction de la pauvreté en Amérique latine, notamment en ce qui concerne les jeunes défavorisés.

structures qui dispensent une formation axée sur l'acquisition de compétences.

Or, tout le monde sait que les groupes pauvres, vulnérables et marginalisés ont en général un accès limité à toutes les formes d'éducation et de formation post-élémentaires, y compris au DCTP, même si beaucoup de familles très pauvres font d'énormes sacrifices pour accéder à l'école et aux structures d'acquisition de compétences. Selon les informations disponibles, la majorité des voies d'accès au DCTP sont fermées aux pauvres et aux marginalisés, à l'exception de quelques programmes d'ONG à but non lucratif. Toutefois, nombre de pauvres acquièrent des compétences dans des systèmes comme ceux mis en place en Asie du Sud, où la plupart des employeurs recrutent leur main-d'œuvre qualifiée parmi les travailleurs temporaires ou non qualifiés, et sont peu enclins à embaucher des diplômés des établissements de formation professionnelle ou industrielle (King, 2007c). Il faut mettre en place des politiques favorisant un accès plus équitable aux programmes de formation ordinaires, par exemple en créant des bourses et des voies d'accès aux compétences reposant sur le mérite pour les jeunes (en particulier les jeunes filles) provenant de familles pauvres et marginalisées. La vogue actuelle des cours soumis aux lois du marché et de la demande pourrait, de fait, exclure un peu plus les pauvres et les marginalisés. Outre un meilleur accès aux programmes ordinaires, il faut des programmes spécifiquement destinés à ces groupes pour les aider à assurer leur subsistance et à se procurer des revenus quand il n'y a pas de croissance économique. En d'autres termes, si les programmes généraux sont primordiaux, des programmes ciblés restent nécessaires pour permettre un accès plus rapide des groupes les plus vulnérables aux compétences et à l'emploi. Certaines approches du DCTP au niveau local ont d'ailleurs réussi à atteindre les pauvres (voir Palmer, 2008a).

Un fait crucial doit être souligné : les initiatives de formation continuent de voir les femmes comme un cas marginal et spécial, alors qu'elles constituent la majorité des (très) pauvres. Pour les femmes pauvres, l'inégalité des sexes aggrave les difficultés créées par la pauvreté (Mayoux, 2006 ; Palmer, 2008a ; voir *encadré 1*). Les femmes sont beaucoup moins libres que les hommes de contrôler les ressources du ménage dans le but d'investir dans le développement de leurs compétences pour créer une entreprise ou pour assurer

### **Encadré 1. Les questions de genre et leur rôle dans le DCTP et l'employabilité**

- L'éducation des filles jouit d'une faible valeur sociale. Dans de nombreux pays en développement, les garçons sont plus valorisés que les filles, qui sont socialisées de façon à accepter un statut inférieur. Les parents investissent plus dans l'éducation de leurs fils que dans celle de leurs filles, et ce dès leur plus jeune âge, créant ainsi une disparité éducative. Les filles sont souvent retirées de l'école à un âge plus précoce que les garçons.
- Les cours d'acquisition de compétences ne tiennent généralement pas compte des obligations domestiques et familiales des femmes, de leurs problèmes de transport ou d'autres contraintes culturelles. La plupart des cours de formation ne prévoient pas de structures d'accueil des enfants. Parce que les femmes sont chargées des tâches ménagères et d'élever les enfants, elles ont moins de temps à consacrer à leur formation et à des activités économiques.
- Les femmes sont souvent considérées comme des soutiens économiques secondaires.
- La ségrégation professionnelle empêche les femmes d'accéder à de nombreux emplois. Ceux qui leur sont accessibles exigent souvent des compétences liées aux tâches ménagères à faible productivité et rapportent peu de revenus.
- La discrimination sociale et culturelle fait que les femmes, surtout en zone rurale, sont généralement très peu au courant des offres et des perspectives d'emploi. Cela se traduit par des choix mal informés, notamment en ce qui concerne les types de compétences auxquels elles peuvent réellement prétendre, ou qui ont la meilleure valeur marchande.
- Le contenu d'une formation donnée peut décourager les femmes ou les filles, à moins d'un effort pédagogique spécial (c'est vrai aussi pour les garçons). Les programmes et le matériel pédagogique sont souvent le reflet des stéréotypes en vigueur dans la société.
- Les femmes ont un accès limité et une faible influence en ce qui concerne les ressources, notamment les ressources financières requises pour se lancer dans des activités productrices de revenus.
- Les relations de travail et les accords contractuels favorisent souvent les travailleurs masculins.

*Sources* : Capt, 2007 ; Murray, 2008.

l'évolution de leur carrière. Elles sont généralement exclues de l'apprentissage informel de métiers « masculins » plus lucratifs et, si elles réussissent à s'inscrire dans un établissement de formation professionnelle, elles ont tendance à se cantonner dans des domaines traditionnellement « féminins ». Les formations en entreprise et les initiatives courantes traitent rarement les questions de genre et de discrimination fondée sur le sexe au sein des chaînes de valeur et des ménages, malgré les sérieuses entraves qu'elles constituent pour la modernisation industrielle, la réduction de la pauvreté des ménages et le développement des moyens de subsistance (Mayoux, 2006).

*Un regain d'intérêt pour le DCTP des (très) pauvres, des marginalisés et des femmes ?*

La plupart des agences internationales (UNESCO, Banque mondiale et DFID, pour n'en citer que certaines) insistent aujourd'hui sur le fait que le développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) est un outil de lutte contre la pauvreté, en particulier dans l'économie informelle. Comme il a déjà été dit, dans les années 2000, il y a eu un regain d'intérêt pour le DCTP au sein des agences internationales et des gouvernements, notamment en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud. Toutefois, la question se pose de savoir si, et dans quelle mesure, cela implique un intérêt nouveau pour le développement des compétences des (très) pauvres, des marginalisés et des femmes. Si certains pays (en particulier en Amérique latine) obtiennent de meilleurs résultats en ce qui concerne la formation des pauvres (par exemple, avec le programme Joven au Chili et le Servicio Nacional de Aprendizaje, ou SENA, en Colombie), dans la majorité des pays (notamment en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud), ces programmes ne sont pas légion, et l'idée de cibler de nouveaux groupes a été considérée comme « beaucoup plus problématique » (King, 1996, p. 42). C'est pourquoi le ciblage et l'impact des programmes sur la pauvreté ont été limités dans la plupart des pays. Une analyse en 2005 de 54 documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) a révélé que la plupart de ces documents n'abordaient pas de manière satisfaisante le DCTP des pauvres (Samouiller et Capt, 2005). En d'autres termes, le développement des compétences visant à réduire la pauvreté est un autre cas où les priorités sont définies par les

agences internationales d'aide au développement, notamment les ONG internationales.

Un autre facteur de l'intérêt accru des agences donatrices pour le DCTP est ce que l'on pourrait appeler le « développement des compétences sécuritaires » concernant la façon d'agir à l'égard des jeunes, en particulier des jeunes hommes, dans les États fragiles et ceux qui sont menacés par le terrorisme. Au Pakistan, par exemple, DFID, la Communauté européenne et GTZ sont en train d'élaborer un programme coordonné pour soutenir la réforme du DCTP (Bähr *et al.*, 2008), tandis qu'en Afghanistan la Banque mondiale soutient un projet de DCTP (Banque mondiale, 2008a). Ces projets ont des priorités multiples, bien sûr, mais l'une d'elles est de donner aux nombreux jeunes qui n'ont aucune possibilité d'emploi digne de ce nom, une voie d'accès à des structures de développement des compétences.

### ***Que signifie acquérir des compétences ?***

Le *chapitre III* démontrera la médiocre qualité de l'enseignement technique et professionnel formel dans de nombreux pays en développement parmi les plus pauvres : les élèves ont rarement accès à des équipements et à des machines modernes (les machines disponibles datent souvent de plusieurs dizaines d'années), les outils de formation sont insuffisants et les formateurs n'ont aucune idée des besoins réels du marché du travail (y ayant été eux-mêmes rarement exposés directement), se sentant privilégiés lorsqu'ils bénéficient de la moindre formation en cours d'emploi. La principale source de DCTP dans la plupart des pays – le système informel d'acquisition de compétences sur le lieu de travail, par l'apprentissage ou la formation temporaire – se heurte à des problèmes similaires concernant la qualité et la pertinence des compétences enseignées. Pour ceux qui réussissent à accéder à des structures de DCTP formelles ou informelles, que signifie acquérir des compétences dans un tel contexte ? Les planificateurs qui s'intéressent aux liens entre compétences et réduction de la pauvreté, compétences et emploi, compétences et cohésion sociale, doivent accorder une grande attention à la nature et à la qualité des compétences ainsi acquises. La question de la qualité des compétences sera abordée à la *section 2.3*.

***Quel impact les compétences acquises ont-elles sur l'emploi, la réduction de la pauvreté et la cohésion sociale ?***

L'utilisation des compétences pour développer l'emploi, réduire la pauvreté et renforcer la cohésion sociale est une question d'intérêt critique pour les responsables politiques. Contrairement à ce que l'on croit souvent, il n'existe aucun lien automatique entre les compétences, d'une part, et l'un de ces résultats socio-économiques, d'autre part. Le DCTP peut être une variable clé, mais il ne saurait, à lui seul, être un facteur déterminant de réduction de la pauvreté ou de création d'emplois, pas plus qu'il n'est un facteur déterminant de productivité, de croissance économique, d'efficacité et de compétitivité (*section 2.3*). Pour que les réformes du DCTP aient un impact notable et durable, il faut les compléter par d'autres initiatives de réforme permettant d'améliorer l'accès à la formation et de rendre plus efficaces l'acquisition, l'enseignement et l'utilisation des compétences.

*Compétences et emploi*

Si le DCTP doit permettre d'obtenir ce que l'OIT appelle « un travail décent » (et de faire reculer la pauvreté grâce aux revenus qu'il procure), la condition *sine qua non* est l'existence d'une économie dynamique et méritocratique qui génère suffisamment d'emplois décents. Or, dans la plupart des pays en développement, ce n'est pas dans le secteur formel mais dans celui de l'activité productive indépendante et de l'économie informelle que l'on trouve de plus en plus la majorité des nouveaux emplois. Quand les offres d'emplois décents, voire de n'importe quel emploi formel, sont rares, quelles sont réellement les options qui s'offrent à un individu une fois qu'il a acquis des compétences ? Il est évident que les planificateurs doivent établir des politiques qui facilitent la création et la poursuite d'activités dans l'économie informelle. De nombreux pays en développement s'attachent surtout à créer un environnement favorable au secteur privé formel, négligeant les politiques de soutien au secteur privé informel, qui offre pourtant la majorité des emplois. Les planificateurs doivent reconnaître que les stagiaires ont besoin d'un accompagnement avant et après leur formation. Le moyen le plus efficace de les accompagner après la formation est peut-être d'instaurer des partenariats et des réseaux

stratégiques entre les organismes qui dispensent la formation et ceux qui apportent un soutien, financier ou autre, après la formation. Des politiques et des mesures incitatives sont également nécessaires pour que les femmes aient un accès équitable aux divers types de formation et aux opportunités d'emploi. Les candidats au DCTP appartenant à des groupes défavorisés, marginalisés et vulnérables auront nécessairement besoin d'un accompagnement plus important et de nature légèrement différente avant et après la formation – par exemple, une formation à l'apprentissage de l'autonomie et un soutien social (voir quelques exemples dans Palmer, 2008b).

### *Compétences, réduction de la pauvreté et cohésion sociale*

Les gouvernements doivent réorienter leur réflexion vers des politiques de croissance davantage axées sur les pauvres (politiques d'emploi en faveur des pauvres, stratégies de développement du secteur privé, réforme des services publics ou réglementation). Du point de vue du DCTP comme outil de réduction de la pauvreté, il faut rendre le contexte social, économique et politique général plus favorable aux pauvres. Il faut se préoccuper davantage de promouvoir un accès équitable, une formation de qualité et un environnement dans lequel les compétences peuvent être utilisées de façon productive par les pauvres (et, plus généralement, par les groupes défavorisés, vulnérables et marginalisés). Accroître l'offre des services d'acquisition de compétences n'augmentera pas automatiquement le nombre de pauvres et autres groupes défavorisés qui y ont accès ; cela ne se traduira pas non plus par la croissance, la création d'emplois ou un recul de la pauvreté. Il faut que les compétences acquises soient non seulement de grande qualité, mais aussi dispensées dans un climat positif (favorable aux pauvres) (Palmer, 2008a).

Une meilleure intégration du DCTP dans les stratégies de réduction de la pauvreté (notamment les documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté) s'impose. De nombreux gouvernements de pays en développement abordent le DCTP essentiellement du point de vue de la demande du marché du travail formel, plutôt que sous l'angle de l'employabilité des pauvres.

Les stratégies de développement des compétences doivent identifier et intégrer les groupes défavorisés et marginalisés pour

lesquels l'accès à l'éducation, le développement des compétences et surtout l'obtention d'un travail décent sont souvent un défi considérable (Bennell, 1999 ; Palmer, 2008*b*). Les pauvres et les très pauvres sont extrêmement nombreux à être exclus de toute possibilité de formation, parce que les initiatives de formation ne couvrent généralement pas les auto-emplois de subsistance dans l'économie informelle et les ménages, tels que le commerce, le colportage ou la préparation des repas (Bennell, 1999). Il existe toutefois quelques initiatives qui visent le développement des compétences pour les auto-emplois de subsistance (Broutin, 2006).

Les arguments convaincants sont nombreux en faveur du financement de mesures spécifiques de DCTP pour les (très) pauvres qui n'ont généralement pas accès aux programmes de formation classiques et ont des besoins très spécifiques. Toute initiative dans ce domaine doit s'inscrire dans une démarche intégrée, en tenant compte de la demande et des besoins. Toutefois, pour ne pas marginaliser encore plus ces populations, il faut leur permettre de participer davantage aux options générales de DCTP offertes après l'éducation de base, en particulier en leur octroyant un soutien financier fondé sur le mérite. Pour faciliter l'accès des personnes pauvres, défavorisées, vulnérables et marginalisées aux programmes ordinaires de DCTP, il faut que les planificateurs soutiennent et encouragent un accès équitable à une éducation de base de qualité. Pour être admis dans la plupart des établissements de formation professionnelle, les candidats doivent posséder un certain niveau d'éducation formelle ; les programmes qui permettent aux individus d'acquérir ce niveau d'éducation formelle avant d'entreprendre une formation se sont avérés particulièrement efficaces<sup>15</sup>. En Somalie, par exemple, la SEIGYM (Somaliland Education Initiative for Girls and Young Men) octroie aux jeunes analphabètes défavorisés des chèques-études pour qu'ils puissent prendre des cours de lecture, d'écriture et de calcul avant de suivre une formation professionnelle en vue de trouver un emploi.

---

15. Pour une analyse des tentatives pour combiner alphabétisation et formation professionnelle, voir Oxenham *et al.* (2002).

*Implications du principal message du rapport mondial de suivi sur  
l'EPT 2009 pour le développement des compétences et le DCTP*

Le rapport mondial de suivi sur l'EPT pour 2009, *Overcoming inequality: Why governance matters* (UNESCO, 2008), affirme que « [l]es progrès vers les objectifs de l'EPT sont compromis par l'incapacité des gouvernements de gérer les inégalités fondées sur les revenus, le genre, la localisation, l'appartenance ethnique, la langue, le handicap et autres marqueurs de désavantage. Si les gouvernements ne se mobilisent pas pour réduire les disparités par des réformes politiques efficaces, la promesse de l'EPT ne sera pas tenue » (UNESCO, 2008, p. 1). C'est un message extrêmement fort concernant le fossé énorme et, dans de nombreux cas, croissant qui existe entre les riches et les pauvres. Ce qui est vrai pour l'EPT l'est certainement pour le DCTP.

### *2.3 Développement des compétences, productivité, emploi, croissance et compétitivité*

La section 2.2 a abordé les rapports entre compétences et réduction de la pauvreté, cohésion sociale, genre et emploi des jeunes, en montrant qu'il existe des liens, directs et moins directs, entre le fait d'investir dans les compétences et celui d'avoir un impact dans ces domaines clés. Cette section traitera des questions qui sont souvent au cœur de ce que l'on peut appeler la politique de développement des compétences. L'investissement du secteur public ou privé dans les compétences des jeunes permet-il une plus grande productivité ? L'investissement public dans les écoles, dans les filières techniques ou professionnelles, ou dans des centres de formation professionnelle améliore-t-il directement ou indirectement la productivité et l'accès à un emploi qualifié, ce qui se traduit par une croissance plus forte et une plus grande compétitivité ?

Comme il a été indiqué au *chapitre I*, les agences d'aide au développement se posaient déjà ces questions quand elles ont commencé à investir dans les compétences des pays en développement. Aujourd'hui, ces interrogations sont toujours d'actualité pour le planificateur de l'éducation. La question politique de savoir ce qu'il faut faire des millions de jeunes encouragés à

suivre et à terminer le cycle d'enseignement primaire de base est plus préoccupante que jamais.

Les débats actuels sur les compétences et leurs rapports avec la productivité, la croissance économique, la création d'emplois, l'efficacité et la compétitivité seront examinés ci-après, mais non pas uniquement du point de vue de l'individu, de la famille, de la communauté ou de la nation : l'impact de la mondialisation sur le développement des compétences et sur la migration des capitaux et des travailleurs qualifiés sera pris en compte. La conclusion qui se dégage est la suivante : le fait d'apporter des compétences ne suffit pas pour améliorer la productivité, créer plus d'emplois, etc., et un environnement économique favorable est essentiel pour que les compétences acquises soient effectivement utilisées.

***Postulats de base concernant les compétences  
et leur rapport avec la productivité, la croissance,  
les revenus et la satisfaction personnelle***

Selon Lauglo (2009), l'un des postulats concernant les compétences techniques et professionnelles est qu'elles permettent une plus grande productivité dans certains domaines d'activité économique. À un niveau beaucoup plus général, à la maison, dans la famille ou dans la communauté, de meilleures compétences en jardinage et en horticulture, en cuisine, en bricolage (menuiserie, plomberie, peinture et décoration) ou en entretien du matériel (depuis la voiture jusqu'à l'ordinateur) renforcent le sentiment de satisfaction et d'appréciation. Elles permettent aussi de faire beaucoup d'économies par rapport à ce qu'il en coûterait s'il fallait faire appel à un professionnel qualifié. Inversement, le manque de qualification ou de savoir-faire, que ce soit dans les domaines de la cuisine, du jardinage ou de l'entretien, peut engendrer non seulement un sentiment d'insatisfaction et de déception, mais aussi une perte d'argent directe.

Toute une série de tâches spécialisées sont effectuées à la maison et au sein de la famille, très souvent par les femmes et les filles. La plupart du temps, ce travail n'est pas rémunéré, mais cela n'ôte rien au fait que, par exemple, la santé de la famille dépend de la production et de la préparation par les membres qualifiés de la famille de fruits et légumes nourrissants, cultivés ou récoltés sur place. L'application de ces compétences, naturellement inséparable

de l'aptitude à lire, à écrire et à compter, est aussi liée à des éléments moins mesurables, tels que le toucher, le goût, le flair, le tâtonnement et l'innovation. Or, même ces compétences purement domestiques sont souvent inséparables de la situation économique du foyer. Les très pauvres n'ont pas les moyens de déployer des capacités pour progresser sur le plan personnel ou pour améliorer leur bien-être, même s'ils ont d'énormes capacités pour assurer leur subsistance.

***Effets sur la productivité de quatre années de formation  
ou d'enseignement professionnel***

Le postulat de base selon lequel les capacités élémentaires peuvent être déterminantes pour la productivité à la maison, dans la ferme ou dans l'entreprise familiale, a inspiré pendant près de 30 ans la littérature scientifique internationale consacrée à l'éducation. La conclusion de la Banque mondiale selon laquelle « [q]uatre années d'éducation sont déterminantes pour la productivité des agriculteurs » (Lockheed *et al.*, 1980, p. 129) est probablement aussi célèbre que « le raisonnement fallacieux concernant l'école professionnelle » de Foster (1965). L'étude de la Banque mondiale concernait les aptitudes fondamentales que sont la lecture, l'écriture et le calcul, à l'exclusion des compétences pratiques ou professionnelles, mais l'argument qu'elle présente est tout à fait pertinent en ce qui concerne nos allégations sur les résultats monétaires et non monétaires de l'amélioration des compétences. Ceux qui citent la conclusion de la Banque mondiale, selon laquelle quatre années d'éducation ont des effets positifs, se gardent souvent de préciser qu'ils déforment largement ses propos. En fait, l'étude a constaté que quatre années d'éducation avaient un effet positif sur la productivité des fermiers, uniquement dans les contextes agricoles dynamiques. En revanche, dans les contextes de stagnation, où peu de moyens en termes d'extension agricole ou de marketing étaient disponibles, quatre années d'éducation ne changeaient pratiquement rien<sup>16</sup>. Ce constat est un élément fondamental de l'argumentation du présent ouvrage : les seules compétences n'ont aucune efficacité, il faut un contexte favorable à leur déploiement.

---

16. Les planificateurs qui souhaitent avoir plus de détails sur cette étude peuvent se reporter à King et Palmer (2006).

L'autre point, qui n'est pas du tout abordé dans l'étude de la Banque mondiale, est que quatre années de scolarité de mauvaise qualité, avec des enseignants peu motivés ou absents et des parents indifférents, ont également peu de chances d'avoir un quelconque effet sur la productivité ultérieure ; il est hautement improbable que le nombre d'années de scolarité puisse, à lui seul, avoir le moindre effet.

Cet aspect peut être extrapolé dans le but d'évaluer l'effet de quatre années d'enseignement technique ou professionnel. Quand l'enseignement et le matériel nécessaire sont de bonne qualité et quand l'environnement agricole ou commercial est, dans le cadre d'une activité salariée ou indépendante, à même d'utiliser ou de renforcer les compétences acquises, alors on peut effectivement anticiper une amélioration de la productivité et des revenus. Mais, lorsque les écoles techniques ont des équipements qui sont les vestiges de projets d'assistance remontant aux années 1960 ou 1970, et que les enseignants sont plus occupés à faire du commerce pour se procurer des revenus supplémentaires que d'enseigner, il n'y a pas grand-chose à espérer d'un cursus professionnel. Aucune conséquence cognitive ne résulte automatiquement de quatre années de scolarité dans une école primaire de troisième ordre et aucune amélioration économique n'est à attendre d'une école qui n'a de technique que le nom<sup>17</sup>. En faisant de nouveau allusion au message principal du rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009, on peut dire qu'une bonne gouvernance est un élément essentiel de ce que nous appelons un contexte favorable. Une mauvaise gouvernance a un impact particulièrement dramatique sur les pauvres.

### ***Compétences et croissance économique***

Le rapport entre compétences et croissance suscite beaucoup d'intérêt mais, là encore, le planificateur de l'éducation fera bien de se demander sur quels postulats il s'appuie. De quel type de croissance s'agit-il ? Qui en bénéficie ?

Si on laisse de côté la question que l'on vient de poser, à savoir si la scolarisation ou l'acquisition de compétences peut contribuer à

---

17. Pour des illustrations convaincantes de la nécessité cruciale d'une formation de qualité, voir de Moura Castro (1995a, p. 14-20).

la productivité dans un contexte de stagnation économique, comment les compétences peuvent-elles affecter la croissance ? La migration, à la fois interne et externe, constitue un des moyens les plus évidents. Les compétences acquises en zone rurale peuvent contribuer au développement des revenus personnels ou à la création d'une entreprise si elles sont transférées dans un environnement urbain. De même, les compétences acquises aux frais d'un pays, par exemple le Malawi, peuvent contribuer, par le biais de la migration, aux revenus ou à la productivité de l'Afrique du Sud. Des compétences de qualité acquises en Pologne peuvent renforcer directement le secteur du bâtiment au Royaume-Uni ou en Irlande, ce qui a le double avantage d'éviter aux propriétaires immobiliers britanniques les coûts plus élevés des professionnels formés localement et de permettre aux travailleurs étrangers d'envoyer de l'argent à leur famille en Pologne. Cette migration de la main-d'œuvre qualifiée peut être considérée comme la quête d'un environnement favorable dans lequel les compétences peuvent être mises à profit.

En Chine, les rapports entre migration, bas salaires, compétences de haut niveau et croissance se manifestent sous un jour différent. Premièrement, la massive migration interne de l'Ouest de la Chine vers l'Est, beaucoup plus industrialisé, favorise une culture très développée d'envoi d'argent à la famille. Deuxièmement, il y a eu une migration considérable vers la Chine de capitaux des pays de l'OCDE (ainsi que des investissements étrangers directs), ce qui permet à ces États de profiter directement des compétences de haut niveau, des horaires de travail plus longs et des salaires beaucoup plus bas des travailleurs chinois. Cela a des répercussions positives sur les profits et la croissance des entreprises qui délocalisent leurs usines en Chine, mais aussi sur la croissance de la Chine elle-même. L'impact sur la main-d'œuvre qualifiée des pays d'Occident, qui fabriquaient les mêmes produits, est évidemment beaucoup moins positif. L'Inde fournit un autre exemple frappant de la problématique relative aux liens entre compétences, migration et croissance : selon les prévisions, d'ici à 2020, ce pays comportera un excédent de population en âge de travailler d'au moins 47 millions de personnes. Certains ont fait valoir que, si ces individus avaient la possibilité de devenir des migrants qualifiés, ils pourraient apporter

une contribution majeure à l'économie de leur pays en envoyant de l'argent à leurs familles et communautés (Humphries, 2008).

En d'autres termes, quand ils plaident pour des investissements dans le développement des compétences, les planificateurs doivent être conscients que, dans un contexte de mondialisation, les bénéfices d'une main-d'œuvre qualifiée peuvent avoir de multiples facettes et doivent être considérés à long terme. Il sera plus ardu de calculer ces bénéfices que de montrer les avantages immédiats à l'échelle locale d'une école technique dans un contexte rural pauvre<sup>18</sup>.

### ***Approches de la relation entre compétences et productivité, emploi et développement***

Au cours des cinq dernières années, plusieurs positions de principe ont été exprimées concernant les moteurs du développement des compétences et leur lien avec un emploi décent, l'amélioration de la productivité et la croissance. Déjà mentionnés au début du chapitre, ces moteurs seront abordés ici, car ils apparaissent dans le travail effectué par l'OIT, la Banque mondiale, la Banque asiatique de développement et l'une des agences bilatérales<sup>19</sup>. Du point de vue de la planification de l'éducation, qui est celui qui nous intéresse ici, il convient de prêter attention aux différents types de compétences concernés et aux structures au sein desquelles ils doivent être développés.

La Conférence internationale sur le travail organisée par l'OIT en 2008 est un bon exemple de cette réflexion. Ses conclusions sur le rôle des compétences dans l'amélioration de la productivité, de l'emploi et du développement montrent des contrastes marqués entre « une économie peu qualifiée, à faible productivité et à bas salaires », qu'elle juge non viable, et ce qu'elle appelle un « cercle vertueux », généré par une amélioration de l'éducation et de la

---

18. Dans certaines parties de la province du Gansu, dans l'Ouest de la Chine, les écoles secondaires techniques s'attendent à ce que beaucoup ou la plupart de leurs sortants migrent vers la côte Est et que, dans certains cas, ils décrochent des contrats avec des entreprises dans l'Est du pays.

19. Il serait également possible de mentionner les travaux du British Council, de la Fondation européenne pour la formation et de la Commission pour l'Afrique 2009 du Danemark, ainsi que la nouvelle stratégie de l'UNESCO en matière de compétences.

formation dans le cadre d'une stratégie de développement nationale ou internationale. Le tableau qui en résulte semble presque trop beau pour être vrai. Dans ce cercle vertueux, « le développement des compétences nourrit l'innovation, l'accroissement de la productivité et la création d'entreprises, l'évolution technologique, la diversification de l'économie et la compétitivité, qui sont autant de facteurs nécessaires pour soutenir et accélérer la création d'un plus grand nombre d'emplois de meilleure qualité dans le cadre du Programme pour un travail décent, ainsi que pour renforcer la cohésion sociale » (OIT, 2008, p. 2).

Mais comment cette version du développement des compétences est-elle définie exactement ? Là encore, la description suggérée est plutôt ambitieuse : des voies d'accès à l'apprentissage continues et ininterrompues, en commençant par une éducation formelle, suivie d'une formation tout au long de la vie ou continue, le développement des compétences de base (notamment l'aptitude à communiquer et à résoudre des problèmes), l'acquisition de compétences de plus haut niveau (dans le domaine professionnel, technique et des ressources humaines), la portabilité des compétences (en ce qui concerne les compétences de base et les systèmes de certification correspondants, afin qu'elles soient reconnues dans tous les métiers et au-delà des frontières) et, enfin, l'employabilité (qui concerne les compétences de base et certains aspects psychologiques tels que la motivation) (OIT, 2008).

Ici, trois thèmes récurrents prédominent : le développement des compétences doit faire partie intégrante des stratégies globales en faveur de l'emploi ; un dialogue social tripartite sur la mobilisation en faveur de l'éducation et de la formation est nécessaire ; l'égalité entre hommes et femmes doit être assurée (OIT, 2008, p. viii-ix). Ce que cette vision de l'OIT propose d'intéressant aux planificateurs de l'éducation, c'est que le développement des compétences n'est pas assujéti au fait que tout le reste doit déjà être en place. Au contraire, les politiques en matière de compétences sont présentées comme étant en soi des « moteurs du développement », selon les termes de l'un des titres de chapitre (OIT, 2008, p. 109). Dans un autre chapitre, il est affirmé que le « développement des compétences n'est que l'un, parmi d'autres, des principaux facteurs de productivité, de croissance et de compétitivité dans l'entreprise » (OIT, 2008, p. 55).

Le rapport donne des détails intéressants sur les différents niveaux de compétences générales et de base, sur le périmètre et la structure de l'enseignement secondaire général, et sur l'investissement nécessaire dans les compétences techniques, professionnelles et scientifiques (recherche et développement). En d'autres termes, il traite non seulement des centres de formation professionnelle, mais aussi des domaines d'éducation générale et technique qui, traditionnellement, sont de la compétence des ministères de l'Éducation et de l'UNESCO. Il se garde soigneusement d'affirmer que les politiques de développement des compétences peuvent, à elles seules, générer productivité, croissance et compétitivité.

Le regard positif que porte ce rapport sur le développement des compétences est sans doute lié au fait qu'il s'appuie sur des exemples issus de l'Asie de l'Est et du Sud-Est. Le tableau est très différent dans les pays moins avancés, dont les deux tiers sont en Afrique subsaharienne : « Mal éduquée et dépourvue de compétences négociables, la majeure partie de la population active n'arrive pas à trouver un emploi décent et productif dans l'économie formelle » (OIT, 2008, p. 48).

Une vision presque similaire, et toujours très positive, du développement des compétences et de ses rapports avec la productivité et la croissance transparaît dans le document *Education and skills: Strategies for accelerated development in Asia and the Pacific* de la Banque asiatique de développement. Pour cette dernière comme pour l'OIT, « les compétences techniques et professionnelles sont nécessaires pour la productivité et la rentabilité de l'entreprise, ainsi que pour la productivité nationale et la création de richesse dans le pays » (BASD, 2008, p. 24). Mais le processus n'est pas à sens unique : le changement technologique et la croissance économique alimentent à leur tour la demande de travailleurs qualifiés, au point même que l'on manque de plus en plus de compétences techniques et professionnelles. Une autre assertion d'importance critique est que les compétences techniques et professionnelles sont « essentielles pour la prospérité individuelle. Les compétences permettent à l'individu d'accroître sa productivité et ses revenus » (BASD, 2008, p. 24). Cela est vrai tant pour ceux qui travaillent dans l'économie formelle que pour ceux qui sont à leur compte.

Pour le planificateur de l'éducation, ce rapport est une compilation extrêmement précieuse d'arguments pour et contre les investissements dans le développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) selon les types d'économie. Son message global, du point de vue de la problématique relative au DCTP et à la compétition mondiale, est clair : « Un système de développement des compétences bien conçu et bien géré peut grandement soutenir une politique gouvernementale de renforcement de la compétitivité nationale globale, en produisant une population active qualifiée et compétitive » (BASD, 2008, p. 26). Là encore, pour que la politique de développement des compétences soit efficace, il faut évidemment qu'une politique gouvernementale générale soit en place.

L'étude la plus connue sur le DCTP réalisée par la Banque mondiale au cours de la première décennie de ce siècle s'appuie sur des données concernant l'Afrique et non l'Asie : *Skills Development in Sub-Saharan Africa* (Johanson et Adams, 2004). À l'instar de l'étude asiatique évoquée ci-dessus, elle énonce en termes clairs le message économique général relatif au DCTP et à la productivité : « L'enseignement et la formation sont de bons investissements : pour l'individu, pour l'employeur et pour l'économie ... La mondialisation et la compétition exigent des compétences de plus haut niveau et une productivité accrue des travailleurs, que ce soit dans les entreprises modernes ou dans les micro- et petites entreprises qui travaillent pour elles » (Johanson et Adams, 2004, p. 15-16).

Mais comme l'étude portait sur le continent le plus durement touché par les changements de politique en matière de prêts au DCTP, elle recèle une part non négligeable de réflexion honnête sur l'histoire de l'impact des donateurs sur le développement des compétences en Afrique, réflexion à laquelle nous avons fait référence dans le *chapitre I* (notamment le document de politique générale de la Banque mondiale de 1991). Cela rend les trois premiers chapitres du rapport particulièrement intéressants pour tout planificateur de l'éducation intéressé par les politiques des donateurs et par leur impact. Si le message général ci-dessus est clair, l'Afrique subsaharienne ne présente pas la diversité d'économies prospères et orientées vers l'exportation, avec des investissements massifs dans des écoles d'ETFP séparées, qui sont plus typiques de l'Asie. L'étude accorde davantage d'attention à la question de

la « professionnalisation de l'enseignement général » qu'à celle de l'ETFP dans des établissements scolaires distincts – preuve que le « raisonnement fallacieux autour de l'école professionnelle » a davantage d'influence sur les donateurs que sur les gouvernements.

L'une des raisons qui expliquent l'absence d'une analyse plus détaillée des rapports entre enseignement secondaire technique et productivité, croissance et investissement étranger est que « l'enseignement technique et professionnel occupe généralement une place très modeste, voire marginale, dans les systèmes scolaires de l'Afrique subsaharienne » (Atchoarena et Delluc, 2002, p. 38). De plus, les systèmes d'enseignement technique et de formation professionnelle (ETFP), élaborés dans les années 1960 et au début des années 1970 sur la base d'hypothèses de croissance par substitution aux importations dans le secteur moderne de l'économie, ont assisté à des licenciements massifs de la part des employeurs potentiels ; or, ces systèmes formels d'ETFP se sont avérés incapables de répondre aux exigences de productivité et de compétences plus poussées dans le secteur informel, qui absorbe aujourd'hui la majeure partie de la population active (Atchoarena et Delluc, 2002, p. 37). Aussi, quand Van Adams (ancien collaborateur de la Banque mondiale) se demande dans une étude sur les compétences des jeunes du point de vue de l'insertion sur le marché du travail, si l'enseignement technique et professionnel porte ses fruits, sa réponse s'applique-t-elle à une toute petite partie seulement de l'Afrique subsaharienne : « Un ETP de qualité, étroitement lié à une forte croissance de l'emploi et en adéquation avec les compétences recherchées sur le marché du travail, peut être payant pour les jeunes » (Adams, 2007, p. 4). Autrement dit, une forte croissance de l'emploi fait en soi partie de l'environnement favorable.

Une autre analyse des compétences, des emplois, de la croissance et de la compétitivité a été effectuée par une agence bilatérale, le DFID. Son document d'information (DFID, 2008) étudie de près l'une de ses priorités les plus récentes en matière d'aide : la croissance. Le titre, *Jobs, labour markets and shared growth: The role of skills*, laisse entendre que ce document pourrait avoir un rapport avec le thème développé ici. Mais en y regardant de plus près, il ne semble pas particulièrement utile pour le planificateur de l'éducation, parce qu'il emploie le terme « compétences » dans

un sens si général qu'on ne peut l'utiliser pour dire quoi que ce soit de spécifique sur les compétences techniques et professionnelles. La seule définition qu'il donne du terme, si c'en est une, est la suivante : « compétences et connaissances = résultats de l'apprentissage » (DFID, 2008, p. 3). Autrement dit, les compétences ne sont pas réellement distinguées des connaissances. Sur les 97 fois où le mot « compétences » est employé dans le document du DFID, il n'est associé qu'une seule fois à la formation professionnelle. Il est question de compétences entrepreneuriales de haut niveau, d'aptitudes cognitives, de compétences de base, de changement technologique basé sur les compétences et de beaucoup d'autres choses. En d'autres termes, le document peut donner aux planificateurs de l'éducation quelques informations essentielles sur les nouveaux emplois du mot « compétences », mais il ne leur apprendra pratiquement rien sur le rôle spécifique des compétences techniques et professionnelles dans le renforcement de la croissance ou de la productivité. Les deux phrases suivantes sont imprimées en caractères gras au début du texte : « Soutenir, accélérer et partager ces signes avant-coureurs de croissance – dans un contexte d'échanges commerciaux en mutation rapide – est aujourd'hui le défi. Les compétences sont au cœur de ce nouveau défi » (DFID, 2008, p. 1). Mais le terme « compétences », dans cette citation majeure, ne signifie pas DCTP.

Le document du DFID est en soi intéressant parce qu'il est une illustration du fait que la longue et très controversée tradition des études de taux de rentabilité ne fait habituellement pas de distinction entre l'ETFP et l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Il est particulièrement utile, dans la mesure où il a été écrit par des économistes qui y admettent ce que les non-économistes savent depuis des années : de longues années de scolarité ne sont pas susceptibles, à elles seules, d'avoir un impact positif sur les revenus. C'est la qualité de l'enseignement qui compte. Pour tout planificateur qui s'intéresse aux liens entre DCTP et croissance, la phrase la plus importante de tout le document est probablement la suivante : « Du point de vue du rapport coût-efficacité, par conséquent, la formation axée sur les compétences exige également un système éducatif de qualité » (DFID, 2008, p. 11).

Le document se termine par une série de recommandations à l'intention du DFID et des autres donateurs, mais celle qui concerne

spécifiquement le DCTP et le développement des compétences rappelle le conseil donné par la Banque mondiale dans son document d'orientation de 1991 concernant la politique en matière de DCTP. Toutefois, le document n'aborde pratiquement jamais le développement des compétences techniques et professionnelles. Il faudrait entreprendre de plus amples investigations dans ce domaine pour confirmer la validité de cette recommandation : « Promouvoir l'initiative du secteur privé plutôt que public en matière d'enseignement technique et de formation professionnelle (ETFP) et de développement des compétences, en octroyant des crédits de renforcement des capacités aux ministères du Travail, aux services de la formation, etc., et en facilitant le dialogue avec le secteur privé sur la question des partenariats pour la formation » (DFID, 2008, p. 23).

Avant d'abandonner le thème majeur des rapports entre les compétences techniques et professionnelles, d'une part, et la productivité et la croissance, d'autre part, il convient de faire une brève généralisation de la mise en garde concernant l'emploi du mot « compétences » dans le document du DFID. Un autre titre de la série Principes de la planification de l'éducation, *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir* (Carnoy, 1999), utilise également le terme « compétences » dans un cadre qui dépasse largement les compétences techniques et professionnelles dont traite essentiellement le présent ouvrage. La section intitulée « Marchés mondialisés et mondialisation des compétences » semble consacrée au thème abordé ici mais, en réalité, elle fait référence à « certaines catégories de compétences, à savoir la maîtrise de l'anglais, le raisonnement mathématique, la logique scientifique et la programmation, associées aux niveaux supérieurs d'enseignement » (Carnoy, 1999, p. 26). Autrement dit, ce que Carnoy a en tête, c'est la formation de scientifiques et d'ingénieurs hautement qualifiés dans le cadre de cursus universitaires supérieurs.

De notre rapide analyse des documents de ces agences, il résulte qu'il semble y avoir des preuves manifestes des liens entre DCTP et croissance économique en Asie du Sud et du Sud-Est. Les choses sont beaucoup moins évidentes dans le cas de l'Afrique subsaharienne, en particulier parce que ses systèmes de DCTP en milieu scolaire ont toujours été très peu développés et ont subi les

effets des ajustements structurels et des politiques des donateurs. La croissance qui s'est amorcée juste avant la crise financière qui a frappé le monde au milieu de l'année 2008 n'était apparemment pas liée à des investissements ciblant l'innovation technique ou l'amélioration du niveau des compétences techniques et professionnelles. Elle était plutôt la conséquence des prix plus élevés offerts pour les ressources matérielles de l'Afrique. Les gouvernements de plusieurs pays d'Afrique se sont alors aperçus qu'ils n'avaient pas suffisamment de diplômés de formation technique pour profiter de la croissance apparemment soutenue, ce qui explique les nombreuses demandes de développement de l'enseignement technique et professionnel de la part des ministres de l'Éducation africains. Étant donné les répercussions en Afrique de la récession économique mondiale de 2008-2009, il faudra nécessairement se demander à la fin de la décennie s'il existe un environnement favorable à un développement massif des compétences. Investir dans les compétences pour se préparer au retour tant attendu de la croissance doit être une priorité.

Une deuxième conclusion importante à tirer de cette analyse, même si elle ne couvre qu'un faible échantillon de la littérature sur les rapports entre compétences et croissance, est qu'il faut faire attention à la façon dont le terme « compétences » est employé en anglais. L'absence de clarification conceptuelle rigoureuse est l'une des raisons pour lesquelles il n'y a pas encore eu de Rapport mondial de suivi sur les compétences, comme la fin du *chapitre I* le mentionne. Le bref exposé, dans le présent ouvrage, sur les différents usages du terme « compétences » plaide indéniablement en faveur d'une analyse théorique et conceptuelle majeure sur le sujet. C'est une tâche que l'UNESCO pourrait entreprendre, compte tenu de sa longue tradition de travail normatif<sup>20</sup>, et qui serait complémentaire du rapport mondial de suivi sur les compétences de 2012.

---

20. Le projet de stratégie de DCTP de l'UNESCO (2009, § 12) appelle précisément à une telle remise à plat des compétences : « En tant qu'organisation intergouvernementale axée sur le savoir, l'UNESCO est exceptionnellement bien placée pour reconceptualiser le domaine changeant des compétences et du DCTP et pour proposer des interprétations de ces concepts. C'est pourquoi elle mettra en place, notamment par l'intermédiaire de son Institut de statistique (UIS), un mécanisme de conseil technique pour définir les différentes catégories de compétences, lesquelles serviront de point de départ à l'identification d'indicateurs pour mesurer le processus. »

## *2.4 Quelques implications pour la planification de l'éducation*

Les planificateurs de l'éducation doivent remettre en question les attentes que nourrissent généralement les hommes politiques et les hauts fonctionnaires à l'égard des impacts de l'investissement dans le DCTP. Les planificateurs feraient bien de rejeter l'affirmation selon laquelle le seul fait de donner aux jeunes ou aux chômeurs en général la possibilité d'acquérir des compétences techniques et professionnelles ou de les développer aura presque automatiquement des effets sur le chômage, la pauvreté ou la compétitivité économique. Ils devraient veiller à ce que les responsables prêtent attention à la qualité et à la pertinence des compétences dispensées, ainsi qu'à l'environnement socio-économique et de gouvernance dans lequel les individus tentent de mettre en pratique leurs compétences.

Plusieurs questions fondamentales doivent être abordées par les planificateurs dans ce contexte :

- Qui a accès aux compétences ? Il faut que les planificateurs en sachent beaucoup plus sur les personnes qui accèdent aux différents types et niveaux de programmes de DCTP. Ceux qui veulent encourager la cohésion sociale grâce à leurs systèmes d'enseignement et de DCTP doivent savoir, en particulier, dans quelle mesure les groupes défavorisés, marginalisés et vulnérables sont capables d'intégrer le système normal. Ils doivent soutenir et promouvoir un accès équitable à une éducation de base de qualité ; sans cela, les pauvres et les vulnérables seront encore plus marginalisés et écartés des programmes de DCTP normaux, puisqu'il faut avoir un certain niveau d'éducation formelle pour être admis dans la plupart des établissements de formation professionnelle.
- Que signifie acquérir des compétences ? Les planificateurs intéressés par les liens entre compétences et réduction de la pauvreté, compétences et compétitivité, compétences et emploi, compétences et cohésion sociale, doivent se préoccuper du type et de la qualité des compétences offertes.
- Une fois les compétences acquises, quel est exactement leur impact sur l'emploi, la réduction de la pauvreté et la cohésion sociale ? L'utilisation des compétences pour atteindre ces

objectifs est un aspect critique pour les planificateurs de la politique.

Les planificateurs de l'éducation peuvent utilement se demander quels sont les postulats sur lesquels repose le rapport entre compétences et croissance. De quel type de croissance parle-t-on ? Quelle sorte, quel type et quel niveau de compétence sont liés à cette croissance ? Qui en profite ? Dans ce domaine, l'analyse convaincante des inégalités en matière d'éducation qui est faite dans le rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009 a de nombreuses implications pour le DCTP.

Les planificateurs de l'éducation doivent comprendre les nombreuses utilisations nouvelles du terme « compétences ». Ils doivent connaître les arguments pour et contre les investissements dans le DCTP, dans différents types d'économies, pour donner aux politiques de développement des compétences de meilleures chances de s'inscrire dans un « cercle vertueux », grâce à leur intégration dans les politiques économiques et technologiques générales.

### III. Initiatives visant la réforme du DCTP

#### 3.1 Introduction

Des réformes du DCTP ont lieu un peu partout dans le monde, les nations cherchent à améliorer les performances de leurs systèmes afin de faciliter la transition des jeunes entre l'école et le monde du travail et de rendre la population active plus compétitive pour l'économie mondiale (Adams, 2007). Le présent chapitre présente quelques initiatives en cours, en s'appuyant sur l'expérience internationale dans ce domaine en Afrique, en Asie, au Moyen-Orient et en Amérique latine. Ces initiatives sont diverses : réformes de la gouvernance ; réorientation du DCTP pour mettre en place des systèmes adaptés aux besoins et axés sur la demande plutôt que sur l'offre ; réformes des règles de formation ; réformes de la portabilité des compétences ; réformes du financement de la formation ; réformes des systèmes d'information ; réformes visant les prestataires non étatiques de DCTP ; réformes du DCTP en milieu scolaire. Enfin, il propose un tableau récapitulatif de diverses initiatives de réforme, par niveau et par type de formation (*tableau 3.3*).

Le lecteur notera tout au long de la présentation de ces initiatives qu'une agence bilatérale ou multilatérale d'aide au développement est très souvent associée à la nouvelle approche. Cela confirme une remarque faite au début de cette brochure, à savoir que les partenaires de l'aide au développement<sup>21</sup> continuent de jouer un rôle crucial en encourageant l'innovation, ainsi qu'en parrainant et en faisant connaître les nouvelles approches. Cela est vrai même dans des pays comme la Chine et l'Inde, où l'aide extérieure représente une très petite fraction du budget de l'éducation et de la formation<sup>22</sup>.

Les planificateurs doivent se garder d'emprunter directement une politique mise en œuvre ailleurs, en supposant qu'une initiative

- 
21. Les donateurs sont souvent désignés par l'expression « partenaires du développement » (*NORRAG News*, No. 41).
  22. En Chine, par exemple, la Banque mondiale encourage l'adoption d'approches fondées sur les compétences dans certaines provinces, tandis qu'en Inde elle est un partenaire clé de la réforme des établissements de formation industrielle.

de réforme qui a bien fonctionné à un endroit et à une époque précis fonctionnera également dans leur pays. Ils seront au contraire bien avisés d'évaluer le contexte (économique, social, politique) qui a permis le succès de la réforme, afin de déterminer ce en quoi il diffère de leur contexte national. Ils doivent adopter une démarche d'apprentissage en matière de politiques et évaluer de façon critique les postulats sur lesquels reposent de nombreuses initiatives de réforme de l'ETFP (Fondation européenne pour la formation, 2008).

### *3.2 Réformes en matière de coordination et de gouvernance*

#### *La problématique*

Dans la plupart des pays en développement, le DCTP est assuré par de nombreuses entités – des ministères (Éducation, Travail et Main-d'œuvre, Agriculture, Commerce et Industrie, Tourisme, Condition féminine, par exemple)<sup>23</sup>, des ONG et le secteur privé (notamment des écoles et établissements d'enseignement supérieur technique privés, des instituts de formation professionnelle privés et des programmes de formation en entreprise dans les secteurs formel et informel). Les prestations sont de niveaux et de types très divers (*tableau 3.1*).

Dans de nombreux pays, le manque de coordination a entraîné non seulement une fragmentation des prestataires et la rupture des liens entre l'offre et la demande, mais aussi le morcellement d'autres domaines critiques liés au DCTP : stratégies, politiques et plans de développement des gouvernements ; programmes gouvernementaux ; commissions gouvernementales ; cadres législatifs ; systèmes de certification et de qualification ; systèmes d'information et de suivi ; financement ; projets de soutien des partenaires du développement. Cette fragmentation entraîne souvent l'élaboration de politiques, programmes et projets parallèles ou contradictoires au sein de différents ministères ou partenaires du développement. Elle peut aussi être le signe de l'absence d'une stratégie globale coordonnée

---

23. Il n'est pas rare que six ou sept ministères, voire davantage, proposent un programme de DCTP. Dans certains cas, leur nombre s'élève jusqu'à 17.

pour le DCTP, ce qui ne contribue assurément pas à promouvoir l'usage le plus efficace possible de ressources souvent limitées.

**Tableau 3.1 Les multiples sources de DCTP**

Type de formation	Source de la formation
Formation préalable à l'emploi	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formation professionnelle dans des écoles et établissements publics dépendant des ministères de l'Éducation ; centres de formation professionnelle sous la tutelle des ministères du Travail (et autres ministères)</li><li>• Formation professionnelle dans des écoles et établissements privés à but lucratif ou non lucratif, ou dans des centres de formation professionnelle privés</li><li>• Programmes non formels de développement des compétences pour les jeunes ou les adultes (souvent des formations de courte durée axées sur les compétences)</li></ul>
Formation en cours d'emploi au sein de l'entreprise	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acquisition formelle de compétences dans des entreprises privées</li><li>• Formation informelle par apprentissage dans une entreprise privée</li></ul>

Au niveau des établissements, les responsables des écoles, universités et centres de formation, ont généralement très peu d'autonomie. Les décisions concernant l'administration, le personnel, le financement et les cours proposés sont souvent prises au niveau national plutôt qu'au sein de l'établissement ou en réponse à une demande des employeurs. Cette situation provoque fréquemment un gaspillage des ressources et un manque d'incitations financières (ou autres) à bien faire son travail mais, surtout, le contenu de la formation a du mal à répondre à l'évolution de la demande du marché.

### *Les réformes*

De nombreux pays ont réagi en créant des conseils, des commissions ou des organes suprêmes chargés de coordonner leurs systèmes de développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP). Ces organes de coordination sont souvent composés de représentants de plusieurs ministères et du secteur privé, dont,

par exemple, la *Vocational Education and Training Authority* en Tanzanie, l'*Industrial Vocational Training Board* à l'île Maurice, le *Council for Technical and Vocational Education and Training* au Ghana, la *National Skills Authority* en Afrique du Sud, la *Technical Education and Vocational Education and Training Authority* en Zambie et au Malawi, l'*Employment and TVET Council* en Jordanie, la *National Vocational and Technical Education Commission* au Pakistan, le *National Skills Development Council* au Bangladesh, la *National Technical Training Authority* au Bhoutan et la *Technical Education and Skills Development Authority* aux Philippines. Plusieurs de ces organes sont très récents (*encadré 2*).

Un mécanisme de coordination efficace est une condition préalable à tous les autres aspects de la réforme du DCTP. En l'absence de coordination, l'enjeu consiste à établir un lien entre les compétences, d'une part, et la productivité et la réduction de la pauvreté, d'autre part, en créant une série de programmes de formation *ad hoc*, mis en œuvre par plusieurs ministères et par le secteur privé (à but lucratif ou non lucratif). Dans les pays en développement, la coordination de la formation axée sur les compétences est considérée comme un moyen d'éviter de gaspiller des ressources (par ailleurs rares) en dupliquant des programmes. La coordination peut aussi aider à combler les lacunes de l'offre de formation (sur le plan sectoriel et géographique), à établir des normes nationales en matière de compétences, et à mettre en place un système d'évaluation et une certification reconnue au niveau national.

Néanmoins, les planificateurs doivent noter que les pays développés divergent considérablement par l'importance qu'ils attachent à la coordination de la formation. Les Japonais, par exemple, se préoccupent peu de la coordination entre ministères ; de même, il y a très peu de coordination aux États-Unis. En Suède, au contraire, l'accent a été mis sur la coordination au sein d'un seul et unique ministère de l'Éducation. Il existe un nombre relativement important de systèmes nationaux de développement des compétences relativement isolés, qui semblent être efficaces et auxquels les planificateurs feraient bien de s'intéresser pour comprendre pourquoi cette approche est préconisée.

## **Encadré 2. De nouvelles agences de coordination du DCTP au Ghana, en Jordanie et au Pakistan**

### ***Le Council for Technical and Vocational Education and Training (COTVET) au Ghana***

Le Gouvernement du Ghana a pris des mesures pour coordonner son système de DCTP, qui est actuellement fragmenté, en créant le COTVET, dont le statut est garanti par la loi et qui est mandaté pour formuler des politiques de développement des compétences dans les diverses filières de « l'enseignement prétertiaire et tertiaire, formel, informel et non formel ». Le COTVET a un conseil d'administration depuis novembre 2007, mais son activité est freinée par l'absence d'un Secrétariat, dont la constitution a accusé plusieurs retards, et le Conseil a nommé un Directeur exécutif, qui a commencé à travailler en novembre 2008. D'autres membres du Secrétariat ont été nommés tout au long de l'année 2008/2009. Les responsabilités du COTVET comprennent notamment l'élaboration de politiques stratégiques pour le secteur du DCTP au Ghana. Le COTVET a été créé avec le soutien de l'Agence japonaise de coopération internationale (JICA).

### ***L'Employment and TVET (ETVET) Council en Jordanie***

Créé en 2008, l'ETVET a placé l'emploi au cœur de ses préoccupations en matière de formation. Il a reçu, en 2009, l'appui d'un projet de développement des compétences à l'initiative des employeurs, financé par la Banque mondiale.

### ***La National Vocational and Technical Education Commission (NAVTEC) au Pakistan***

La création de la NAVTEC, en décembre 2005, répondait à une volonté de créer un organe suprême capable d'unifier les structures de DCTP fragmentées du Pakistan. La NAVTEC a pour mission de « faciliter, de réguler et d'orienter la politique en matière d'éducation technique et de formation professionnelle pour répondre à la demande nationale et internationale de main-d'œuvre qualifiée » ([www.navtec.gov.pk](http://www.navtec.gov.pk)). Toutefois, au moment de la rédaction de cette brochure, la NAVTEC n'avait pas encore suffisamment de capacités et de crédibilité pour remplir de façon efficace le rôle d'organe national suprême de DCTP.

Plusieurs leçons peuvent être tirées de l'expérience des organismes de coordination du DCTP (BASD, 2008, p. 37 ; Johanson et Adams, 2004, p. 77).

- Il faut une représentation équitable des principaux acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux au sein de l'organisme de coordination ; les employeurs du secteur formel et informel, qui représentent la demande de compétences, doivent être les éléments moteurs.
- Les organismes de coordination doivent être investis d'une réelle autorité et de ressources suffisantes pour collecter, suivre et analyser les informations relatives à l'offre et à la demande de DCTP (notamment des informations sur le marché du travail), pour élaborer des stratégies et des politiques, pour rapprocher l'offre de formation de la demande, pour coordonner les prestataires publics et privés, pour coordonner l'aide des partenaires du développement, pour définir les priorités, les objectifs et les indicateurs, ainsi que pour allouer des ressources.
- Les organismes de coordination ne doivent pas participer directement à l'administration des établissements, ni aux activités d'éducation et de formation professionnelle. Ils doivent, au contraire, se consacrer aux questions plus générales, notamment l'élaboration de la politique et la réglementation.

Sur le plan institutionnel, dans de nombreux pays, les réformes du DCTP commencent à conférer davantage d'autonomie aux établissements de formation publics pour fixer le montant des droits d'inscription, embaucher et licencier le personnel, déterminer les programmes et les cours proposés, choisir le matériel de formation et la pédagogie, lancer et diriger des activités génératrices de revenus. Des conseils de parties prenantes, avec la participation d'industriels, s'occupent de la gouvernance de ces établissements autonomes. Autrement dit, les décisions sont prises par ceux qui sont les plus proches du marché, plutôt que par des fonctionnaires ministériels, sans lien direct avec les établissements. Ces établissements plus autonomes peuvent alors être encouragés à améliorer leurs résultats au moyen d'incitations financières ou autres. Par exemple, dans le cadre du processus de réforme du DCTP en Jordanie, la *Vocational Training Corporation* (VTC), dont le réseau de centres (une quarantaine) est géré par le secteur public depuis les années 1980, est en train de devenir, trois décennies plus tard, une entité autonome gérée par un conseil d'administration (avec participation majoritaire

du secteur privé). Les divers centres de formation qui dépendent de la VTC réformée bénéficieront eux aussi d'un degré beaucoup plus grand d'autonomie. Les planificateurs ne doivent pas considérer pour autant que la décentralisation est toujours la meilleure approche ; ils devraient plutôt s'intéresser aux effets réels de ces réformes.

### ***Quelques implications pour la planification de l'éducation***

Une bonne coordination est indispensable dans divers domaines (politiques, programmes, projets, prestataires, législation, partenaires du développement) pour que la réforme du DCTP aboutisse et soit durable. Les planificateurs doivent, préalablement à toute réforme, déterminer le degré actuel de coordination et chercher comment le renforcer. Ils pourraient s'intéresser tout particulièrement aux capacités et à la composition des conseils, des comités ou d'autres organismes de coordination de l'ETFP de leurs pays. Si ces organismes n'existent pas, la priorité doit être de les établir.

Les planificateurs doivent reconnaître l'importance de donner aux organismes de coordination la responsabilité du contrôle de l'allocation des ressources financières.

Tout en étant un outil important pour la réforme du DCTP, la décentralisation du pouvoir de décision au niveau de l'établissement exige le développement des capacités des responsables locaux ; ces derniers doivent apprendre à décrypter la demande du marché local en matière de compétences et à organiser les ressources pour répondre à cette demande.

### ***3.3 Réformes visant à orienter le DCTP en fonction de la demande et non plus de l'offre***

#### ***La problématique***

Dans de nombreux pays en développement, si ce n'est la plupart, la formation professionnelle dans le cadre des programmes de DCTP formel publics et privés est très peu souvent en adéquation avec les besoins du marché du travail. Dans de nombreux cas, les politiques et réformes du DCTP ne s'appuient pas sur les résultats réels des systèmes par rapport à la demande du marché du travail, mais tendent plutôt à refléter les interventions du gouvernement dans le

domaine de l'offre. Le DCTP formel est, pour l'essentiel, axé sur l'emploi formel plutôt que sur l'emploi informel. Pourtant, une large part du DCTP formel est déconnectée des besoins de l'industrie formelle : les programmes sont souvent dépassés et de nombreux formateurs ne savent souvent pas grand-chose des besoins de l'industrie. Les formateurs qui travaillent dans les écoles, les centres de formation professionnelle et autres établissements ont du mal à nouer des contacts avec l'industrie, à organiser des stages pour le personnel et les élèves dans les entreprises, et à faire représenter l'industrie aux conseils d'administration des établissements. Dans de nombreux pays, la formation est déterminée par les fournisseurs ou les prestataires de services de formation, et non par le marché. Ces systèmes conditionnés par l'offre répondent généralement très lentement à la demande réelle ou changeante du marché<sup>24</sup>.

### *Les réformes*

Les réformes visant à resserrer les liens avec le marché du travail en réorientant le DCTP vers des systèmes réactifs, axés sur la demande, sont de cinq grands types :

- mise en place de la formation axée sur l'acquisition de compétences (FAC) ;
- recherche d'une plus grande implication du secteur privé au niveau des établissements et au-delà ;
- octroi d'une plus grande autonomie aux établissements et organismes de formation ;
- mesures incitatives et financières pour encourager les liens entre le DCTP et le marché du travail ;
- amélioration des systèmes d'information, notamment ceux qui identifient avec précision les besoins en compétences dans les secteurs formel et informel.

*Mise en place de la FAC.* Au cours de cette formation, les stagiaires doivent avant tout maîtriser certaines tâches ou compétences. On accorde moins d'importance au niveau ou au

---

24. Dans les années 2000, les agences d'aide au développement ont eu fortement tendance à considérer comme positif ce qui émanait de la demande et comme négatif ce qui émanait de l'offre. Les planificateurs doivent opter pour une approche plus nuancée, en ne considérant pas ces deux aspects comme une dichotomie absolue.

type de certification, ou encore à la durée de la formation des stagiaires. Les programmes sont élaborés en fonction des besoins en compétences du secteur privé (associations professionnelles et commerciales, associations d'employeurs, et industrie) et dispensés à l'aide de modules de différentes compétences pour lesquels une évaluation est établie.

*Recherche d'une plus grande implication du secteur privé au niveau des établissements et au-delà.* Afin de donner l'initiative au secteur privé en matière de développement des compétences et d'encourager une formation plus axée sur la demande, les réformes du DCTP appellent à une plus grande participation des employeurs du secteur privé aux conseils d'administration des établissements (voir le cas de l'Inde, *encadré 3*), aux comités nationaux de DCTP, à la définition des programmes et à l'identification des besoins en matière de compétences. Comme il sera démontré plus loin, quand le secteur privé formel est peu développé, les planificateurs doivent se montrer prudents dans le choix de l'acteur du secteur privé dont la demande détermine le développement des compétences.

*Octroi d'une plus grande autonomie aux établissements et organismes de formation.* Comme il a déjà été dit antérieurement, les réformes de la gouvernance au niveau institutionnel visent à donner une plus grande autonomie aux chefs d'établissements et aux organismes de formation. Cela permettra une réponse plus flexible de l'offre, les établissements et organismes de formation ayant la possibilité d'accéder aux marchés (locaux), de fixer les frais d'inscription, de décider de l'affectation des ressources, d'identifier les cours pour lesquels il existe une demande, de déterminer la durée et le type de cours (par exemple, la formation axée sur l'acquisition de compétences) et de définir les horaires et la nature des cours pour répondre le mieux possible aux besoins de la clientèle ciblée.

*Mesures incitatives ou financières pour encourager les liens entre DCTP et marché du travail.* La plupart des réformes du DCTP insistent aujourd'hui pour que les planificateurs prêtent attention, non plus aux seuls intrants (plus de salles de classe, d'ateliers, de formateurs, d'équipements, de manuels), mais aussi aux extrants (nombre de personnes formées, taux de réussite, etc.) et aux impacts (notamment le pourcentage de personnes formées qui trouvent un

emploi quelques mois après leur formation). Les impacts de la formation doivent en effet être la préoccupation principale, et non les intrants, ni même les extrants : le nombre de personnes formées ou les taux de réussite donnent peu d'informations aux planificateurs sur les performances des systèmes de DCTP, notamment sur leur capacité de créer des liens avec le marché du travail. Comme on le verra plus loin dans la section consacrée aux réformes du financement de la formation, il est également possible d'assortir les mesures incitatives et les aides financières destinées aux prestataires de DCTP d'une obligation de performance (par exemple, la proportion de leurs anciens stagiaires qui ont trouvé du travail). Cette mesure pourrait inciter les prestataires à créer un lien plus étroit entre leur formation et les besoins du marché du travail.

### **Encadré 3. Le problème du fossé entre la demande et l'offre de développement des compétences en Inde**

L'économie de l'Inde se caractérise par une forte dichotomie qui semble devoir aller en s'accroissant. La productivité a augmenté rapidement dans le secteur moderne, tirée par les services, les transports, les communications et l'industrie manufacturière ; la proportion d'emplois dans l'agriculture a diminué tandis qu'elle progressait dans le secteur des services. La croissance de l'emploi est toutefois insuffisante pour absorber le nombre de personnes, estimé à 12,8 millions, qui arrivent chaque année sur le marché du travail ou pour créer des emplois plus productifs pour la vaste majorité de travailleurs de l'économie informelle. Le problème est que même les personnes qui ont suivi une formation professionnelle ne sont pas vraiment aptes au travail, à cause du décalage entre ce qu'elles ont appris et ce dont les employeurs ont besoin, qu'il s'agisse de compétences de base ou techniques. Extension, qualité et intégration sont les objectifs de la stratégie de planification de la Commission pour combler ce fossé, pour faire en sorte que l'éducation et la formation soient mieux adaptées aux besoins du marché du travail, et pour améliorer l'accès des pauvres et des personnes vulnérables aux possibilités de développement des compétences.

*Extension.* Le plan quinquennal de l'Inde (2007-2012) prévoit de multiplier par 10 les infrastructures d'enseignement et de formation, en passant de 5 000 à environ 50 000 établissements et centres de formation industrielle placés sous la tutelle du ministère du Travail et de l'Emploi, afin de faire acquérir les compétences dont l'industrie et le secteur des services ont besoin, ainsi que les compétences requises

pour l'emploi dans le domaine agricole et rural. « La gageure ... est d'accroître la proportion de main-d'œuvre qualifiée pour la faire passer des 5 % actuels à environ 50 %. Pour que nos travailleurs soient aptes au travail, nous devons créer une infrastructure adaptée à l'acquisition des compétences et à la certification, d'une part, et à la pédagogie de la formation, d'autre part. Les Instituts de formation industrielle doivent être en phase avec les exigences technologiques de l'industrie moderne et le domaine en expansion des connaissances techniques » (le Premier ministre, Manmohan Singh, lors de l'*Indian Labour Conference*, avril 2007, New Delhi).

*Qualité.* Elle vise la modernisation des établissements de formation et des outils, ainsi que la mise à niveau du corps enseignant et des programmes. Avec l'aide de la Banque mondiale, quelque 500 établissements de formation industrielle devraient devenir des « Centres d'excellence » ayant des liens étroits avec l'industrie. Les comités de gestion de l'industrie devraient bénéficier d'une plus grande autonomie financière et programmatique pour gérer les divers établissements de formation industrielle, mais les gouvernements conserveront la propriété des établissements et continueront à édicter les règles concernant les admissions et les frais de scolarité.

*Intégration.* Plus de 90 % des travailleurs indiens gagnent leur vie dans l'économie informelle. Peu d'entre eux ont les compétences nécessaires pour améliorer leur productivité et leur niveau de rémunération. La *Skills Development Initiative* vise à transmettre des compétences monnayables sur le marché de l'emploi à 1 million de travailleurs au cours des cinq prochaines années et, par la suite, à 1 million de travailleurs par an. Le partenariat public-privé de l'initiative combine des cours de formation de courte durée et une certification. Les programmes ciblent les individus pauvres et peu éduqués qui ne peuvent accéder aux programmes classiques de formation de longue durée à cause des coûts et du niveau de qualification trop élevés. En partenariat avec l'OIT, le ministère du Travail et de l'Emploi est en train de mettre en œuvre un programme pilote dans quatre filières : le travail du cuivre (Moradabad, Uttar Pradesh), du verre (Firozabad, Uttar Pradesh), les textiles (Tiruppur, Tamil Nadu) et les travailleurs domestiques (Delhi). Ce programme, qui vise à améliorer la productivité et la compétitivité des entreprises, ainsi que l'employabilité des travailleurs dans les domaines cités, conduit également des essais pilotes de cadres et méthodologies de mise en œuvre de la formation et de la certification dans l'économie informelle.

Source : Ratnam et Chaturvedi, cités dans OIT, 2008.

*Amélioration des systèmes d'information, notamment ceux qui identifient de façon plus précise les besoins en compétences dans les secteurs formel et informel.* Pour que le DCTP tienne davantage compte de la demande, l'information est primordiale. Il est par conséquent crucial d'améliorer les systèmes d'information tant sur l'offre que sur la demande (voir plus loin la section sur les réformes des systèmes d'information).

### ***Quelques implications pour la planification de l'éducation***

Quelle demande doit être prise en compte ? Dans de nombreux pays en développement parmi les plus pauvres, voire dans la plupart d'entre eux, où la majorité de la population active travaille dans l'économie informelle, les planificateurs de l'éducation doivent faire très attention au type de demande qu'ils prennent en compte. Bien souvent, « compétences répondant à la demande » signifie compétences demandées par le secteur formel. Mais, quelles sont les implications de cette approche dans les pays où l'économie informelle absorbe la majeure partie de la population active du pays ? La demande est clairement très différente selon que l'on considère le secteur formel ou le secteur informel de l'économie<sup>25</sup>. La formation axée sur la demande devrait donc répondre aux besoins très différents de chaque secteur. Les comités et conseils de DCTP, au sein desquels les travailleurs de l'économie informelle sont souvent peu représentés (voire pas du tout), doivent chercher à savoir quelle est la demande de formation dans ce secteur. Dans un pays où le secteur privé formel est très développé et dynamique, et où le secteur privé informel est réduit, le problème est évidemment moins critique. Les planificateurs doivent, par ailleurs, éviter de considérer toute formation régie par l'offre comme nécessairement négative : un large réservoir de jeunes qualifiés et bien formés est souvent une ressource précieuse. Pour les jeunes, l'acquisition de compétences peut répondre à une ambition personnelle ou sociale, même s'il n'y a pas de débouchés immédiats sur le marché du travail.

*Information.* Dans la plupart des pays en développement, l'information sur la demande est rare, voire inexistante. Les données qui permettraient d'apporter une réponse à de nombreuses

---

25. Il est bien entendu que la dichotomie n'est jamais aussi nette.

questions élémentaires sont généralement inadéquates ou totalement absentes : quelle est la structure de la demande du marché en matière de compétences et quelles sont les forces économiques qui la sous-tendent ? Quelle est la demande de l'industrie formelle ? Quelle est la demande des micro-entreprises et des PME du secteur informel ? Quelle est la demande induite par les priorités du développement économique, par les tendances récentes de l'économie et par les perspectives de croissance économique ? Que nous apprend l'évolution de l'emploi et des salaires sur la demande de compétences ? Il faut davantage d'informations de meilleure qualité et redoubler d'efforts pour améliorer les capacités de collecte et d'analyse de données des établissements et organismes les plus à même de suivre l'évolution de la demande de DCTP (voir également plus loin la section sur les réformes des systèmes d'information).

### *3.4 Réformes concernant les normes de qualité de la formation*

#### *La problématique*

L'offre de DCTP est souvent de piètre qualité dans les pays en développement. Il est fréquent que les établissements formels, publics ou privés, ne disposent pas d'infrastructures, d'outils et d'équipements décentes (ou alors, ils datent souvent de plusieurs dizaines d'années). La formation initiale des formateurs qui travaillent dans les établissements de DCTP formel a tendance à privilégier la théorie plutôt que la pratique ; une fois qu'ils commencent à enseigner, ils ne suivent souvent aucune formation en cours d'emploi, ni aucun stage en entreprise, et aucune mesure incitative liée aux résultats ne leur est proposée pour améliorer la qualité de leur enseignement. Le DCTP informel – par exemple, le système d'apprentissage – souffre de contraintes inhérentes au système en termes de qualité, qui sont directement liées au type de formation dispensé dans les micro-entreprises et les PME : généralement, le formateur est un contre-maître qui n'a pas été formé pour enseigner, et la technologie utilisée est souvent dépassée. Dans ces conditions, les normes de qualité de la formation sont rarement respectées. Dans le cas du DCTP formel, même si des normes de qualité sont en place, il peut être difficile de les appliquer et d'imposer

des sanctions à des prestataires peu performants travaillant dans un système extrêmement centralisé et rigide. La nature fragmentaire de la formation dans la plupart des pays en développement rend plus difficile l'élaboration et l'application de normes de qualité. Établir et faire appliquer des normes de qualité pour la formation informelle, par exemple au cours de l'apprentissage, est une véritable gageure.

### ***Les réformes***

Pour garantir la qualité du DCTP, il faut établir des normes, mobiliser des moyens suffisants et mesurer les résultats par rapport à ces normes (BA&D, 2008). Plusieurs approches sont en place (voir l'exemple de l'Australie, *encadré 4*).

#### **Encadré 4. Le système d'assurance de la qualité de l'EFTP en Australie**

En 2002, l'*Australian Quality Training Framework* a établi des normes de qualité approuvées au niveau national pour le système d'EFTP. Ce système de qualité définit le processus d'enregistrement et d'agrément des prestataires de formation, et détermine les spécifications pour l'élaboration des programmes de formation. Les programmes d'EFTP ne peuvent être agréés et les qualifications reconnues dans tout le pays que s'ils sont élaborés conformément aux directives nationales. Les prestataires de formation doivent apporter la preuve qu'ils respectent les normes relatives à la qualification et à l'expérience du personnel, aux locaux de formation et aux services de support client. En Australie, beaucoup de programmes d'apprentissage et d'évaluation sont des formules avalisées au niveau national, liées à des normes de performance industrielles ou propres à une entreprise, appelées compétences, qui débouchent sur des qualifications reconnues sur le plan national. Ils ont été élaborés et actualisés en concertation avec l'industrie par l'intermédiaire de conseils des compétences professionnelles. Les dossiers décrivent les compétences et connaissances nécessaires pour être efficace au travail.

*Source* : Gasskov, 2006.

L'une des approches adoptées pour élaborer des normes de qualité consiste à mettre en place des cadres nationaux de certification (CNC) qui fixent les niveaux que les stagiaires doivent atteindre pour maîtriser une aptitude particulière (mais voir plus loin quelques mises en garde à propos de ces cadres).

Les établissements publics et privés de DCTP devraient être assujettis à un agrément renouvelable tous les ans, selon qu'ils ont ou non atteint les normes de qualité définies ainsi qu'à des audits réguliers de qualité (généralement une fois par an). Des indicateurs de résultat (nombres de personnes formées et chiffres de réussite aux examens, par exemple) et d'impact (tels que le pourcentage de diplômés ayant un emploi salarié ou travaillant à leur compte six mois après la formation) peuvent être mesurés par rapport aux normes de qualité pour savoir dans quelle mesure les objectifs ont été atteints.

Les associations et représentants d'employeurs devaient participer davantage à l'élaboration des normes de qualité. Dans le cas de l'apprentissage informel, cette approche serait sans doute plus efficace pour améliorer la qualité et les normes que d'appliquer un CNC. Il faut que les réformes associent les employeurs au processus afin d'améliorer la pertinence et la qualité de la formation offerte.

Les normes de qualité de la formation dans le domaine de l'apprentissage informel sont résumées plus loin (*section 3.10*).

### ***Quelques implications pour la planification de l'éducation***

Les planificateurs doivent veiller à ce que des mécanismes d'assurance de la qualité soient établis, ainsi qu'à faire respecter les normes de qualité (par des sanctions) et à encourager l'obtention des niveaux requis (par des incitations).

Il faut que l'expérience en entreprise occupe une place beaucoup plus importante dans l'apprentissage formel initial ou en cours d'emploi, par exemple grâce à des liens avec l'industrie. Des mesures incitatives adéquates sont nécessaires pour encourager le détachement du personnel (les planificateurs doivent savoir, par exemple, que les formateurs travaillent parfois à temps partiel pendant les vacances et peuvent être peu disposés à partir en détachement).

Les chefs d'établissements de DCTP formel devraient pouvoir essayer librement différentes méthodes pour s'assurer que les niveaux requis sont atteints et devraient avoir à rendre compte de leurs résultats. Les planificateurs doivent prévoir des mesures

incitatives à l'intention des établissements, des départements et des formateurs pour les encourager à atteindre ces niveaux.

### *3.5 Réformes relatives à la portabilité des compétences*

#### *La problématique*

La portabilité des compétences laisse à désirer dans de nombreux pays en développement. L'OIT définit la portabilité des compétences selon deux axes (Nübler, 2007) qui doivent être pris en compte dans les réformes du DCTP.

1. La transférabilité des compétences. Elle indique dans quelle mesure les compétences sont transférables au sein du système d'éducation et de formation du pays (mobilité verticale et horizontale) ainsi qu'entre métiers et emplois. La transférabilité des compétences (tant les aptitudes professionnelles et techniques que les compétences de base) est une condition nécessaire à la portabilité des compétences.
2. La reconnaissance des compétences. Il faut identifier et évaluer le type et le niveau de compétences possédées par un individu, puis communiquer ces informations de façon crédible au marché du travail. Pour que les employeurs reconnaissent les compétences des employés potentiels, il faut qu'ils soient convaincus de la crédibilité de l'information. Trop souvent, les systèmes d'évaluation donnent une importance considérable aux examens écrits, alors que les employeurs restent peu convaincus de la crédibilité des tests comme indicateurs des aptitudes des personnes ayant suivi une formation. Dans des pays comme le Ghana et le Pakistan, les taux de réussite aux examens du DCTP sont souvent assez élevés, mais les employeurs, conscients de la qualité médiocre de la formation dans la plupart des établissements formels, sont à juste titre sceptiques au sujet de la validité de ces résultats.

#### *Les réformes*

De nombreux pays ont pris des mesures pour améliorer la mobilité verticale et horizontale des compétences. Par exemple, dans beaucoup d'États d'Amérique latine, ainsi qu'en Tunisie et en Corée

du Sud, l'accès à l'enseignement supérieur a été facilité pour les élèves de l'enseignement secondaire professionnel (Adams, 2007).

Dans de nombreux pays, l'orientation vers la formation axée sur l'acquisition de compétences, conjuguée au développement de CNC, devrait améliorer les mesures des compétences et encourager la portabilité des compétences (reconnaissance et transférabilité). Bien que la formation axée sur l'acquisition de compétences et les cadres nationaux de certification (CNC) soient parfois conçus pour le DCTP formel et informel, ils s'appliquent principalement au premier. Outre les tentatives pour intégrer dans ces approches les compétences acquises de manière informelle, d'autres méthodes sont employées pour améliorer la portabilité des compétences informelles.

*Formation axée sur l'acquisition de compétences (FAC).* Pour être reconnues, les compétences doivent être évaluées et certifiées. Cette certification doit reposer sur une aptitude démontrable. Dans la formation axée sur l'acquisition de compétences, les stagiaires doivent avant tout maîtriser certaines tâches ou compétences. On accorde moins d'importance au niveau ou au type de certification, ou encore à la durée de la formation des stagiaires. La formation axée sur l'acquisition de compétences nécessite une division modulaire de la formation en compétences spécifiques orientées vers la demande. Elle s'éloigne du modèle de cours normalisé étalé dans le temps (qui dure souvent entre deux et quatre ans), où l'évaluation intervient généralement à la fin de la formation, au profit de courts modules de compétences évalués séparément. Dans la mesure où cette approche permet d'évaluer des compétences distinctes, elle permet plus facilement aux intéressés d'intégrer et de quitter le système de formation quand ils le veulent.

*Cadres nationaux de certification (CNC).* Il s'agit de cadres dans lesquels toutes les certifications offertes dans un pays particulier (ou une région) sont organisées par niveau. Ils ont été élaborés pour la plupart dans les contextes anglophones développés et entendent conférer un peu de cohérence à ce qui est souvent un ensemble complexe de certifications académiques et professionnelles. Les CNC mettent en évidence les liens réciproques entre les différentes qualifications et sont donc destinés à renforcer la mobilité horizontale

et verticale dans le système d'éducation et de formation d'un pays ou d'une région.

Dans l'Union européenne, la reconnaissance des compétences à l'échelle régionale repose sur le principe de l'équivalence et de la reconnaissance mutuelle des qualifications et certifications. La reconnaissance mutuelle fait l'objet de mesures rigoureuses : une directive oblige les pays à reconnaître les certifications des autres membres de l'Union, sauf en cas de trop grandes différences (il appartient alors au pays d'accueil d'en apporter la preuve, puis le cas échéant de dispenser une formation complémentaire). Pour rendre le système plus transparent, l'Union européenne a élaboré un Cadre européen des certifications (CEC), qui « traduit » les qualifications nationales en les reliant à un système-cadre commun de classification (Nübler, 2007).

Bien que l'OIT (2002) ait affirmé que les CNC sont « quelque chose vers quoi l'on tend » (p. 105), leur pertinence pour l'économie informelle et, plus généralement, pour les pays en développement et à revenu moyen suscite beaucoup de doutes (Grunwald *et al.*, 2004; Young, 2005). Même dans des pays ou régions développés comme la Nouvelle-Zélande et l'Écosse, les CNC se sont avérés difficiles à élaborer et à appliquer, et il a fallu plus d'une décennie pour les établir. La rigidité est également un reproche couramment fait aux CNC : une fois définis, il est difficile de modifier une multitude de spécifications de compétences. Pour les pays en développement, l'un des problèmes majeurs est de savoir si la mise en place d'un CNC, par ailleurs coûteuse, a des chances d'être plus efficace et rentable que d'autres formes d'intervention, en particulier l'amélioration des systèmes d'éducation et de formation<sup>26</sup>. Cela n'empêche pas un certain nombre de pays en développement de persévérer dans leurs projets de création d'un CNC en y intégrant l'apprentissage informel. Mais il existe d'autres moyens de garantir la qualité et

---

26. Les autres interventions peuvent être, par exemple, des politiques actives en direction du marché du travail, le développement institutionnel, l'élaboration de programmes, la formation du personnel et des partenariats avec l'industrie.

la reconnaissance des compétences, par exemple les approches traditionnelles de reconnaissance des compétences (Nübler, 2007)<sup>27</sup>.

La reconnaissance et la documentation des compétences sont importantes pour soutenir les travailleurs du secteur informel ; il est également important d'identifier les structures où se déroule la formation et de déterminer la façon dont les gens acquièrent des compétences dans les contextes informels. La question de l'évaluation, de la certification et de la reconnaissance des compétences acquises dans l'économie informelle est plus complexe, comme il a déjà été remarqué. Mais quelques progrès ont été faits dans ce sens, par exemple au Ghana et au Cameroun. Au Ghana, le *National Vocational Training Institute* a mis en place des tests d'aptitudes fondés sur les capacités (compétences) qui permettent à des personnes analphabètes ou semi-analphabètes (y compris celles qui sont en apprentissage dans le secteur informel) de se soumettre à une évaluation pratique non écrite de leurs aptitudes. Au Cameroun, l'*Intersectoral Craftworkers Association* organise une formation complémentaire et a instauré un examen commun pour valider les acquis de ses adhérents du secteur informel. Elle délivre également des certificats et a entrepris d'établir des normes régissant le contenu de l'apprentissage et sa durée (Walther, 2006).

Dans la mesure où les personnes qui travaillent à leur compte dans l'économie informelle ne peuvent faire qu'un usage limité des certificats, la portabilité des compétences entre métiers et emplois est plus importante que la reconnaissance des compétences en tant que telle, d'autant que de nombreux travailleurs du secteur informel ont de multiples activités économiques.

---

27. On en distingue deux : (1) la réglementation par l'État des systèmes d'enseignement et de formation professionnels, (2) la collaboration de l'État avec des associations d'employeurs pour fixer des normes et renforcer les capacités d'évaluation et de certification des compétences actuellement fournies par l'apprentissage informel, de façon à parvenir à une autoréglementation ou à une coréglementation des systèmes d'apprentissage (par exemple, par les chambres de commerce, les associations du secteur informel, les syndicats, les pouvoirs publics).

### ***Quelques implications pour la planification de l'éducation***

Les planificateurs devraient essayer d'élaborer une approche de la formation axée sur l'acquisition de compétences fondée sur un partenariat avec l'industrie formelle et le secteur des micro-entreprises informelles. Cette approche, en plus de pouvoir être utilisée dans les établissements de développement des compétences techniques et professionnelles formels, peut également servir à la mise à niveau des apprentis du secteur informel, par exemple.

Les planificateurs doivent se garder d'élaborer de façon précipitée un CNC excédant les capacités administratives locales. Il y a encore peu de preuves scientifiques solides de l'efficacité de cette réforme.

## ***3.6 Réformes du financement de la formation***

### ***La problématique***

Les ressources financières actuellement disponibles pour le développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) ne sont généralement pas allouées de façon optimale. Il faudrait en outre diversifier les sources de financement afin que les coûts soient couverts par plusieurs parties prenantes.

Le financement du DCTP dispensé par l'État se fonde habituellement sur les intrants : les établissements reçoivent souvent des crédits budgétaires calculés selon une formule en rapport avec les intrants (nombre de formateurs, nombre de stagiaires, budget de l'année précédente, etc.) qui restent les mêmes, que l'établissement ait de bons résultats ou non. Le financement n'est pas lié à l'efficacité, ni à des niveaux minimum de qualité de la formation, ni à des résultats ou impacts. L'absence d'incitations pour obtenir de bons résultats peut entraîner le développement d'une culture de l'apathie. Les formateurs et les responsables sont payés quels que soient la qualité de la formation dispensée et le taux de réussite des stagiaires. Parallèlement, les établissements n'ont souvent pas l'autonomie nécessaire pour mobiliser d'autres ressources, par exemple en augmentant les frais d'inscription pour les aligner sur des prix du marché, plus réalistes. Les établissements publics de DCTP reçoivent en outre peu d'aide de l'État pour développer

des flux de revenus supplémentaires, par exemple en créant des unités de production. Il n'est pas rare, également, que les fonds publics ne soient pas utilisés de façon stratégique pour promouvoir l'équité sociale ou pour régler les problèmes quand les marchés ne fonctionnent pas bien.

Le financement du DCTP par des établissements privés à but lucratif est soumis aux lois du marché : les établissements fixent eux-même le montant des frais d'inscription et peuvent avoir d'autres activités lucratives. Le prix des cours est généralement plus élevé que dans les établissements publics, de sorte que les jeunes qui ont peu de moyens en sont souvent exclus. Puisqu'ils fonctionnent comme des entreprises, les établissements à but lucratif subissent une pression plus grande que leurs homologues du public pour attirer des stagiaires et dispenser des formations pertinentes, faute de quoi ils risquent de faire faillite (contrairement à leurs homologues du public qui, dans certains cas, fonctionnent bien en-deçà de leur capacité et qui ne pourraient atteindre l'équilibre financier s'ils étaient privés). Néanmoins, la qualité des cours dispensés par les établissements privés varie considérablement. Quant aux établissements privés à but non lucratif, s'ils sont financés par des ONG, il arrive qu'ils fonctionnent un peu comme des établissements publics, avec un financement trop étroitement lié aux intrants.

Le financement de l'apprentissage dans le secteur informel est majoritairement assuré par les stagiaires ou leur famille (sous la forme de frais de formation et/ou d'une retenue sur salaire), le montant des frais étant déterminé par le marché.

### *Les réformes*<sup>28</sup>

#### *Options de mobilisation de ressources*

- La taxe de formation est un impôt sur les rémunérations des salariés des entreprises, qui peut être recouvré sous forme de coûts de formation convenus d'un commun accord ; c'est devenu une option politique courante pour compléter les crédits budgétaires du gouvernement. Dans les pays où l'économie informelle est très développée, il peut ne pas y

---

28. Voir Ziderman, 2007 et 2003, pour de plus amples informations.

avoir suffisamment d'entreprises dans le secteur formel pour que cette taxe soit durable ou viable. La collecte peut aussi être un problème ; en Jordanie, par exemple, les responsables du Fonds pour la formation et l'emploi consacrent à cette tâche environ 70 % de leur temps (Banque mondiale, 2008b).

- Le partage des coûts (avec les utilisateurs) peut prendre la forme d'une augmentation des droits d'inscription et d'une réduction des subventions du gouvernement. Tout en permettant de mobiliser des ressources supplémentaires, l'augmentation des droits d'inscription pose manifestement un problème d'équité.
- La génération de revenus au niveau des établissements consiste à vendre des biens et services (souvent par les stagiaires dans le cadre des travaux pratiques). Elle peut constituer une source appréciable de fonds supplémentaires. Les établissements doivent trouver un juste équilibre entre activités de formation et activités de production, afin de tirer profit des revenus supplémentaires générés par la production sans que la qualité de la formation dispensée ne s'en ressente.
- La multiplication des prestataires privés peut être un moyen de développer les systèmes de formation nationaux sans investissements publics massifs (voir la section sur les réformes relatives aux prestataires non publics de DCTP).

### *Allocations des ressources*

Les mécanismes d'allocation des fonds sont susceptibles de rendre les systèmes de DCTP plus efficaces et plus en phase avec le marché. Mais, plus importante encore que la mobilisation de ressources pour un système de DCTP donné, la question se pose quant à l'affectation de ces ressources et des incitations mises en place pour encourager et récompenser les bons résultats. Une solution peut être de séparer le financement des prestations proprement dites, comme cela a été fait au Chili. L'agence nationale de formation du Chili (SENCE) achète des services de formation à des prestataires publics et privés du marché (au lieu de les fournir elle-même) en faisant jouer la concurrence pour réduire les coûts et obtenir le meilleur rapport qualité-prix. En Afrique subsaharienne, l'île Maurice a également adopté cette approche. Les planificateurs doivent toutefois savoir que, si le financement du DCTP repose en partie sur la performance, les acteurs dont la performance sera mesurée peuvent trouver le

moyen de manipuler l'indicateur (par exemple, les professeurs et les formateurs peuvent hésiter à recalculer des candidats quand leurs revenus dépendent dans une certaine mesure des taux de réussite). Cela peut être un problème en particulier quand un pays souffre déjà de formes généralisées et flagrantes de corruption.

Adoptés de façon judicieuse et dans un contexte propice, l'allocation de crédits en fonction de la performance, le recours à la concurrence pour acheter des services de formation et les chèques-formation sont autant de moyens d'inciter davantage les établissements de formation à avoir de bons résultats (Banque mondiale, 2008c). Malheureusement, ce n'est pas toujours ce qui se produit. Par exemple, le projet Jua Kali au Kenya a montré que les chèques-formation pouvaient être à l'origine d'une corruption de grande envergure (Haan, 2001 ; Johanson et Adams, 2004).

Les fonds de développement des compétences, ou fonds de formation, sont un type de mécanisme de financement relativement nouveau. Un fonds national de développement des compétences sert à unifier et à compléter les fonds publics versés au DCTP et à faciliter l'affectation des fonds en fonction des priorités socio-économiques nationales et des priorités spécifiques identifiées par les conseils ou comités du DCTP. Ces fonds peuvent servir à stimuler l'innovation et à améliorer les performances, à l'instar du fonds de formation de Singapour, utilisé pour tirer parti des réformes du DCTP (BASD, 2008).

Ces fonds peuvent être alimentés par de nombreuses sources, notamment les recettes de la taxe de formation, des crédits budgétaires de l'État, des fonds des partenaires du développement et les revenus générés par le fonds lui-même (Ziderman, 2003, 2007). Certains principes directeurs peuvent être suivis pour mettre en place un fonds de ce type (*tableau 3.2*).

**Tableau 3.2 Principales conditions du succès des fonds  
de formation**

Principale condition	Justification
Sécurité du revenu	Trouver des revenus suffisants, durables et stables pour le fonds de formation
Autonomie et contrôle	Accorder l'autonomie de décision au conseil d'administration et lui donner le contrôle sur l'affectation des crédits budgétaires
Adhésion des parties prenantes	Susciter l'adhésion par une représentation importante des principales parties prenantes (en particulier les groupes d'employeurs assujettis à la taxe de formation) au conseil d'administration du fonds
Activités et déboursements	Veiller à ce que les politiques et déboursements des fonds de formation soient orientés exclusivement en fonction des besoins de formation nationaux et éviter les activités dépourvues de pertinence
Éviter les conflits d'intérêt (le responsable du fonds de formation ne doit pas être en même temps un prestataire de services de formation)	Limiter les subventions et les traitements préférentiels accordés aux centres de formation dirigés (et financés) par un fonds de formation, de crainte qu'ils ne faussent le marché et n'empêchent l'évolution vers un système de formation ouvert et compétitif
Transparence du processus décisionnel	Veiller à ce que le processus décisionnel reste transparent et à ce que la base d'affectation des fonds soit connue et comprise

Source : Ziderman, 2003, p. 81.

1. Les objectifs et le fonctionnement du fonds doivent être précisés et approuvés au plus haut niveau. Les activités qui seront soutenues par les dotations financières doivent être clairement définies. Par exemple, les ressources du fonds jordanien de formation peuvent être affectées (1) au financement des équipements, des matières premières et du matériel pédagogique dont ont besoin les établissements de DCTP, ainsi qu'au paiement des salaires des formateurs ; (2) à l'élaboration des programmes de formation et de recyclage pour les entreprises publiques et privées ; (3) au versement de bourses dont le montant dépend des besoins financiers des élèves qui remplissent les conditions ; (4) à l'organisation de

campagnes de sensibilisation à la formation professionnelle dans les médias ; (5) au financement d'études sur les besoins de formation (ETF/Banque mondiale, 2006). Il faut indiquer clairement quelles personnes peuvent bénéficier du fonds, par exemple les établissements publics et privés ainsi que les systèmes de formation dans les entreprises privées. L'énoncé de la mission du fonds doit clarifier les relations entre formation de préparation à l'emploi et formation continue, et préciser dans quelle mesure la formation des compétences informelles sera soutenue, éventuellement par un système de subventions croisées (*encadré 5* ; Walther et Gauron, 2008).

**Encadré 5. Les quatre destinations principales de déboursement des fonds (fenêtres de financement)**

1. Financement principal des établissements de formation qui assurent le développement des compétences en vue de l'insertion professionnelle, principalement dans le secteur formel
2. Incitations à la formation pour les entreprises du secteur formel où la formation initiale ou continue est réputée insuffisante
3. Cours de formation pour les chômeurs et autres groupes défavorisés
4. Répondre aux besoins de formation des micro-entreprises et du secteur informel qui sont ignorés par les marchés privés traditionnels.

Source : Ziderman, 2003.

2. La gestion de la qualité et la gouvernance du fonds sont des facteurs critiques. Le fonds doit être neutre sur le plan sectoriel et affilié au conseil ou au comité de DCTP concerné ; il ne doit pas dépendre d'un ministère unique. Les membres du conseil d'administration du fonds doivent être recrutés sur une base très large pour éviter les conflits d'intérêt. La participation de nombreux employeurs à la gestion du fonds est également essentielle. Un renforcement des capacités au sein des entreprises et des groupes industriels est nécessaire pour leur permettre d'exposer clairement leurs besoins en matière de compétences.

3. Les mécanismes d'affectation doivent aider à élaborer une approche orientée par la demande, plutôt que de perpétuer une approche orientée par l'offre. Les montants versés par le fonds doivent être liés à des prestations de formation répondant effectivement à la demande. Par exemple, au lieu de donner les fonds directement à des prestataires de services de formation, il est possible de les verser à des entreprises, à des associations d'employeurs ou à des individus qui décideront ensuite à quel prestataire ils feront appel, favorisant ainsi une saine compétition entre prestataires publics et privés. Ce processus de compétition renforcera, à son tour, la qualité et la pertinence de la formation dispensée dans le secteur public comme dans le secteur privé (ETF/Banque mondiale, 2006). L'allocation de fonds aux établissements de formation pourrait être soumise à des conditions de performance pour lesquelles il faudrait élaborer des comparatifs et des indicateurs dont il faudrait suivre l'évolution. Il faudrait supprimer les anciens mécanismes de financement reposant sur les intrants fournis (locaux, équipements, matériel de formation et formateurs) et les remplacer par de nouvelles formules reposant sur les intrants, les extrants et les impacts (Johanson et Adams, 2004). Dans la réforme du DCTP au Bangladesh, un nouvel instrument de financement sera mis en place à titre expérimental : il devrait créer des conditions identiques d'accès au financement public pour les prestataires publics comme pour les prestataires privés. Cet instrument établira un lien entre la performance des prestataires et les normes de l'industrie, et testera leur capacité d'adaptation à l'évolution de la demande du marché.
4. Il convient de suivre de près la viabilité à moyen et à long terme des fonds de développement des compétences qui sont créés (ou massivement soutenus dès le départ) par les partenaires du développement.

### ***Quelques implications pour la planification de l'éducation***

Les planificateurs doivent évaluer tous les éléments requis pour créer un fonds de formation (voir la liste ci-dessus) et se demander comment les adapter à leur pays. Ils doivent considérer l'exemple des fonds de formation nationaux de la Zambie et de la Tanzanie

créés au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle, pour voir s'ils fonctionnent bien et pour déterminer quels facteurs les ont favorisés ou entravés.

Les planificateurs doivent être conscients que les tensions qui peuvent survenir entre les politiques de développement des compétences qui visent à améliorer la compétitivité et celles qui visent à améliorer la cohésion sociale peuvent s'étendre au financement du DCTP. Par exemple, il peut y avoir des tensions liées à la poursuite du double objectif de l'efficacité et de l'équité ou de la cohésion sociale, ou à la combinaison des principes du marché et des principes de redistribution.

Quand des réformes sont engagées dans le domaine de la mobilisation de ressources, les planificateurs doivent s'efforcer de limiter les impacts négatifs potentiels. Par exemple, une réforme qui entraîne une augmentation des droits d'inscription peut avoir pour effet de marginaliser encore plus les groupes les plus pauvres. Dans ce cas, les planificateurs peuvent opter pour un système de bourses ou de prêts ciblés.

Quand des systèmes de taxes sur les entreprises sont mis en place, les planificateurs doivent veiller à ce que les impôts versés au trésor public ne soient pas détournés et affectés aux dépenses générales du budget, mais bien reversés aux responsables des fonds de développement des compétences.

Les budgets ne doivent pas être établis sans prendre en considération la performance. Les planificateurs doivent opter pour une approche reposant en partie sur la performance et guidée non seulement par les intrants, mais aussi par les extrants et les impacts. Ils doivent être conscients qu'un changement de cet ordre exige qu'une plus grande autonomie soit accordée aux établissements ; il devient alors crucial d'offrir aux responsables davantage de possibilités de développer leurs capacités par des programmes de perfectionnement des cadres en cours d'emploi (BAsD, 2008).

Mais les planificateurs doivent aussi se demander comment évaluer la performance de manière fiable et valable, en particulier quand tout le monde sait que les ressources accordées sont liées à des mesures particulières. Par exemple, si un établissement est financé en fonction du nombre de stagiaires qui ont suivi une

formation grâce à des chèques-formation, comment les planificateurs pourront-ils s'assurer que les stagiaires ont effectivement suivi la formation jusqu'au bout et n'ont pas marchandé avec le prestataire de services de formation ? Ou, si un établissement est financé en fonction du nombre d'anciens stagiaires qui ont trouvé un emploi salarié ou qui travaillent à leur compte, de quels moyens de contrôle les planificateurs disposent-ils, quand l'établissement sait que c'est une des données prises en compte pour calculer le financement ?

Opter pour un système de financement tenant davantage compte de la performance exigera aussi un renforcement des capacités et un suivi des responsables d'établissements.

### *3.7 Réformes des systèmes d'information*

#### *La problématique*

Dans la plupart des pays en développement, les principales parties prenantes du DCTP (y compris les conseils du DCTP, les gouvernements, les prestataires publics et privés de services de formation, les employeurs et les primo-demandeurs d'emploi potentiels) n'ont pas accès à des informations utiles et opportunes et ne peuvent donc pas se fonder sur celles-ci pour faire leurs choix. Les systèmes d'information sur le DCTP, y compris le suivi et l'évaluation de l'offre, de la demande et du financement, sont souvent inadaptés, ce qui est tout à fait déplorable.

Bien que quelques données sur l'enseignement technique et professionnel formel, dispensé dans des établissements scolaires publics, soient souvent recueillies et compilées, l'accent est mis sur les informations concernant l'offre (intrans et extrants) ; il existe peu de données, voire aucune, sur les impacts. Il y a une pénurie d'informations sur les modalités du DCTP dispensé hors de la tutelle des ministères de l'Éducation (prestataires privés, DCTP sous la tutelle des ministères du Travail, DCTP en entreprise, etc.), en particulier sur les compétences dispensées dans l'économie informelle.

À cause de ce manque ou de cette insuffisance d'informations sur l'offre, la demande et le financement, les planificateurs élaborent souvent des politiques reposant sur des données empiriques et, très

souvent, sur des présupposés anciens sans réel fondement. De ce fait, la plupart des planificateurs du DCTP ont beaucoup de difficulté à effectuer une planification basée sur des données concrètes. (Comme il a été remarqué plus haut, la situation est un peu meilleure en ce qui concerne l'ETP qui dépend des ministères de l'Éducation, mais elle ne l'est toujours pas en ce qui concerne la demande.)

Du côté de l'offre, les informations disponibles sur les prestations de DCTP ne concernent souvent que le nombre d'établissements, de stagiaires (par genre) et de formateurs. Les renseignements sur la qualité de la formation sont généralement rares, bien qu'il existe de plus en plus de données sur les liens entre qualité de l'éducation et croissance économique (DFID, 2008). Le processus de suivi néglige souvent les questions d'égalité, alors qu'elles sont importantes. L'égalité d'accès est uniquement appréhendée du point de vue du genre, alors que d'autres types d'inégalité méritent d'être considérés : l'accès des personnes handicapées, des minorités ethniques, des populations rurales, etc.

Le manque de données sur la demande (les compétences dont ont besoin les employeurs) crée une asymétrie des informations sur la relation entre les compétences et l'industrie, ce qui finit par aboutir à une inadéquation des compétences. Sans informations de base sur les performances des systèmes de DCTP, il est très difficile, pour les planificateurs, de prendre les décisions politiques indispensables pour faire fonctionner et maintenir un système de qualité.

### ***Les réformes***

#### *Évaluation et suivi du DCTP à l'échelle internationale*

En ce qui concerne les systèmes nationaux de DCTP, il n'existe de données comparables à l'échelle internationale que dans un nombre de cas limité (King et Palmer, 2008). Par exemple, l'UNESCO ne fait de rapports sur le DCTP que pour l'enseignement technique et professionnel (ETP) public qui relève des ministères de l'Éducation, en s'intéressant uniquement aux nombres d'inscrits (voir les rapports de suivi mondial sur l'EPT de l'UNESCO entre 2002 et 2008, et UNESCO-UNEVOC/UIS, 2006). Le programme d'indicateurs mondiaux de l'éducation de l'OCDE/UNESCO ne traite, quant à lui, que du développement des compétences demandées dans

l'économie formelle, et exclut totalement le développement des compétences en entreprise (UIS/OCDE, 2005). Les *Indicateurs clés du marché du travail* de l'OIT (KILM) donnent des informations sur le marché du travail et sont utiles pour définir le contexte dans lequel s'inscrit le développement des compétences techniques et professionnelles<sup>29</sup>. Mais aucun de ces indicateurs n'est directement lié au développement des compétences.

Cette absence d'informations au niveau international est en partie compréhensible : il est complexe, si ce n'est impossible, de comparer différents systèmes nationaux de DCTP compte tenu de la diversité des prestations de DCTP à l'intérieur des pays et entre pays, ainsi que de l'absence de terminologie acceptée internationalement (ainsi, ce qui peut être considéré comme un DCTP dans un pays peut ne pas l'être dans un autre, même s'il y a des activités identiques). Mais l'absence de données internationales est également directement liée à la rareté des données au niveau national. Il y a plusieurs moyens d'améliorer à court et à moyen termes les données nationales (pour plus de détail sur ce point voir plus bas).

La littérature a tendance à considérer les compétences uniquement du point de vue de l'offre. Pourtant, un outil d'étude mis au point par la Banque mondiale permet de générer des données (limitées) relatives à la demande de compétences. Les *World Business Enterprise Surveys* sont la dernière évolution des *Investment Climate Surveys* auxquelles la Banque a participé. Cet instrument, qui a pour vocation d'étudier la formation du point de vue de la demande, comprend des études au niveau des entreprises dans environ 90 pays, dont 20 pays d'Afrique. Sur les 18 questions qui concernent les compétences et l'éducation, 5 ont trait à la demande de main-d'œuvre (Robin Horn, responsable du secteur de l'éducation de la Banque mondiale, cité dans Palmer, 2009). Les modules de cet instrument d'étude consacrés à l'éducation et aux compétences présentent des imperfections à corriger et il faudrait

---

29. Pour le marché du travail, voir les nouveaux indicateurs de suivi de l'OMD 1 relatif à la cible 1B, à savoir « assurer le plein-emploi et la possibilité pour chacun, y compris les femmes et les jeunes, de trouver un travail décent et productif » :  
<http://unstats.un.org/unsd/mdg/Host.aspx?Content=Indicators/OfficialList.htm>

étendre l'instrument aux petits employeurs (l'accent est mis principalement sur le secteur formel). De même, il faut faire très attention à l'interprétation des questions liées aux compétences de la population active, car elles ne mentionnent pas spécifiquement les compétences techniques et professionnelles. Par exemple, il est demandé aux entreprises si le niveau de compétence de la main-d'œuvre est une contrainte. Quand les entreprises répondent à cette question, il est difficile de comprendre à quel type ou niveau de compétence elles font référence ; comme le *chapitre I* l'a montré, le concept est très large et peut inclure n'importe quoi, depuis les compétences fondamentales (lecture, écriture et calcul) jusqu'au sens des affaires, en passant par les compétences de base et organisationnelles, ou les aptitudes techniques et professionnelles, entre autres.

#### *Évaluer et suivre le DCTP au niveau national*

Des systèmes d'information sur l'évolution de l'éducation ont été créés par les ministères de l'Éducation de certains pays en développement pour recueillir des données sur l'offre d'éducation, telles que les niveaux d'effectifs, de transition et de survie. Ils recueillent généralement aussi des informations sur l'ETP rattaché aux ministères de l'Éducation, de nouveau en se focalisant sur l'offre. Dans certains pays comme le Ghana, ces systèmes ont commencé à collecter des données sur le DCTP formel, public et privé, sous et hors tutelle des ministères de l'Éducation. Ils ont déjà produit quelques informations utiles qui peuvent aider à formuler la politique. Toutefois, dans le cas du Ghana, le manque de communication au sein du ministère de l'Éducation et entre ce dernier et d'autres ministères et parties prenantes du DCTP fait qu'au sein du ministère qui coordonne la collecte des données, ces nouvelles informations concernant le DCTP formel public et privé sont très peu connues. Dans d'autres pays, la collecte de données sur le DCTP qui ne relève pas du ministère de l'Éducation est sans doute encore moins développée.

Dans plusieurs pays, les données recueillies couvrent, outre les effectifs inscrits, l'équité sociale de la participation au DCTP formel ainsi que la qualité du DCTP. C'est ainsi que la Jordanie est en train d'élaborer un indicateur d'équité qui permettra de suivre la

participation des jeunes (15-24 ans) au DCTP par genre, situation socio-économique et type de DCTP<sup>30</sup>. Toujours en Jordanie, mais dans le cadre d'une autre initiative, l'*Employer Skills Development Project*, financé par la Banque mondiale (2008-2013), recueille des données sur le degré de satisfaction des employeurs à l'égard de la disponibilité, de la qualité et de la pertinence de la formation initiale et en cours d'emploi. De son côté, GTZ a achevé l'examen des indicateurs utilisés par plusieurs programmes allemands de DCTP dans le contexte de la coopération au développement (Castañer *et al.*, 2007). L'un de ces indicateurs concerne l'opinion des employeurs sur le degré de préparation des stagiaires et la pertinence du contenu des formations (également mesurés par le temps nécessaire pour que les nouveaux embauchés soient « opérationnels ») ; un autre concerne l'opinion des jeunes (ou de leurs parents) sur les informations qu'ils reçoivent concernant le marché du travail et sur l'orientation professionnelle au bout d'un certain temps (King et Palmer, 2008).

Dans certains pays, les données sur l'efficacité du DCTP sont recueillies avec plus de soin que dans d'autres (pour plus de détails, voir King et Palmer, 2008). Dans l'Union européenne, plusieurs indicateurs ont été élaborés pour suivre l'impact de la formation professionnelle, notamment :

- le taux de chômage par groupe (ou par niveau de formation) ;
- le pourcentage de participants qui ont entrepris et mené à bien un programme de formation professionnelle (par type d'ETP<sup>31</sup>) ;
- ce que sont devenus les stagiaires six mois après leur formation ;
- le degré de mise en pratique, sur le lieu de travail, des compétences ou du savoir-faire acquis, du point de vue de l'employeur et de l'employé ;
- la capacité des mécanismes existants d'adapter l'ETP à l'évolution des besoins du marché du travail (Fondation européenne pour la formation, 2007, p. 21).

---

30. Communication personnelle avec des fonctionnaires du ministère jordanien de l'Éducation, Amman, 24 juin 2008.

31. Plusieurs organisations européennes préfèrent employer le terme ETP plutôt que ETFP ou DCTP.

Quoi qu'il en soit, les planificateurs doivent incontestablement tenir compte du contexte pour décider quels indicateurs utiliser ou comment les adapter. Par exemple, dans les pays à économie informelle très développée, déterminer qui a et qui n'a pas d'emploi peut parfois vider les taux de chômage de toute signification. De même, le suivi socioprofessionnel qui permet de déterminer les impacts de la formation sur l'insertion professionnelle est rarement effectué et peut exiger des efforts considérables (et coûteux).

Personne ne met en doute le fait qu'il est difficile de recueillir des données précises sur le financement du DCTP au niveau national. Mais un rapport produit conjointement par l'IIEP (Paris) et la *Technical Education and Skills Development Authority* des Philippines (Péano *et al.*, 2008) donne une idée intéressante de ce qui peut être fait pour instaurer un système de compte rendu national sur le DCTP.

### ***Quelques implications pour la planification de l'éducation***

#### *Élaboration de systèmes nationaux d'information*<sup>32</sup>

Au niveau national, recueillir des données sur les prestations de formation formelles, informelles et non formelles est une condition préalable à toute politique efficace et efficiente dans ce domaine. Sans ces informations et sans suivi des diverses prestations et de la demande correspondante, les planificateurs continueront à se référer à des postulats souvent anciens et inexacts sur ce que l'acquisition de compétences peut et ne peut pas faire pour les individus et pour l'économie. Collecter et analyser davantage d'informations nationales, et de meilleure qualité, doit être une priorité pour les planificateurs. Faute de quoi, la collecte de données comparables à l'échelon international ne peut être qu'un objectif secondaire.

Il faut perfectionner au niveau national les systèmes d'information sur le suivi de l'éducation et couvrir plus efficacement le DCTP formel. Ces systèmes de suivi pourraient être progressivement étendus aux compétences hors du secteur formel, sans se limiter pour autant au secteur non formel. Dans tous les cas, les agences et les gouvernements doivent se rappeler que, dans de nombreux

---

32. Cette section s'inspire de Palmer, 2009.

pays, le principal mode d'acquisition de compétences techniques et professionnelles ne s'inscrit pas dans le système formel. Il serait, par conséquent, peu judicieux de retarder l'élaboration d'un système de suivi adéquat pour ces compétences.

Malgré les difficultés que pose le suivi de l'évolution des compétences (King et Palmer, 2008), certains domaines méritent de retenir en priorité l'attention.

*Obtenir des données plus nombreuses et de meilleure qualité sur les prestations d'ET(F)P formel(s)*

Compte tenu de l'actuelle pénurie de données nationales sur les compétences techniques et professionnelles en général, la seule possibilité à court terme pourrait être de se concentrer sur l'obtention de meilleures informations sur les compétences techniques et professionnelles enseignées dans les écoles et les universités. Les données sur ces compétences, telles qu'elles sont présentées dans les rapports mondiaux de suivi sur l'EPT de l'UNESCO, par exemple, pourraient certainement être améliorées. Par exemple :

- Les analystes peuvent avoir du mal à interpréter ces données quand elles diffèrent de celles qui sont indiquées dans les rapports officiels des pays.
- Les données des rapports mondiaux de suivi sur l'ETP concernent les effectifs de l'ETP au niveau du secondaire, mais on ne sait pas comment elles se répartissent entre les 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du secondaire.
- Il serait utile de ventiler d'autres dimensions de l'ETP dispensé dans les écoles, par exemple en fournissant des données sur les écoles d'ETP spécialisé, par rapport aux filières d'ETP au sein d'un enseignement scolaire plus général.
- Au niveau tertiaire, les rapports mondiaux de suivi ne contiennent pas d'informations sur les établissements d'enseignement technique post-secondaire ou sur les écoles polytechniques ; elles comportent seulement des renseignements sur les domaines d'études des étudiants (ingénierie, fabrication et bâtiment, agriculture, etc.).

Tous ces éléments manquants sont importants, mais ne sont sans doute pas très difficiles à étudier à l'échelon national.

Après avoir élargi les données recueillies auprès des établissements scolaires ou autres qui dispensent un ETP formel, on pourrait s'intéresser de plus près aux prestations formelles placées sous la tutelle non des ministères de l'Éducation, mais des ministères du Travail. Il faudrait également recueillir des informations sur les prestataires des établissements privés d'enseignement formel.

*Utilisation des enquêtes sur les ménages et la population active*

Compte tenu de la nature très diverse des prestations d'ETP, il serait possible d'affirmer que la méthode la plus efficace pour assurer un suivi serait d'utiliser les enquêtes sur les ménages et la population active. Cela permettrait de cerner le sujet qui concentre, par excellence, toutes les compétences : l'individu. Les planificateurs doivent chercher comment améliorer les sections des enquêtes sur la population active et les ménages qui sont consacrées aux compétences techniques et professionnelles, afin de produire plus de données qui serviront à élaborer des indicateurs. Ces enquêtes pourraient être utilisées de façon plus optimale pour recueillir des données non seulement sur les prestations formelles, mais aussi sur les compétences non formelles et informelles. Mais les planificateurs doivent aussi savoir que les administrateurs peuvent être hostiles à l'ajout de questions plus détaillées dans un module donné de leur questionnaire.

*Analyser les approches de suivi actuellement en vigueur et celles qui étaient employées dans le passé*

Il peut être intéressant de dresser un inventaire des instruments d'enquête employés pour recueillir des informations sur les compétences au niveau de tous les pays, d'un pays, d'un programme ou d'un projet, puis d'identifier ceux qui ont bien ou moins bien marché et de déterminer pour quelles raisons. Le nouveau système d'information pour la gestion de l'éducation non formelle (ENF) mis au point par l'UNESCO et présenté plus loin pourrait, par exemple, être une voie intéressante à explorer (UNESCO, 2005).

*Développer les capacités institutionnelles de suivi au niveau national*

Il est incontestablement vital de développer les capacités institutionnelles si l'on veut améliorer le suivi des compétences au

niveau national. Les planificateurs et les partenaires du développement doivent accorder une attention particulière à ce développement des capacités. À cet égard, des agences comme la Fondation européenne pour la formation (ETF) ont déjà entrepris un travail extrêmement utile dans certains pays du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord (King et Palmer, 2008). Les efforts de développement des capacités doivent viser non seulement les ministères de l'Éducation, mais aussi les ministères du Travail et d'autres ministères publics qui mettent en œuvre des programmes de DCTP. Il convient également de renforcer les capacités de suivi et d'évaluation des conseils ou comités de DCTP.

#### *Améliorer l'information sur le marché du travail*

Il faut analyser la situation des anciens stagiaires du DCTP sur le marché du travail, afin de construire un argumentaire en faveur de l'investissement dans le DCTP en apportant la preuve que le rapport coût-efficacité de la formation est intéressant. S'il est important d'évaluer les conséquences économiques du DCTP (telles que les revenus), il l'est tout autant d'estimer ses impacts non économiques (transmission de valeurs, développement du civisme et capital social), mais cela reste une gageure. Il faut que les planificateurs améliorent la qualité et la disponibilité des informations sur le marché du travail, en particulier sur ses liens avec le DCTP. Ils doivent apprendre à mettre en place des systèmes de collecte d'informations qui puissent être déployés à maintes reprises, plutôt que d'opter pour des études non renouvelables, très coûteuses.

#### *Axer la planification non plus sur les intrants mais sur les impacts*

Au lieu de se focaliser sur les intrants, les planificateurs doivent s'attacher à recueillir des données sur les impacts et les effets de l'éducation et de la formation. Pour évaluer la pertinence et l'utilité des programmes de développement des compétences, il faut que les gouvernements et autres investisseurs suivent non seulement les résultats (les stagiaires qui mènent à bien une formation), mais aussi les impacts (la proportion d'anciens stagiaires qualifiés qui trouvent un emploi où ils peuvent effectivement mettre leurs compétences en pratique).

### *3.8 Réformes relatives aux prestataires de DCTP non étatiques*

Cette section, ainsi que la suivante, s'appuient sur un rapport produit par King et Palmer (2007) pour le compte du Comité Éducation de la Commission nationale britannique pour l'UNESCO, du Groupe de travail sur l'Éducation pour tous et du British Council.

#### *La problématique*

Dans de nombreux pays, les prestataires de formation privés non étatiques (établissements privés ou formation en entreprise) ont un rôle important à jouer dans le développement du DCTP ; si l'on inclut l'apprentissage informel en entreprise, le nombre de prestataires privés non étatiques dépasse, dans certains cas de très loin, celui des prestataires publics de DCTP.

Les prestataires de formation privés à but non lucratif (comme les ONG) ciblent souvent les laissés-pour-compte des prestataires de formation publics ou privés à but lucratif, tels que les habitants pauvres des bidonvilles ou des zones rurales, les réfugiés, les personnes atteintes du VIH ou du sida, ou les personnes ayant des besoins spéciaux. Ils proposent généralement des formules intégrant un accompagnement après la formation, et même un accès au crédit, parfois. Ils peuvent être utiles pour tester de nouvelles approches, qui sont précieuses même s'il n'est généralement pas possible de les développer à une plus grande échelle. Néanmoins, il y a souvent des obstacles à la viabilité et à l'expansion des projets à petite échelle déployés avec succès par les ONG, précisément parce que l'alchimie entre capacité d'encadrement du personnel et motivation du personnel est extrêmement difficile à généraliser.

Les prestations des établissements privés à but lucratif peuvent contribuer à réduire la pression sur les dépenses publiques dans ce domaine. Dans des conditions optimales, les prestations privées sont souvent meilleures que les prestations publiques ; c'est particulièrement vrai pour les prestataires à but lucratif qui vendent avant tout un service (une formation dans le domaine du secrétariat, des affaires, des langues, du commerce ou de l'informatique) et qui peuvent faire faillite si le marché juge leurs services de mauvaise qualité. Toutefois, s'en remettre trop aux prestataires privés risque

de marginaliser un peu plus les habitants pauvres des zones rurales et urbaines qui n'ont pas les moyens de payer. La qualité des prestations privées est extrêmement variable et beaucoup de pays ont un grand nombre d'établissements techniques et professionnels privés non agréés et non réglementés, de qualité très douteuse.

Dans de nombreux pays (tels que le Japon, la Corée du Sud et Singapour), l'apprentissage formel en entreprise a joué un rôle déterminant pour améliorer les compétences de la population active ainsi que l'industrialisation progressive. Il a également été démontré que ce mode de formation avait augmenté la productivité de la main-d'œuvre dans les usines de production de plusieurs pays d'Afrique subsaharienne. Des entreprises du secteur formel prennent en charge le coût de la formation et peuvent être incitées à faire encore plus grâce à des systèmes de prélèvement/subvention. De nombreuses preuves montrent que les entreprises du secteur formel sont prêtes à investir dans la formation, en particulier en Asie de l'Est et en Afrique subsaharienne. Cependant, ce sont généralement les employés qui ont le niveau de formation le plus élevé qui en bénéficient, et les grandes entreprises, notamment celles qui disposent d'investissements étrangers, sont les plus susceptibles de dispenser cette formation. La proportion de PME qui assurent une formation au Moyen-Orient, en Afrique du Nord et en Asie du Sud est nettement moindre ; en Inde, par exemple, seuls 7 % des employés de ces entreprises reçoivent une formation au cours d'une année donnée.

L'apprentissage informel privé et d'autres formations privées dans le domaine de l'économie informelle constituent la principale source de DCTP en Afrique, en Asie du Sud et même en Amérique latine, et commencent à prendre de l'importance dans certains pays d'Asie centrale ; l'économie informelle ou non agréée représente entre 80 et 90 % de l'emploi dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud, et plus de 50 % de l'emploi en Amérique latine. Les modalités de l'apprentissage informel privé sont extrêmement variées ; il y a une forte réglementation des systèmes d'apprentissage en Afrique de l'Ouest, mais dans de nombreux autres pays, la formation dans l'économie informelle peut être beaucoup moins réglementée ou organisée. Bien sûr, toute la formation dans l'économie informelle ne prend pas la forme de l'apprentissage. Cette sorte de formation sur le tas est parfaitement

adaptée au monde du travail, mais est souvent de piètre qualité et peut perpétuer des technologies dépassées.

### ***Les réformes***

Il faut encourager le secteur privé à investir le marché de la formation et à élargir l'offre de services. Le gouvernement a un rôle clé à jouer, en créant un environnement favorable grâce à des subventions publiques, à des aides financières ou à des incitations non monétaires destinées aux prestataires privés.

Les établissements de formation privés peuvent être encouragés par des subventions de l'État accordées au personnel ou par des aides. L'apprentissage formel en entreprise peut être soutenu par des dégrèvements fiscaux ou par un mécanisme de prélèvement ou de subvention. « Pour compenser un manque de fonds propres, en particulier pour les cours industriels et techniques à coût élevé, les gouvernements peuvent proposer des prêts ou des subventions pour le développement des compétences, notamment stratégiques, afin d'aider ces entreprises pendant la phase de démarrage » (Ziderman, 2007, p. 6). Par exemple, la loi de la Thaïlande relative à la promotion du développement des compétences (2002) offre des incitations aux entreprises pour qu'elles proposent des sessions de formation et de remise à niveau à leurs employés. Si les entreprises n'assurent pas de formation ou ne reconnaissent pas le manque de compétences comme étant une contrainte, les planificateurs doivent déterminer pourquoi il en est ainsi et élaborer des réponses politiques adaptées.

Les établissements de formation privés ont besoin de mécanismes d'assurance qualité auxquels il faut allouer des ressources pour les suivre et les évaluer. Le gouvernement devrait établir et évaluer des normes, agréer les établissements privés qui respectent ces normes et accorder aux établissements agréés des aides et/ou des subventions salariales. De nombreux établissements privés fonctionnent en-deçà de leur capacité. Dans le cadre de leurs efforts pour accroître les possibilités de DCTP formel, les gouvernements pourraient fournir une aide aux prestataires privés de services de formation afin qu'ils puissent augmenter leurs effectifs et fonctionner à pleine capacité.

Il faut se préoccuper de la mise à niveau de la formation informelle par l'apprentissage, mais en veillant à ce qu'elle soit viable

et ait des impacts (positifs) sur l'ensemble du système. Les initiatives doivent se concentrer d'abord sur la mise à niveau des compétences des maîtres ouvriers grâce à une formation pédagogique et technique, sur la formation complémentaire des apprentis dans le domaine des acquis de base (lecture, écriture et calcul), sur la réglementation de la qualité et sur la certification des compétences. La formation axée sur les compétences doit être considérée seulement comme l'une des composantes de l'aide à apporter aux micro- et petites entreprises du secteur informel. Il faut s'intéresser davantage au rôle que les ONG et les associations professionnelles du secteur informel jouent dans la formation des acteurs de l'économie informelle.

### ***Quelques implications pour la planification de l'éducation***

Les prestataires non étatiques de services de formation, dans des établissements ou en entreprise, ont un rôle important à jouer, et les planificateurs doivent chercher à encourager leur contribution, tout en veillant à ce que la formation proposée soit de bonne qualité.

## ***3.9 Réformes relatives à l'ETP en établissement scolaire***

### ***La problématique***

L'enseignement professionnel et technique est très répandu dans tous les pays de l'OCDE. Des matières professionnelles peuvent être souhaitables pour toutes sortes de raisons, dans le cadre d'une éducation équilibrée. Certaines matières professionnelles, telles que le commerce, l'informatique, la comptabilité, les études commerciales et l'entrepreneuriat, ne sont pas plus coûteuses que le programme académique classique. L'orientation vers le développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) dans les écoles secondaires générales est très différente de celle des écoles techniques et professionnelles spécialisées. Le DCTP a généralement de bons liens avec l'économie du savoir. L'enseignement technique peut être plus intensif quand il est dispensé dans des écoles secondaires techniques distinctes. Si les coûts sont beaucoup plus élevés, l'exposition à l'expertise technique peut être beaucoup plus complète, comme en Corée du Sud et à Taïwan. Dans beaucoup de pays, notamment dans les anciennes républiques

de l'ex-URSS, des étudiants de familles pauvres ont pu bénéficier des avantages sociaux et des possibilités d'accès au marché offerts par cette forme très répandue d'enseignement scolaire technique. Dans les pays de l'OCDE en particulier, il y a eu de nombreuses tentatives pour changer la réputation de « voie de garage » qui colle au DCTP, en augmentant le contenu d'enseignement général des écoles techniques séparées et en créant des passerelles souples avec l'enseignement post-obligatoire et la formation. Les écoles professionnelles intermédiaires chinoises sont un bon exemple de ce type de passerelle.

L'ETP en établissement scolaire peut cependant, dans sa modalité spécialisée plus intensive, coûter nettement plus cher que l'enseignement général. L'efficacité de cette scolarité secondaire diversifiée pour l'accès au marché du travail a été remise en question par la Banque mondiale ces 20 dernières années en Afrique, en Amérique latine et, plus récemment, en Inde, alors même qu'elle avait été soutenue par la Banque les 20 années précédentes. Si les études de taux de rendement posent des problèmes de méthodologie, les bénéfices de l'enseignement général apparaissent habituellement plus grands que ceux de l'enseignement diversifié, à quelques exceptions près. Les politiques considèrent généralement que l'ETP en établissement scolaire encourage les individus à travailler à leur compte, mais en réalité, il existe peu de preuves tangibles pour étayer ce fait. Les cours professionnels ont évidemment pour objet d'obtenir une certification et, en tant que tels, peuvent être orientés vers l'apprentissage théorique aux dépens de la formation pratique. Dans de nombreux cas, l'inadéquation des outils, des équipements et de la documentation pédagogique contribue, en plus du manque d'expérience pratique de nombreux formateurs, à l'importance excessive accordée à la théorie.

### ***Les réformes***

Les réformes relatives à l'ETP en établissement scolaire s'articulent généralement autour de deux grandes questions : quand faut-il introduire un contenu professionnel et dans quelle proportion ?

Un schéma qui prévaut dans de nombreux pays et régions est le report de la spécialisation professionnelle au 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement secondaire. Les pays avancés introduisent le contenu

professionnel plus tard, au niveau post-secondaire, ce qui permet aux élèves d'acquérir de solides bases éducatives et de subir moins de pression pour faire des choix de carrière prématurés (Adams, 2007).

Quelle proportion de contenu professionnel<sup>33</sup> ? Quand le programme ne contient qu'une petite proportion (généralement moins d'un cinquième) de contenu professionnel, l'ETP a peu de chances d'aider les jeunes à s'insérer dans la vie active. La croyance, partagée par de nombreux spécialistes de l'éducation, selon laquelle associer une petite quantité de matières professionnelles à l'enseignement général améliore les possibilités d'emploi, est largement dépourvue de fondement. Cette stratégie de « professionnalisation » de l'enseignement secondaire ne semble pas faciliter la transition vers l'emploi dans les pays avancés ou en développement. L'introduction de compétences professionnelles limitées a un coût d'opportunité élevé dans le temps qui ne peut être « dépensé » pour les matières d'enseignement général. De meilleurs résultats sont obtenus avec l'ETP à temps plein, qui a pour but d'améliorer les chances de trouver un emploi. Il peut être plus facile de justifier la professionnalisation des programmes scolaires quand le but est d'accroître l'intérêt des élèves pour l'école et d'améliorer le niveau éducatif général. Quand le contenu professionnel a de nombreuses applications, tant en termes d'apprentissage que de métier, comme c'est le cas des technologies de l'information et de la communication (TIC), l'impact est très différent. Les compétences dans ce domaine deviennent une forme nécessaire de professionnalisation dans les écoles secondaires et les applications informatiques sont de plus en plus intégrées dans l'enseignement général, comme c'était le cas autrefois pour la dactylographie.

### ***Quelques implications pour la planification de l'éducation***

Les discussions autour de la professionnalisation font souvent une confusion entre une orientation mineure vers des matières professionnelles et l'enseignement technique en tant que filière à part entière de l'enseignement secondaire, comme dans la plupart des pays d'Amérique latine, d'Afrique francophone et d'Europe, ainsi que dans de nombreuses régions d'Asie de l'Est et d'Asie

---

33. Ce paragraphe s'inspire d'Adams, 2007, p. 34.

du Sud-Est. Ce sont deux modalités très différentes, avec des philosophies, des cultures et des coûts différents. Quel que soit le type d'enseignement technique ou professionnel dispensé en établissement scolaire, la transition entre l'école et le marché du travail est beaucoup plus facile quand les économies se développent et que la croissance de l'emploi est soutenue, comme en Corée du Sud, en Chine et au Mozambique. Des formules mixtes délibérées associant orientation mineure et enseignement technique intensif pourraient être une réponse politique judicieuse à une demande politique de professionnalisation générale (King et Palmer, 2007).

### 3.10 Initiatives de réforme par niveau et type de formation

Le tableau 3.3 présente quelques initiatives de réforme concernant les différents niveaux et types de DCTP.

**Tableau 3.3 Types de formation et initiatives de réforme associées**

Niveau et type de formation	Initiatives de réforme
<b>Formation initiale</b>	
Formation axée sur l'acquisition de compétences dans des écoles et collèges publics placés sous la tutelle des ministères de l'Éducation et dans des centres de formation professionnelle placés sous la tutelle des ministères du Travail (et autres ministères)	<ul style="list-style-type: none"><li>• La formation doit être ciblée de façon plus stratégique pour combler les lacunes non remplies par le secteur privé (telles que les questions d'équité ou la formation dans des domaines orientés vers la demande qui ne sont pas couverts par les prestataires privés).</li><li>• Il faudrait donner aux jeunes issus des milieux pauvres la possibilité d'accéder à une formation axée sur l'acquisition de compétences de niveau tertiaire grâce à des bourses ou des prêts ciblés. Le problème, dans ce domaine, a toujours été la difficulté de mettre en place un système et de l'administrer de façon efficace et équitable.</li></ul>

<b>Niveau et type de formation</b>	<b>Initiatives de réforme</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'enseignement scolaire secondaire diversifié est coûteux et peut être difficile à mettre en œuvre ; une autre solution pourrait consister à enseigner le sens des affaires et l'esprit d'entreprise dans les écoles et de donner aux élèves la possibilité de connaître le marché du travail grâce à des programmes de stages en entreprise.</li><li>• Les écoles secondaires techniques (où l'enseignement est axé en priorité sur l'ETP) ne doivent pas être traitées par les planificateurs comme les écoles secondaires générales ou diversifiées.</li><li>• La formation axée sur l'acquisition de compétences devrait être adoptée pour les prestataires de formation publics tertiaires et pré-tertiaires.</li><li>• Le financement des établissements publics devrait avoir pour priorité non plus les intrants, mais l'adoption de formules de financement composites qui tiennent compte des intrants, des extrants et des impacts. Une approche basée sur les performances devrait prédominer.</li><li>• Il faudrait offrir des incitations (financières et non financières) aux établissements, aux administrations et aux formateurs ou responsables pour encourager de meilleures performances et une plus grande qualité de la formation. Le Chili utilise à la fois des incitations collectives (au niveau des écoles) et individuelles pour améliorer les performances, approche que les planificateurs pourraient adapter à leur pays.</li><li>• Il faut donner une plus grande autonomie aux prestataires publics de formation tertiaire et pré-tertiaire (en ce qui concerne le personnel, le montant des frais d'inscription, l'animation des cours, le choix des cours, etc.).</li><li>• La qualité de la formation dispensée doit être améliorée par la mise en place et le respect de normes.</li></ul>

Niveau et type de formation	Initiatives de réforme
Formation axée sur l'acquisition de compétences dans des établissements privés à but lucratif ou non lucratif	<ul style="list-style-type: none"><li>• Il faut mettre l'accent sur le regroupement des prestataires publics actuels avant toute extension.</li><li>• Il faut que les prestataires de services privés adoptent des mécanismes d'assurance qualité, et il faut allouer des ressources pour pouvoir suivre leur évolution et les évaluer.</li><li>• Il faut encourager le secteur privé à pénétrer sur le marché de la formation et à élargir son offre de services. Le gouvernement a un rôle clé à jouer dans la création d'un environnement favorable moyennant des subventions, des aides ou des incitations non monétaires en direction des prestataires privés.</li><li>• « Pour compenser un manque de fonds propres, en particulier pour les cours industriels et techniques à coût élevé, les gouvernements peuvent proposer des prêts ou des subventions pour le développement des compétences, notamment stratégiques, afin d'aider ces entreprises pendant la phase de démarrage » (Ziderman, 2007, p. 6).</li></ul>
Programmes de développement des compétences non formelles pour les jeunes et les adultes	<ul style="list-style-type: none"><li>• Les réformes nationales du DCTP doivent prendre acte des nouvelles pratiques innovantes de certaines ONG pour mettre en œuvre des programmes de développement des compétences non formelles. Ces innovations sont notamment des cours de formation flexibles, qui répondent aux besoins des groupes difficiles à atteindre, ou l'intégration de la formation axée sur l'acquisition de compétences avec d'autres mesures visant à conférer une autonomie accrue aux groupes plus faibles et à les accompagner après la formation.</li></ul>
Formation en cours d'emploi en entreprise	
Apprentissage formel axé sur l'acquisition de compétences dans des entreprises privées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Il faudrait l'encourager par des dégrèvements fiscaux ou par un mécanisme de prélèvement/subvention.</li></ul>

*Planifier le développement des compétences techniques et professionnelles*

<b>Niveau et type de formation</b>	<b>Initiatives de réforme</b>
Formation dans le secteur informel	<ul style="list-style-type: none"><li>• Quand les entreprises n'assurent pas de formation ou ne considèrent pas le manque de compétences comme une contrainte, les planificateurs doivent en déterminer les raisons et élaborer des réponses politiques adaptées.</li><li>• Les tentatives pour réorienter les prestations de DCTP formel afin de répondre aux besoins de l'économie informelle se sont avérées difficiles, mais il existe quelques cas de réussite, par exemple le projet de <i>National Vocational Training System</i> (NVTS) en Inde (voir Palmer, 2008b).</li><li>• La formation axée sur les compétences doit être considérée seulement comme l'une des composantes de l'aide à apporter aux micro- et aux petites entreprises du secteur informel. D'autres interventions sont nécessaires.</li><li>• Il faut s'intéresser davantage au rôle que les ONG et les associations professionnelles du secteur informel jouent dans la formation des acteurs de l'économie informelle.</li><li>• Il faut se préoccuper de la mise à niveau de la formation informelle par l'apprentissage, mais en veillant à ce qu'elle soit viable et ait des impacts (positifs) sur l'ensemble du système. Les initiatives doivent se concentrer d'abord sur la mise à niveau des compétences des maîtres ouvriers par une formation pédagogique et technique, sur la formation complémentaire des apprentis dans le domaine des acquis de base (lecture, écriture et calcul), sur la réglementation de la qualité et sur la certification des compétences</li></ul>

Sources : BAsD, 2008 ; Johanson et Adams, 2004 ; Palmer, 2008b ; Ziderman, 2007.

### *3.11 Commentaires de conclusion sur la réforme du DCTP*

Après avoir passé en revue les différents types d'initiatives de réforme, les planificateurs doivent explorer toutes les approches spécifiques qui les intéressent, afin de tirer les enseignements de ce qui a été fait avant, et éventuellement de les adapter à leur pays. Les planificateurs peuvent aussi se demander dans quelle mesure ces initiatives de réforme reposent sur une analyse évaluative ou des données empiriques, et sur quels postulats spécifiques elles se fondent. Les réactions à ces différentes approches devraient sans doute être plus nombreuses et de meilleure qualité quant à leur effet dans la pratique pour permettre de les corriger. L'un des problèmes est l'absence de documentation d'évaluation facilement accessible sur presque toutes ces réformes. Il faut que les planificateurs accordent une attention particulière à la question du contexte et admettent que des réformes puissent ne pas fonctionner comme ils l'espéraient.

L'éventail des réformes que nous avons passées en revue, y compris les réformes de gouvernance, est très large. Pourtant, si le DCTP doit résoudre de façon satisfaisante les problèmes d'accès à la formation et d'égalité des prestations visant les membres pauvres et défavorisés de la société, alors il faut instaurer un autre type de réforme de la gouvernance. Il faudra s'intéresser de beaucoup plus près aux grandes disparités sous-jacentes qui existent au sein des systèmes de DCTP et qui sont parallèles à celles mises en évidence au sein de l'éducation de base par le Rapport mondial de suivi sur l'EPT pour 2009. Ce qu'il faut peut-être, ce ne sont pas les objectifs quantitatifs associés aux OMD et à la plupart des objectifs de l'EPT définis à Dakar, mais des objectifs liés à une finalité d'équité pour promouvoir un accès égal pour tous à un DCTP de qualité.

Les planificateurs doivent être conscients de l'importance des réformes complémentaires ; la réforme du DCTP en soi ne suffit pas. Les planificateurs ne doivent pas s'imaginer que le DCTP peut, à lui seul, faire reculer le chômage (à moins, bien entendu, que le

problème de chômage d'un pays ne soit par nature structurel<sup>34</sup>). Il est plus probable que le chômage soit causé par d'autres facteurs tels que l'absence de création d'emplois ; dans ce cas, il y a peu de chances que le DCTP produise des résultats, à moins qu'il ne s'accompagne de réformes complémentaires (Adams, 2007). Celles-ci peuvent porter sur la technologie, la macro-économie, le commerce, les investissements et le marché du travail (par exemple, rendre plus faciles les activités commerciales dans les économies formelles et informelles et s'attaquer aux politiques d'embauche discriminatoires à l'égard des hommes ou des femmes).

---

34. À savoir qu'il existe des emplois, mais que les individus n'ont pas les compétences requises pour les postes proposés ; dans ce cas, les individus ont besoin d'une formation (ou d'une remise à niveau de leurs compétences).

## IV. Conclusion : planifier le DCTP

Ce dernier chapitre résume les principales implications de cette étude pour la planification de l'éducation

### *4.1 Le développement des compétences techniques et professionnelles dans les programmes internationaux*

La principale leçon que les planificateurs doivent retenir de l'histoire des politiques de DCTP depuis les années 1990 est simple : l'histoire, le contexte et la culture sont des facteurs importants qui doivent être pris en compte. Premièrement, les planificateurs doivent connaître l'histoire du DCTP dans les situations où ils peuvent être amenés à donner des conseils. Ce bref tour d'horizon du début du XXI<sup>e</sup> siècle permet de voir que les politiques des agences et des pays ont considérablement changé. Il est intéressant, pour les planificateurs, de comprendre les origines de ces changements en consultant les documents de politique nationaux ou des donateurs. Connaître l'histoire de la politique peut les sensibiliser aux dangers de la manipulation du programme de développement des compétences. La politique de développement des compétences pour favoriser l'emploi a une longue histoire dans de nombreux pays et il faut que les planificateurs soient parfaitement au courant de l'histoire des programmes qui ont été motivés par ce discours.

Deuxièmement, les planificateurs soucieux de situer le DCTP aux niveaux national ou régional doivent comprendre quelles sont les significations locales des termes « compétence », « aptitude » ou « connaissances techniques », et comment ils sont évalués au sein des systèmes d'éducation et de formation.

Troisièmement, il est crucial qu'ils connaissent les différents domaines de DCTP dans les écoles, les centres de formation et les entreprises, ainsi que les prestations de formation par les systèmes formel, non formel et informel du public et du privé, même si leurs

préoccupations concernent surtout les prestations sous la tutelle des ministères de l'Éducation.

#### *4.2 DCTP : dimensions économiques et sociales et implications pour les planificateurs*

Les planificateurs de l'éducation doivent remettre en question les attentes fréquemment nourries par les politiciens et les hauts fonctionnaires à l'égard des impacts de l'investissement dans le DCTP. Ils feraient bien de rejeter le postulat selon lequel le seul fait d'offrir des services de développement des compétences techniques et professionnelles aux jeunes ou aux chômeurs en général aura quasi automatiquement un impact sur le chômage, la réduction de la pauvreté de la compétitivité économique ; ils doivent veiller à ce qu'il soit prêté attention à la qualité et à la pertinence des compétences offertes, ainsi qu'au contexte socio-économique et de gouvernance dans lequel les individus tentent de mettre leurs compétences en pratique.

##### ***Qui a accès au développement des compétences ? Développement des compétences pour les pauvres, les marginalisés et les femmes***

La première question que doivent se poser les planificateurs, lors de toute analyse du DCTP pour les pauvres, les marginalisés ou les femmes, est de savoir dans quelle mesure ces populations sont représentées dans les systèmes nationaux de DCTP. Ceux qui veulent encourager une plus grande équité par le biais du système d'éducation et de DCTP doivent en particulier se demander dans quelle mesure les groupes défavorisés, marginalisés et vulnérables ont la capacité d'intégrer ce système. Ces groupes comprennent les (anciens) enfants au travail, les enfants et les jeunes des communautés rurales, les enfants déscolarisés qui travaillent dans l'économie informelle, les filles exclues de l'offre d'éducation et de formation, les minorités ethniques, les jeunes déscolarisés, les analphabètes, les enfants soldats démobilisés, les personnes handicapées et les jeunes privés d'une partie de leurs droits.

Les planificateurs doivent se demander si le regain d'intérêt de leur gouvernement pour le développement des compétences

s'accompagne d'un nouvel intérêt pour le développement des compétences des (très) pauvres, des marginalisés et des femmes.

***Que signifie acquérir des compétences ?***

Les planificateurs intéressés par les liens entre compétences et réduction de la pauvreté, compétences et emploi, compétences et cohésion sociale, doivent se préoccuper du type et de la qualité des compétences acquises.

***Quel impact les compétences acquises ont-elles sur l'emploi, la réduction de la pauvreté et la cohésion sociale ?***

Les planificateurs de la politique doivent s'intéresser non seulement aux politiques d'acquisition de compétences, mais aussi à celles qui permettent leur utilisation pour développer l'emploi, faire reculer la pauvreté et renforcer la cohésion sociale. Ils doivent promouvoir les politiques qui facilitent la création d'activités dans l'économie informelle et la conduite de ces activités dans cet environnement. Ils doivent aussi reconnaître que les stagiaires ont besoin d'un accompagnement avant et après la formation.

Il faut réorienter la réflexion des gouvernements vers des politiques qui sont davantage axées sur une croissance favorable aux pauvres (telle que les politiques d'emploi favorables aux pauvres, les stratégies de développement du secteur privé, la réforme des services publics ou des dispositions réglementaires).

Il y a des arguments de poids en faveur du financement de mesures spécifiques de DCTP pour les (très) pauvres, notamment le fait qu'il peut leur être impossible d'avoir accès aux programmes généraux, qu'ils ont des besoins très spécifiques et qu'ils requièrent une formation de qualité et pertinente. Néanmoins, pour ne pas les marginaliser encore plus, il faut également accroître leur participation aux offres de DCTP générales post-basiques, en particulier par le biais de bourses accordées en fonction du mérite et de systèmes de transferts monétaires, bien que ceux-ci se soient avérés difficiles à distribuer de façon équitable dans certains contextes. Faciliter l'accès des pauvres, des défavorisés, des vulnérables et des marginalisés aux programmes ordinaires de DCTP exige des planificateurs qu'ils soutiennent et défendent à leur tour l'accès équitable à une éducation de base de qualité. Faute de quoi, les pauvres et les vulnérables

seront encore plus marginalisés, car la plupart des établissements de formation professionnelles exigent à l'inscription un certain niveau d'éducation formelle.

Le rapport de suivi mondial sur l'EPT pour 2009, *Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance* (UNESCO, 2008), apporte une contribution majeure à la réflexion sur cette problématique. Il fait valoir que le « progrès vers l'objectif de l'EPT est entravé par l'absence de mesures gouvernementales pour lutter contre les inégalités persistantes fondées sur les revenus, le genre, le lieu, l'appartenance ethnique, la langue, le handicap et autres marqueurs de désavantage. À moins que les gouvernements ne prennent des dispositions pour réduire ces disparités par des réformes politiques efficaces, la promesse de l'EPT ne pourra être tenue » (UNESCO, 2008, p. 1). C'est un message peu réjouissant qui souligne le fossé énorme – et croissant dans de nombreux cas – entre riches et pauvres dans les pays. Ce qui est vrai pour les prestations d'EPT vaut aussi, de façon quasi certaine, pour les prestations de DCTP.

### ***Le développement des compétences et ses liens avec la productivité, l'emploi, la croissance et la compétitivité***

Ces questions sont au cœur de ce que l'on peut appeler les politiques de développement des compétences. Que peut-on et que ne faut-il pas attendre d'un investissement dans le développement des compétences en termes de création d'emplois, de productivité et de compétitivité ? Le planificateur doit envisager ces investissements de façon holistique et se méfier de l'opinion selon laquelle le développement des compétences peut, à lui seul, d'une manière ou d'une autre, se traduire directement par des emplois. L'idée qui veut que quelques années d'enseignement technique et professionnel permettent une plus grande productivité ou l'accès à un travail décent en l'absence de tout environnement favorable, a été analysée de façon critique plus haut.

Il faut également revenir sur l'idée selon laquelle des années de scolarité technique et professionnelle entraîneront nécessairement des créations d'emplois ou une amélioration de la productivité, même dans un environnement favorable. Il est essentiel d'accorder

de l'attention à la qualité des prestations de DCTP ; il y a peu d'effets positifs à attendre de services de DCTP de qualité médiocre.

Un autre élément clé est le hiatus entre la simple acquisition de compétences, même de grande qualité, et leur utilisation. L'une des raisons pour lesquelles les spécialistes de la formation professionnelle ont commencé à s'intéresser de plus près aux prestations qui se fondent sur la demande plutôt que sur l'offre est que l'approche basée sur la demande est beaucoup plus directement en phase avec le marché du travail. On pourrait dire que l'accent mis sur la demande est un autre moyen de reconnaître l'importance du marché de l'emploi pour la mise en pratique des compétences. En même temps, les planificateurs doivent se garder de faire une dichotomie facile entre une approche fondée sur l'offre qui serait négative et une approche fondée sur la demande qui serait positive.

Les planificateurs doivent apprendre à analyser de façon critique les types et niveaux de compétences qui, selon les attentes des politiciens, devraient se traduire par des emplois. Une analyse de la littérature des donateurs concernés traitant de ces liens montre clairement que le contexte joue un rôle important. Quand il y a un « cercle vertueux » de développement des compétences, de politiques actives en faveur du marché du travail et de politiques en matière de technologie et de commerce, alors les compétences donnent les résultats attendus.

### *4.3 Initiatives de réforme du DCTP : implications pour les planificateurs*

#### ***Réformes concernant la coordination et la gouvernance***

Une bonne coordination du DCTP est nécessaire dans les domaines de la politique, des programmes, des projets, au niveau des prestataires, de la législation, et des partenaires du développement pour favoriser la pérennité et la viabilité de la réforme. La condition préalable à toute réforme est que les planificateurs fassent le point sur le degré actuel de coordination et cherchent à l'augmenter. Ils pourraient accorder une attention particulière aux capacités et à la composition des conseils, des comités ou des autres organes de coordination de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP)

dans leur pays. Si ces organes n'existent pas, la première priorité consiste à les créer.

### ***Réformes visant à réorienter les systèmes de DCTP pour qu'ils se fondent sur la demande et non plus sur l'offre***

Dans de nombreux pays en développement pauvres, si ce n'est dans la majorité, où l'essentiel de la population active s'adonne à des activités économiques relevant du secteur informel, les planificateurs de l'éducation doivent examiner à la loupe le type de demande à laquelle ils s'intéressent. En d'autres termes, ils doivent déterminer quelle demande est à prendre en compte.

Une formation réellement guidée par la demande devrait répondre aux demandes très différentes des deux formes d'économie, formelle et informelle. Les planificateurs doivent s'assurer que les comités et conseils du DCTP sont représentatifs des travailleurs de l'économie informelle ou de leurs associations. Ils doivent également renforcer la disponibilité et la qualité des informations sur le DCTP qui émane de la demande.

### ***Réformes concernant les normes de formation***

Les planificateurs doivent veiller à ce que des mécanismes d'assurance qualité soient mis en place et s'assurer qu'il existe des moyens de renforcer ces normes de qualité (par le biais de sanctions) ; ils doivent aussi encourager l'obtention des niveaux requis (par des incitations).

Il faut donner aux chefs d'établissements de DCTP formel une plus grande autonomie. Ceux-ci devraient pouvoir essayer librement différentes méthodes pour s'assurer que les niveaux requis sont atteints et devraient avoir à rendre compte de leurs résultats. Les planificateurs doivent prévoir des incitations (à l'intention des établissements, des administrations et des formateurs) pour encourager l'obtention de ces niveaux de qualité.

### ***Réformes relatives à la portabilité des compétences***

Les planificateurs doivent envisager d'élaborer une approche de la formation fondée sur l'acquisition de compétences, qui mobilise à la fois le secteur de l'industrie formel et celui des micro-entreprises

informelles. À défaut, seuls les besoins étroitement définis de l'industrie risquent d'être satisfaits.

Les planificateurs ne doivent pas élaborer de façon précipitée un cadre national de certification (CNC) qui dépasse les capacités administratives locales.

### ***Réformes du financement de la formation***

Les planificateurs doivent savoir que les tensions qui peuvent surgir entre les politiques de développement des compétences pour favoriser la compétitivité et celles qui ambitionnent de renforcer la cohésion sociale peuvent aussi s'étendre au financement du DCTP. Par exemple, il peut y avoir des tensions liées à la volonté d'obtenir des résultats en termes à la fois d'efficacité et d'équité ou de cohésion sociale, ou liées au fait de combiner les principes du marché et ceux de la redistribution.

Quand des réformes sont engagées dans le domaine de la mobilisation de ressources, les planificateurs doivent chercher à limiter les impacts potentiellement négatifs. Par exemple, une réforme qui entraîne une augmentation des frais d'inscription peut marginaliser encore plus les groupes les plus pauvres. Dans ce cas, les planificateurs peuvent opter pour des bourses ou des prêts ciblés.

Quand des systèmes de taxes sur l'industrie sont mis en place, les planificateurs doivent veiller à ce que ces taxes ne soient pas détournées et utilisées pour les dépenses budgétaires générales, mais bien reversées aux responsables des fonds de développement des compétences.

Les budgets ne devraient pas être établis sans tenir compte de la performance. Les planificateurs doivent opter pour une approche du financement qui se fonde en partie sur la performance et qui tienne compte, non seulement des intrants, mais aussi des extrants et des impacts. Ils doivent également savoir que ce changement d'orientation nécessite une plus grande autonomie des établissements ; donner aux chefs d'établissements plus de possibilités de développer leurs capacités par des programmes de développement du management en cours d'emploi devient alors crucial.

Les fonds de développement des compétences peuvent être des instruments puissants de réforme dans d'autres domaines des systèmes de DCTP. Par exemple, il est possible d'encourager le passage de systèmes orientés vers les intrants à des systèmes orientés vers les impacts grâce à des approches reposant sur un financement lié à la performance.

### ***Réformes des systèmes d'information***

Recueillir et analyser davantage d'informations de meilleure qualité doit être une priorité pour les planificateurs de l'éducation.

Il faut développer davantage les systèmes d'information pour le suivi de l'éducation au niveau national et couvrir le DCTP formel de façon plus efficace qu'actuellement. Ces systèmes de suivi devront ensuite être progressivement élargis aux compétences qui sortent du domaine formel, sans se limiter pour autant au secteur non formel. Les planificateurs doivent toutefois se rappeler que, dans de nombreux pays, l'acquisition de compétences techniques et professionnelles se fait pour l'essentiel en dehors du système formel. Remettre à plus tard l'élaboration d'un système de suivi adéquat pour ces compétences serait par conséquent peu judicieux. Les planificateurs pourraient, par exemple, élargir les modules « éducation et compétences » des instruments d'enquête sur les ménages employés dans leurs pays pour recueillir des données sur tous les types de compétences, formelles et informelles. Les planificateurs doivent veiller tout particulièrement à aider les établissements à développer leurs capacités visant à recueillir des informations sur la demande.

### ***Réformes concernant les prestataires de DCTP non étatiques***

Les prestataires privés non étatiques de services de formation, que ce soit dans des établissements ou en entreprise, ont un rôle important à jouer ; les planificateurs doivent par conséquent chercher comment encourager leur contribution au marché de la formation, tout en veillant à ce que la formation proposée soit de bonne qualité.

Les planificateurs d'Afrique, d'Asie du Sud et même d'Amérique latine doivent prendre conscience du fait que l'apprentissage privé informel et d'autres formations privées dans

l'économie informelle sont, dans de nombreux pays, la principale source de DCTP ; cette modalité de formation doit être soutenue, de façon à tirer parti des atouts du système en place.

### ***Réformes liées à l'ETP scolaire***

Les réformes de l'ETP scolaire s'articulent généralement autour de deux grandes questions : quand faut-il introduire un contenu professionnel et dans quelle proportion ?

Les tendances mondiales suggèrent d'introduire un contenu professionnel au niveau du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire (voire au niveau post-secondaire). Les discussions sur la professionnalisation font souvent la confusion entre une orientation mineure vers des matières professionnelles et l'enseignement technique en tant que filière à part de l'enseignement secondaire, comme c'est le cas dans une grande partie de l'Amérique latine, en Afrique francophone, en Europe et dans de nombreux pays d'Asie de l'Est et du Sud-Est. Il s'agit de deux modalités très différentes, avec des coûts, des philosophies et des cultures très différents. Dans les pays avancés ou en développement, la professionnalisation de l'enseignement secondaire ne semble pas faciliter l'insertion des jeunes dans le monde du travail ; l'ETP à plein temps est plus efficace. Cela étant, l'acquisition de compétences dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC) est en train de s'imposer comme une forme nécessaire de professionnalisation dans les écoles secondaires.

### ***4.4 Commentaire de conclusion***

Cet ouvrage a commencé par affirmer que la fin de la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle semble être le moment indiqué pour faire le point sur la planification du développement des compétences techniques et professionnelles, dans la mesure où près des deux tiers du chemin qui mène à l'échéance de 2015 ont été parcourus, date à laquelle la communauté internationale s'est engagée à réaliser les Objectifs du Millénaire pour le développement, et en particulier à réduire de moitié la pauvreté dans le monde. Il n'y a bien sûr pas d'OMD explicitement lié au DCTP, pas plus qu'il n'y en a qui soit lié à l'enseignement secondaire ou supérieur. Mais nous espérons en avoir dit assez sur les rapports entre compétences

et pauvreté, compétences et croissance, compétences et parité entre les genres, compétences et environnement favorable pour montrer que le développement des compétences (de base ou plus spécifiques) sera un corollaire essentiel de la réalisation des OMD. De même qu'un seul OMD (comme l'éducation primaire) a peu de chances d'être atteint indépendamment de l'investissement dans des mesures visant à atteindre les autres objectifs, la réalisation d'un seul aspect du secteur de l'éducation et de la formation, tel que l'enseignement primaire, ne sera pas possible sans une vision holistique du développement des ressources humaines, notamment le développement des compétences. Le caractère profondément intersectoriel des OMD trouve son pendant dans l'intersection cruciale entre les compétences et les politiques relatives au marché du travail, aux technologies et au commerce et, surtout, à la gouvernance, qui permettent la réalisation du potentiel humain pour tous.

## Bibliographie

- Adams, A.V. 2007. *The role of youth skills development in the transition to work: A global review*. Washington, DC: Banque mondiale.
- ADB (Asian Development Bank). 2008. *Education and skills: Strategies for accelerated development in Asia and the Pacific*. Manille : ADB.
- Anderson, A. ; Bowman, M. (dir.publ.). 1963. *Education and economic development*. Chicago: Aldine Publishing.
- Atchoarena, D. 2007. *Strengthening institutional and technical aspects of technical and vocational education and training (TVET) in the Netherlands partner countries*. Rapport final. Paris : IPEE-UNESCO.
- Atchoarena, D. ; Delluc, A. 2002. *Revisiting technical and vocational education in sub-Saharan Africa: An update on trends, innovations and challenges*. Paris: IPEE-UNESCO.
- Atchoarena, D.; Gasperini, L. (dir.publ.). 2003. *Education for rural development: Towards new policy responses*. Rome: Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture.
- Bähr, E. ; Franz, J. ; Gericke, M. 2008. 'Supporting TVET reform in Pakistan: key issues and cooperation scenarios for a coherent approach to cooperation between DFID, the EC and GTZ with NAVTEC and other Pakistani stakeholders'. Rapport non publié de la Programme Design Mission, décembre 2008.
- Banque mondiale. 1974. *Education sector working paper*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 1988. *Education in sub-Saharan Africa*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 1990. *Primary education: A World Bank policy paper*. Washington, DC : Banque mondiale.

- . 1991. *Vocational and technical education and training: A World Bank policy paper*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 1995. *Priorities and strategies for education: A World Bank review*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 2004. *World development report 2005. A better investment climate for everyone*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 2005a. *Expanding opportunities and building competencies for young people: A new agenda for secondary education*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 2005b. *Education sector strategy update. Achieving Education for All, broadening our perspective, maximizing our effectiveness*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 2006. *World Development Report 2007: development and the next generation*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 2008a. *Afghanistan Skills Development Project (Project Information Document, Appraisal Stage, Report No. AB3373)*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 2008b. *Project appraisal document on a proposed loan in the amount of US\$7.5 million to the Hashemite Kingdom of Jordan for an employer driven skills development project (Rapport No. 41218-JO, 2 mai 2008)*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 2008c. *Ghana job creation and skills development draft report (version du 29 janvier 2008. Volume I: Main Document, rapport No. 40328-GH)*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Bennell, P. 1999. *Learning to change: Skills development among the economically vulnerable and socially excluded in developing countries (Employment and Training Papers 43)*. Genève : OIT.
- BMZ (German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development). 2005. *Technical and vocational education and training and the labour market in development cooperation*. Bonn : Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit [ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement].

- Boehm, U. 1994. 'Vocational education and training in Germany: National and international dimensions'. Dans : T. Husén and T.N. Postlethwaite (dir.publ.), *International encyclopedia of education*, Vol. 11 (p. 6653-6660). Oxford : Pergamon.
- Broutin, C. 2006. 'Senegal: New training tools for women in the craft food sector'. Dans : *Lettre d'information de l'IIPE*, XXIV(3), 5.
- Burnett, N. 2008. 'What sort of UNESCO for what sort of education?' Non publié, Hugh Gaitskell Memorial Lecture, Université de Nottingham.
- Capt, J. 2007. *Skills development and gender*. Présentation PowerPoint. Genève : OIT, Département des compétences et de l'employabilité.
- Carnoy, M. 1999. *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*. Principes de la planification de l'éducation n° 63. Paris : IIPE-UNESCO.
- Castañer, E. ; Grunwald, E. ; Werner, S. 2007. *Developing results-based monitoring systems for TVET-related projects*. Eschborn : GTZ.
- Cornia, A. ; Jolly, R.; Stewart, F. 1986. *Adjustment with a human face*. New York: UNICEF.
- De Moura Castro, C. 1995a. *Training policies for the end of the century*. Paris: IIPE-UNESCO.
- . 1995b. 'Vocational training in industrialised and developing countries: a note'. Dans : *NORRAG News*, n° 18.  
www.norrag.org
- Danemark, ministère des Affaires étrangères. 2009. *The Africa Commission*, mai 2009. Copenhague: Ministère des Affaires étrangères.
- DFID (Royaume-Uni, ministère britannique de Développement international). 2006. *The importance of secondary, vocational and higher education in development*. (Notes d'information, juillet 2006). Londres : DFID.  
www.dfid.gov.uk/Documents/publications/post-primary.pdf

- . 2007. *Technical and vocational skills development*. Notes d'information. Londres : DFID.  
[www.dfid.gov.uk/Documents/publications/technical-vocational.pdf](http://www.dfid.gov.uk/Documents/publications/technical-vocational.pdf)
- . 2008. *Jobs, labour markets and shared growth. The role of skills* (DFID practice paper). Londres : DFID.  
[www.dfid.gov.uk/Documents/publications/briefing-jobs-shared-growth.pdf](http://www.dfid.gov.uk/Documents/publications/briefing-jobs-shared-growth.pdf)
- ETF/Banque mondiale. 2006. *Reforming technical vocational education and training in the Middle East and North Africa: Experiences and challenges*. Turin : ETF ; Washington, DC : Banque mondiale.
- European Training Foundation. 2007. *Euromed Observatory Function: guidelines for developing indicators on technical and vocational education and training*. Notes méthodologiques, MEDA-ETE Project, préparées par C. Sauvageot. Turin : ETF.
- . 2008. *ETF yearbook 2008: Policy learning in action*. Turin : ETF.
- Evans, D. 1981. *The planning of non-formal education*. Paris: IPE-UNESCO.
- Forum mondial sur l'éducation. 2000. *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Cadre d'action de Dakar et commentaire élargi. Paris : UNESCO.
- Foster, P. 1965. 'The vocational school fallacy in development planning'. Dans: A. Anderson ; M. Bowman (dir. publ.), *Education and economic development* (p. 142-166). Chicago : Aldine.
- Fredriksen, B. ; Tan, J.P. 2008. 'An African exploration of the East Asian education experience'. Document préparé par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, à l'occasion de la Biennale de l'éducation en Afrique, Maputo, Mozambique, 5-9 mai 2008.

- Freedman, D. 2008. *Improving skills and productivity of disadvantaged youth*. Employment Sector Employment, Working Paper No. 7. Genève : OIT, Département des compétences et de l'employabilité.
- Gasskov, V. 2006. *Vocational education and training institutions*. Manuel de management et CD-ROM. Genève : OIT.
- Grunwald, E. ; Nell, M. ; Shapiro, J. 2004. *Making the case for skills development in the context of pro-poor development: Looking for sustainable approaches*. Eschborn: GTZ. Disponible à l'adresse:  
[www2.gtz.de/wbf/doc/Arbeitspapier-PPD-2004-12.pdf](http://www2.gtz.de/wbf/doc/Arbeitspapier-PPD-2004-12.pdf)
- Haan, H. 2001. *Training for work in the informal sector: Fresh evidence from Eastern and Southern Africa*. Turin : ITC/OIT.
- Hallak, J. ; Caillods, F. 1981. *Éducation, formation et le secteur traditionnel*. Principes de la planification de l'éducation, n° 31. Paris: IPEE-UNESCO.
- Hoppers, W. 2006. *Non-formal education and basic education reform: A conceptual review*. Paris : IPEE-UNESCO.
- Humphries, C. 2008. 'The UK Commission for Employment and Skills: making the case for skills'. Présentation PowerPoint pour le Symposium de l'UNESCO et du British Council intitulé *Skills for Work, Growth and Poverty Reduction*. Institute of Education, Université de Londres, 31 octobre 2008.
- ISU/OCDE. 2005. *Education trends in perspective*. Analyse des indicateurs de l'éducation mondiale (World Education Indicators Programme). Paris : ISU/OCDE.
- Johanson, R. ; Adams, A. 2004. *Skills development in sub-Saharan Africa*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Jones, P. 1992. *World Bank financing of education: Lending, learning and development*. Londres : Routledge.
- King, K. 1971. *Pan-Africanism and education*. Oxford : Clarendon Press.

- . 1977. *The African artisan: Education and the informal sector*. Londre s: Heinemann.
- . 1991. *Aid and education in the developing world*. Harlow : Longman.
- . 1996. 'Training for self-employment through vocational training institutions: lessons from experience'. Dans : J. Grierson, I. Mackenzie (dir. publ.), *Training for self-employment through vocational training institutions* (p. 35-45). Turin : OIT.
- . 2003. 'The international steering of education systems: the case of the World Bank in the fields of work, education and occupation'. Dans : J. Oelkers (dir. publ.), *The futures of education, I*. Berne : Peter Lang.
- . 2007a. 'What room for skills development in post-primary education? A view from the development agencies'. Document d'information pour le Groupe de travail sur la coopération internationale en matière de développement des compétences, 13-15 novembre 2007, Paris.  
[www.norrag.org/wg](http://www.norrag.org/wg)
- . 2007b. 'Multilateral agencies in the construction of the global agenda in education'. Dans : *Comparative Education*, 43(3), 377-391.
- . 2007c. *The policies and politics of skill: China, Africa, India*. Document d'introduction à la Conférence de la Comparative Education Society of Asia (CESA) et de la Comparative Education Society of Hong Kong (CESHK), 8-11 janvier 2007, Hong Kong.  
[www.hku.hk/cerc/KK-Article.htm](http://www.hku.hk/cerc/KK-Article.htm)
- . 2009. 'A technical and vocational education and training strategy for UNESCO: A background paper'. Document d'information non publié pour l'International Expert Consultation Meeting on Technical and Vocational Education, 12-13 janvier 2009, Bonn.
- King, K. ; Martin, C. 2002. 'The vocational school fallacy revisited: education, aspiration and work in Ghana, 1959-2000'. Dans: *International journal of educational development*, 22, 5-26.

- King, K. ; Palmer, R. 2006. *Education, training and their enabling environments: a review of research and policy*. Post-basic Education and Training Working Paper No. 8, Université d'Édimbourg.  
[www.cas.ed.ac.uk/research\\_and\\_publications/projects/projects-2006.htm](http://www.cas.ed.ac.uk/research_and_publications/projects/projects-2006.htm)
- . 2007. *Technical and vocational skills development* (Briefing – DFID practice paper).  
[www.dfid.gov.uk/Documents/publications/technical-vocational.pdf](http://www.dfid.gov.uk/Documents/publications/technical-vocational.pdf)
- . 2008. *Skills for work, growth and poverty reduction. Challenges and opportunities in the global analysis and monitoring of skills*. Document préparé pour le Comité pour l'éducation de la Commission nationale britannique pour l'UNESCO, le Groupe de travail sur l'Éducation pour tous et le British Council.
- Lauglo, J. 1985. *Practical subjects in Kenyan academic secondary schools*. Rapport général. Education Division Document No. 20. Stockholm : Asdi.
- . 2009. 'Research for TVET policy development'. Dans : R. Maclean, D. Wilson (dir. publ.), *International handbook of education for the changing world of work: Bridging academic and vocational learning*, Vol. 3 (p. 891-904). Dordrecht : Springer.
- Lauglo, J. ; Lillis, K. (dir. publ.). 1986. *Vocationalising education*. Oxford : Pergamon.
- Lockheed, M. ; Jamison, D. ; Lau, L. 1980. 'Farmer education and farm efficiency: a survey'. Dans : T. King (dir. publ.), *Education and income* (World Bank Staff Working Paper No. 402, p. 129). Washington, DC: Banque mondiale.
- Mayoux, L. 2006. 'Learning and decent work for all: new directions in training and education for pro-poor growth'. Document de travail provisoire (non publié) pour l'OIT, avril 2006.

- Murray, U. 2008. *Gender and skills development: Practical experiences and ways forward* (Document préparé pour le Département des compétences et de l'employabilité de l'OIT). Genève : OIT.
- NORRAG News, No. 41. 2008. *The politics of partnership: peril or promise?*  
[www.norrag.org](http://www.norrag.org)
- Nübler, I. 2007. 'Portability of skills and recognition at the regional and global level'. Dans : R. Palmer (dir. publ.), *Skills development policies and international cooperation in East and South-East Asia* (Working Group for International Cooperation in Skills Development, Debates in Skills Development, Paper 11, p. 54-56). Genève : ILO/NORRAG/SDC.  
[www.norrag.org/wg/documents/Paper%2011.pdf](http://www.norrag.org/wg/documents/Paper%2011.pdf)
- OIT (Organisation internationale du travail). 1972. *Employment, incomes and equality: A strategy for increasing productive employment in Kenya*. Genève : OIT.
- . 1999. *World employment report, 1998-1999: Employability in the global economy, how training matters*. Genève : OIT.
- . 2002. *Decent work and the informal economy*. Document de travail sur le point VI de la 90<sup>e</sup> session de la Conférence internationale du travail, Genève, 3-20 juin 2002.
- . 2003. *Working out of poverty*. Rapport du Directeur général, 91<sup>e</sup> session de la Conférence internationale du travail, 3-9 juin 2003, Genève.  
[www.ilo.org/public/english/standards/relm/ilc/ilc91/pdf/rep-i-a.pdf](http://www.ilo.org/public/english/standards/relm/ilc/ilc91/pdf/rep-i-a.pdf)
- . 2008. *Skills for improved productivity, employment growth and development*. Conclusions. Avant-projet de rapport de la 97<sup>e</sup> session de la Conférence internationale du travail, 28 mai – 13 Juin 2008, Genève.
- Oxenham, J. ; Diallo, A. ; Katahoire, A. ; Petkova-Mwangi, A. ; Sall, O. 2002. *Skills and literacy training for better livelihoods: A review of approaches and experiences*. Washington, DC : Banque mondiale, Région Afrique.

- Palmer, R. 2007. 'Skills development, the enabling environment and informal micro-enterprise in Ghana'. Thèse de doctorat non publiée, Université d'Édimbourg, Centre d'études africaines.
- . 2008a. *The role of skills development in creating a new cycle of opportunity for the poor: impact and lessons from developing countries* (Background note produced for the ILO). Genève : OIT.
- . 2008b. *Skills and productivity in the informal economy* (Employment Working Paper No. 5). Genève : OIT.  
[www.ilo.org/public/english/employment/download/wpaper/wp5.pdf](http://www.ilo.org/public/english/employment/download/wpaper/wp5.pdf)
- . (dir. publ.). 2009. *Skills for work, growth and poverty reduction: challenges and opportunities*. Rapport de séminaire, Londres, 31 octobre 2008. Londres : Commission nationale britannique pour l'UNESCO/British Council.  
[www.unesco.org.uk/Skills\\_Seminar.htm](http://www.unesco.org.uk/Skills_Seminar.htm)
- Palmer, R. ; Wedgwood, R. ; Hayman, R. ; King, K. ; Thin, N. 2007. *Educating out of poverty? A synthesis report on Ghana, India, Kenya, Rwanda, Tanzania and South Africa*. Londres : DFID.  
[www.dfid.gov.uk/pubs/files/educating-out-poverty-70.pdf](http://www.dfid.gov.uk/pubs/files/educating-out-poverty-70.pdf)
- Péano, S. ; Vergel de Dios, B. ; Atchoarena, D. ; Mendoza, U. 2008. *Investment in technical and vocational education and training (TVET) in the Philippines*. Paris : IIPÉ-UNESCO.
- Rist, G. 1997. *The history of development*. Londres : Zed Books.
- Samouiller, S. ; Capt, J. 2005. *Vocational training and skills development in the poverty reduction strategy papers: A preliminary review*. Document de travail provisoire. Genève : OIT.
- Swiss Agency for Development and Cooperation. 2007. *SDC strategy for basic education and vocational skills development*. Berne : SDC.
- UNESCO. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Paris : UNESCO.

- . 1997. *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Paris : UNESCO.
- . 1999. *Second International Congress on Technical and Vocational Education. Final report (26-30 Avril 1999)*. Séoul : UNESCO.
- . 2001. *Revised recommendation concerning technical and vocational education*. Paris : UNESCO.
- . 2002-2010 (Plusieurs années). *Rapport mondial de suivi de l'EPT*. Paris : UNESCO.
- . 2005. *NFE-MIS handbook: Developing a sub-national non-formal education management information system*. Paris: UNESCO.
- . 2008. *EFA Global Monitoring Report 2009. Overcoming inequality: Why governance matters*. Paris: UNESCO.
- . 2009. *Report by the Director-General on a draft strategy for technical and vocational education and training (TVET) (Conseil exécutif, 181 EX/8, 13 mars)*. Paris : UNESCO.
- UNESCO/ECA. 1961. *Final report. Conference of African States on the Development of Education in Africa*. Addis Abeba : ECA.
- UNESCO/OIT. 2002. *Technical and vocational education and training for the twenty-first century*. Recommandations de l'UNESCO et de l'OIT. Paris : UNESCO ; Genève : OIT.
- UNESCO-UNEVOC/ISU. 2006. *Participation in formal TVET worldwide: an initial statistical study*. Bonn : UNESCO-UNEVOC/ISU.
- Walther, R. 2006. *Vocational training in the informal sector: Report on the Cameroon field survey* (document de travail). Paris: Agence Française de Développement.
- Walther, R. ; Filipiak, E. 2007. *Vocational training in the informal sector; or how to stimulate the economies of developing countries?* Paris : Agence Française de Développement, Département de recherche.

- Walther, R. ; Gauron, A. 2008. *Les mécanismes de financement de la formation professionnelle dans 5 pays de l'Afrique subsaharienne* (Document de travail préparé par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, à l'occasion de la Biennale de l'éducation en Afrique, Maputo, Mozambique, 5-9 mai 2008).  
www.adeanet.org
- WCEFA. 1990a. *World declaration and framework for action*. Paris : UNESCO.
- . 1990b. *WCEFA framework for action*. New York : WCEFA Inter-Agency Commission.
- Weinberg, P.D. 2008. 'Critical review of the 12 debates in skills development produced by the WGICSD from a Latin American perspective'. Dans : *The role of international cooperation in education and training for work in Latin America* (p. 46-48). Genève : WGICSD.
- WGICSD.2008. *The role of international cooperation in education and training for work in Latin America*. Genève : WGICSD
- Young, M. 2005. *National qualifications frameworks: their feasibility for effective implementation in developing countries* (Skills Working Paper No. 22, InFocus Programme on Skills, Knowledge and Employability). Genève : OIT.
- Ziderman, A. 2003. *Financing vocational training in sub-Saharan Africa*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 2007. 'Financing vocational training'. Document non publié présenté au Groupe international d'experts en formation professionnelle (GEFOP) à l'occasion de la conférence intitulée La formation professionnelle au cœur des politiques de développement, Paris, 12 novembre 2007.

## Annexe 1. Pour en savoir plus

Cette bibliographie complémentaire est une version actualisée de celle qui figure dans l'annexe de King et Palmer (2007). Quand il y a lieu, certaines entrées de la Bibliographie principale sont reprises.

### Histoire du développement des compétences

- Foster, P. 1965. *Education and social change in Ghana*. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- Jones, P. 1992. *World Bank financing of education: Lending, learning and development*. Londres : Routledge.
- King, K. 1991. *Aid and education in the developing world*. Harlow : Longman.

### Ressources générales

- Banque interaméricaine de développement (BID). 2000. *Vocational and technical training: An IDB strategy*. Washington, DC : Inter-American Bank.
- Banque mondiale. 1991. *Vocational and technical education and training: A World Bank policy paper*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 2002. *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 2005a. *Expanding opportunities and building competencies for young people. A new agenda for secondary education*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 2005b. *Education sector strategy update. Achieving Education for All, broadening our perspective, maximizing our effectiveness*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 2006. *Rapport sur le développement dans le monde 2007 : le développement et la prochaine génération*. Washington, DC : Banque mondiale.

- Commission for Africa. 2005. *Our common interest: Report of the Commission for Africa*. Londres : DFID.
- Commonwealth Conference of Education Ministers. 2006. *Access to quality education for the good of all*, 11-14 décembre 2006, Cape Town.
- Council for Education in the Commonwealth. 2006. *Attainment and maintenance of universal primary education in Commonwealth developing countries*. Londres : CEC.
- De Ferranti, D.; Perry, G.; Gill, I.; Guasch, L.; Maloney, W.; Sanchez-Paramo, C.; Schady, N. 2003. *Closing the gap in education and technology*. Washington, DC : Banque mondiale.
- DFID (UK Department for International Development). 2006. *The importance of secondary, vocational and higher education in development* (Document d'information, juillet 2006). Londres : DFID.  
[www.dfid.gov.uk/Documents/publications/post-primary.pdf](http://www.dfid.gov.uk/Documents/publications/post-primary.pdf)
- . 2007. *Technical and vocational skills development*. Briefing. Londres : DFID.  
[www.dfid.gov.uk/Documents/publications/technical-vocational.pdf](http://www.dfid.gov.uk/Documents/publications/technical-vocational.pdf)
- . 2008. *Jobs, labour markets and shared growth. The role of skills* (DFID practice paper, septembre 2008). Londres : DFID.  
[www.dfid.gov.uk/Documents/publications/briefing-jobs-shared-growth.pdf](http://www.dfid.gov.uk/Documents/publications/briefing-jobs-shared-growth.pdf)
- King, K. ; Palmer, R. (dir. publ.). 2009. 'Education and training for sustainable growth?'. Dans : *International journal of educational development*, Édition spéciale, 29, p. 175-181.
- Lewin, K. 2006. 'Expanded access to primary and secondary education: long-term planning frameworks and developing the MTEFs'. Mémoire, projet de document pour le DFID (non publié), Londres, Royaume-Uni.
- Middleton, J. ; Ziderman, A. ; Adams, A. 1993. *Skills for productivity: Vocational education and training in developing countries*. Washington, DC : Banque mondiale.

- OCDE/CAD. 1996. *Shaping the 21st century: the contribution of development cooperation*. Paris: Comité d'aide au développement de l'OCDE.
- OIT (Organisation internationale du travail). 2008. *Skills for improved productivity, employment growth and development* (Rapport V, 97<sup>e</sup> session de la Conférence internationale du travail, 2008). Genève : OIT.
- UNESCO. 1990. *Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous*. Paris : UNESCO.
- UN Millennium Project. 2005. *Investing in development: a practical plan to reach the Millennium Development Goals*. Londres : Earthscan.

### **Développement des compétences dans différentes régions**

- Ashton, D.; Green, F.; James, D.; Sung, J. 1999. *Education and training for development in East Asia: The political economy of skill formation in newly industrialized economies*. Londres : Routledge.
- Banque mondiale. 2004. *Skills development in sub-Saharan Africa*. Washington, DC: Banque mondiale.
- . 2008. *Skill development in India: the vocational education and training system* (Rapport No. 22). Washington, DC : Banque mondiale, South Asia Human Development Sector.
- BAsD (Banque asiatique de développement). 2004. *Improving technical education and vocational training: Strategies for Asia*. Manille : BAsD.
- . 2008. *Education and skills: Strategies for accelerated development in Asia and the Pacific*. Manille : BAsD.
- ETF/Banque mondiale. 2006. *Reforming technical vocational education and training in the Middle East and North Africa: Experiences and challenges*. Turin : ETF ; Washington, DC : Banque mondiale.

- Gallart, A. 2008. *Skills, productivity and employment growth. The case of Latin America*. Montevideo : Département des compétences et de l'employabilité, OIT (CINTERFOR).
- Union africaine. 2007. *Strategy to revitalize technical and vocational education and training (TVET) in Africa*. Document non publié, préparé pour la Réunion du bureau de la Conférence des ministres de l'Éducation de l'Union africaine (COMEDAF II+) 29–31 mai 2007, Addis Abeba, Éthiopie.
- Venkata Ratnam, C.; Chaturvedi, A. 2008. *Challenges and approaches to connect skills development to productivity and employment growth: India* (Employment Sector Employment Working Paper No. 6). Genève: OIT, Département des compétences et de l'employabilité.
- Ward, M. ; Penny, A. ; Read, T. 2006. *Education reform in Uganda – 1997 to 2004. Reflections on policy, partnership, strategy and implementation* (DFID Education Research, No. 60). Londres : DFID.

### **Approches sectorielles (notamment la cohérence avec le processus DSRP)**

- Caillods, F. 2003. 'Do the poverty reduction strategy papers get to the root of EFA problems? Results of an IPE/DFID review of 18 papers'. Dans : *Lettre d'information de l'IPE*, XXI(4), octobre-décembre.
- NORRAG News, No. 25, décembre 1999. *Special theme on swapping partners. The new politics of partnership and sector-wide approaches*.  
[www.norrag.org](http://www.norrag.org)
- OIT (Organisation internationale du travail). 2005. *Vocational training and skills development in the poverty reduction strategy papers: A preliminary review*. Genève : OIT, Département des compétences et de l'employabilité.
- Ratcliffe Macrae Associates. 1999. *Sector wide approaches to education: a strategic analysis*. Londres: DFID.

## Développement des compétences et professionnalisation

- Banque mondiale. 1980. *World development report, 1980*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 2006. *Skill development in India: The vocational education and training system* (Draft of January 2006, Human Development Unit, South Asia Region). New Delhi : Banque mondiale.
- De Moura Castro, C. 1995. 'Vocational training in OECD and non-OECD countries'. Dans : *NORRAG News*, No. 18, Centre of African Studies, Université d'Édimbourg.  
www.norrag.org
- Foster, P. 1965. 'The vocational school fallacy in development planning'. Dans : A. Anderson, M. Bowman (dir. publ.), *Education and economic development* (p. 142-166). Chicago : Aldine
- King, K. ; Martin, C. 2002. 'The vocational school fallacy revisited: Education, aspiration and work in Ghana 1959-2000'. Dans : *International Journal of Educational Development*, 22, p. 5-26.
- Lauglo, J. ; Maclean, R. (dir. publ.). 2005. *Vocationalization of secondary education revisited*. Pays-Bas : Springer.
- Raffe, D. 2003. 'Bringing academic and vocational training closer together'. Dans : J. Oelkers (dir. publ.). *Futures of education I*. Berne : Peter Lang.

## Développement des compétences dans les centres de formation professionnelle

- Banque mondiale. 2004. *Skills development in sub-Saharan Africa* (chapitre 3). Washington, DC : Banque mondiale.
- Grierson, J. ; McKenzie, I. (dir. publ.). 1996. *Training for self-employment through vocational training institutions*. Genève/Turin : OIT.
- PNUD (Programme des Nations Unies pour le développement). 1998. *Human development in South Asia. The education challenge*. Islamabad : Mahbub-ul-Haq Human Development Centre.

## Développement des compétences et économie informelle

- Banque mondiale. 2004. *Skills development in sub-Saharan Africa* (chapitre 6). Washington, DC : Banque mondiale.
- Chandra, A. ; Khanijo, M.K. (dir. publ.). *Training for informal economy*. New Delhi : Excel Books.
- Fluitman, F. 1994. 'Traditional apprenticeship'. Dans : T. Husén, T.N. Postlethwaite (dir. publ.), *International encyclopedia of education* (2<sup>e</sup> éd.), Vol. 1 (p. 221-227). Oxford : Pergamon.
- Haan, H. 2001. *Training for work in the informal sector: Fresh evidence from Eastern and Southern Africa*. Turin : CIF/OIT.
- Haan, H.; Serrière, N. 2002. *Training for work in the informal sector: Fresh evidence from Western and Central Africa*. Turin : CIF/OIT.
- King, K. 1996. *Jua Kali Kenya: Change and development in an informal economy 1970 to 1995*. Oxford : James Currey.
- Mitra, A. 2002. *Training and skill formation for decent work in the informal sector: Case studies from South India*. Genève : OIT.
- OIT (Organisation internationale du travail). 2007. *Apprenticeship in the informal economy in Africa* (Rapport d'atelier, Genève, 3-4 mai 2007. Employment Report No. 1). Genève : OIT, Département des compétences et de l'employabilité.
- Palmer, R. 2008. *Skills and productivity in the informal economy* (Employment Working Paper No. 5). Genève : OIT.
- . 2009. 'Formalising the informal: Ghana's new apprenticeship system'. Dans : *Journal of vocational education and training*, 61(1), 67-83.
- Walther, R.; Filipiak, E. 2007. *Vocational training in the informal sector; or how to stimulate the economies of developing countries? Conclusions of a field survey in seven African countries*. Paris : Agence Française de Développement.

### **Développement des compétences et agriculture**

- Agwe, J. 2007. *Cultivating knowledge and skills to grow African agriculture* (Agriculture and Rural Development Notes, Issue 29). Washington, DC: Banque mondiale.
- Atchoarena, D. ; Gasperini, L. (dir. publ.). 2003. *Education for rural development: Towards new policy responses*. Rome: FAO.
- Saint, W. 2005. *Who understands African agriculture? Too few!* (Working Group for International Cooperation for Skills Development, Debates in Skills Development, Paper 10).
- Vandenbosch, T. 2006. *Post-primary agricultural education and training in sub-Saharan Africa: Adapting supply to changing demand*. Nairobi : World Agroforestry Centre.

### **Développement des compétences pour la réduction de la pauvreté et pour les groupes marginalisés**

- Bennell, P. 1999. *Learning to change: skills development among the economically vulnerable and socially excluded in developing countries* (Employment and Training Papers 43). Genève : OIT, Département des compétences et de l'employabilité.
- Freedman, D. 2008. *Improving skills and productivity of disadvantaged youth*. (Employment Sector Employment Working Paper No. 7). Genève : OIT, Département des compétences et de l'employabilité.
- Grootings, P. ; Nielsen, S. 2006. *Skills development for poverty reduction. Lessons for policy learning in transition countries. ETF yearbook 2006*. Turin : European Training Foundation.
- IIPE. 2006. 'Building skills for poverty reduction'. Dans : *Lettre d'information de l'IIPE, XXIV(3)*, juillet–septembre.
- King, K. ; Palmer, R. 2006. *Skills development and poverty reduction: The state of the art*. Post-basic Education and Training Working Paper No. 7. Edinburgh: Centre of African Studies, Université d'Édimbourg.

- Mayoux, L. 2006. *Learning and decent work for all: new directions in training and education for pro-poor growth* (InFocus Programme on Skills, Knowledge and Employability). Genève : OIT.
- Ministry of Overseas Development. 1975. *Overseas development. The changing emphasis in British aid policies: More help for the poorest* (Cmd. 6270). Londres : HMSO.
- Murray, U. 2008. *Gender and skills development: practical experiences and ways forward*. (Document préparé pour le Département des compétences et de l'employabilité de l'OIT). Genève : OIT.
- Palmer, R.; Wedgwood, R.; Hayman, R.; King, K.; Thin, N. 2007. *Educating out of poverty? A synthesis report on Ghana, India, Kenya, Rwanda, Tanzania and South Africa*. Researching the issues series, No. 70. Londres : DFID.
- Powers, T. 2008. *Recognizing ability. The skills and productivity of persons with disabilities. Literature review* (Employment Sector Employment Working Paper No. 3). Genève : OIT, Département des compétences et de l'employabilité.
- Samouiller, S. ; Capt, J. 2005. *Vocational training and skills development in the poverty reduction strategy papers: A preliminary review*. (Document de travail provisoire). Genève : OIT, Département des compétences et de l'employabilité.

### **Développement des compétences et emploi**

- Adams, A. 2006. *The role of skills development in the transition to work: A global review*. (Background paper for the WDR 2007). Washington, DC : Banque mondiale.
- Afenyadu, D. ; King, K. ; McGrath, S. ; Oketch, H. ; Rogerson, C. ; Visser, K. 1999. *Learning to compete: Education, training and enterprise in Ghana, Kenya and South Africa* (DFID Education Research, No. 42). Londres : DFID.

- Ashton, D. ; Sung, J. ; Raddon, A. ; Riordan, T. 2008. *Challenging the myths about learning and training in small and medium-sized enterprises: Implications for public policy* (Employment Sector Employment Working Paper No. 1). Genève : OIT, Département des compétences et de l'employabilité.
- Banque mondiale. 2006. *World development report 2007: Development and the next generation*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Beveridge, M.; King, K.; Palmer, R.; Wedgwood, R. (dir. publ.). 2005. *Reintegrating education, skills and work in Africa*. Édimbourg: Centre d'études africaines, Université d'Édimbourg.
- Brewer, L. 2005. *Youth at risk: The role of skills development in facilitating the transition to work* (Skills Working Paper No. 19, InFocus Programme on Skills, Knowledge and Employability). Genève : OIT.
- Haan, H. 2006. *Training for work in the informal micro-enterprise sector: Fresh evidence from sub-Saharan Africa*. Dordrecht : Springer.
- Marchese, M.; Sakamoto, A. 2008. *Skills development for industrial clusters: Preliminary review*. (Employment Sector Employment Working Paper No. 8). Genève : OIT, Département des compétences et de l'employabilité.
- McGrath, S. ; King, K. ; Leach, F. ; Carr-Hill, R. 1995. *Education and training for the informal sector* (DFID Education Research, No.11). Londres : DFID.
- Saitoti, G. 2005. Keynote speech to TVET policymakers at UNESCO-UNEVOC centre, 22-25 août 2005, Nairobi.

### **Financement du développement des compétences**

- Péano, S. ; Vergel de Dios, B. ; Atchoarena, D. ; Mendoza, U. 2008. *Investment in technical and vocational education and training (TVET) in the Philippines*. Paris : IPE-UNESCO.

Ziderman, A. 2007. *Financing vocational training*. (Document présenté au Groupe international d'experts en formation professionnelle à l'occasion de la conférence : La formation professionnelle au cœur des politiques de développement, Paris, 12 novembre 2007).

### **Élaboration d'indicateurs pour le développement des compétences**

Castañer, E. ; Grunwald, E. ; Werner, S. 2007. *Developing results-based monitoring systems for TVET-related projects*. Eschborn : GTZ.

European Training Foundation. 2007. *Euromed Observatory Function: guidelines for developing indicators on technical and vocational education and training* (Methodological Notes, MEDA-ETE Project, prepared by C. Sauvageot). Turin : ETF.

King, K. ; Palmer, R. 2008. *Skills for work, growth and poverty reduction. Challenges and opportunities in the global analysis and monitoring of skills in relation to Dakar's Goal 3* (Document pour la UK National Commission for UNESCO Education Committee, pour le Groupe de travail sur l'Éducation pour tous et pour le British Council.)

UNESCO. 2005. *NFE-MIS handbook: developing a sub-national non-formal education management information system*. Paris : UNESCO.

### **Ressources Internet**

European Training Foundation  
[www.etf.europa.eu/](http://www.etf.europa.eu/)

GEFOP – Groupe d'experts en formation professionnelle  
[www.gefop.org.fr](http://www.gefop.org.fr)

International Vocational Education and Training Association  
[www.iveta.org/members/index.php/IVETA-Basics/What-is-IVETA.html](http://www.iveta.org/members/index.php/IVETA-Basics/What-is-IVETA.html)

Network for Policy Research Review and Advice on Education and Training (NORRAG)

[www.norrag.org](http://www.norrag.org)

OIT Département des compétences et de l'employabilité

[www.ilo.org/skills/lang--fr/index.htm](http://www.ilo.org/skills/lang--fr/index.htm)

Working Group for International Cooperation in Skills Development

[www.norrag.org/wg](http://www.norrag.org/wg)

World Bank Vocational Education and Training pages

[web.worldbank.org](http://web.worldbank.org)

## Annexe 2. Glossaire des termes relatifs au DCTP

**Apprentissage traditionnel** : acquisition informelle de compétences en entreprise, surtout connue en Afrique de l’Ouest.

**Approche sectorielle** : affirme l’importance de considérer les politiques nationales dans l’ensemble du domaine de l’éducation ou de la santé, et de ne pas se limiter à un sous-secteur comme l’enseignement primaire, par exemple.

**Cadres nationaux de certification** : élaborés principalement dans des contextes anglophones, destinés à rendre cohérent un ensemble extrêmement complexe de titres académiques et professionnels, mais difficiles à mettre en œuvre.

**Clivage entre enseignement général et enseignement professionnel** : employé plus spécialement dans les contextes anglophones pour décrire les tentatives d’élaboration de systèmes « unifiés » d’enseignement général et professionnel.

**Cohésion sociale** : concept difficile à définir, mais voici une tentative : « La cohésion sociale fait référence à deux grandes caractéristiques intimement liées de la société : (i) l’absence de conflits latents découlant de l’inégalité des revenus/richesses, des tensions raciales/ethniques, des disparités dans la participation politique ou des autres formes de polarisation ; (ii) l’existence de liens sociaux intenses – mesurés par le niveau de confiance et de réciprocité, par le grand nombre d’associations de la société civile et la présence d’institutions pour gérer les conflits (c’est-à-dire une démocratie flexible, un pouvoir judiciaire et des médias indépendants) »<sup>35</sup>.

**Compétence** : aptitude à accomplir quelque chose avec précision et assurance et à remplir une fonction acquise ou apprise par la pratique ; peut inclure les compétences utiles à la vie courante, les compétences professionnelles, l’aptitude à communiquer, les compétences de base, les compétences générales, etc.

---

35. Berkman, L.; Kawachi, I. 2000. *Social Epidemiology*. New York, Oxford: Oxford University Press, p. 175.

**Développement des compétences** : acquisition des compétences pratiques, du savoir-faire et des aptitudes nécessaires pour exercer un métier, ou un emploi sur le marché du travail, soit dans des écoles, des établissements ou des centres formels publics ou privés, soit par un apprentissage informel ou traditionnel, soit par une formation semi-structurée non formelle.

**Développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP)** : pour associer des adjectifs en usage et connus depuis longtemps (« technique » et « professionnel ») à l'expression plus récente de « développement des compétences ».

**Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP)** : couvrent le ciblage systématique des mesures de réduction de la pauvreté dans de nombreux secteurs ; sont devenus presque une condition indispensable pour tout accord de financement extérieur avec la Banque mondiale et de nombreux donateurs bilatéraux.

**Écoles secondaires diversifiées** : écoles secondaires générales où sont donnés quelques cours dans des matières plus pratiques telles que le commerce, l'économie domestique et l'agriculture.

**Économie du savoir** : indique un rapport entre langue, compétences informatiques et autres compétences générales, et les nouveaux emplois générés par la mondialisation, tels que les centres d'appel.

**Enseignement et formation non formels** : ensemble de programmes structurés ne relevant pas des systèmes séquentiels ordinaires de scolarité ou de formation.

**Enseignement et formation professionnels** : d'usage courant (tout comme « enseignement et formation techniques et professionnels »), en particulier en Europe, pour désigner l'ensemble du système d'acquisition de compétences, que ce soit dans des écoles ou des centres de formation.

**Enseignement technique et formation professionnelle (ETFP)** : employé très couramment pour désigner à la fois l'enseignement technique et professionnel dispensé principalement sous la tutelle des ministères de l'Éducation et la formation technique et professionnelle dispensée principalement sous la tutelle d'autres ministères, tels que le ministère du Travail, ou par le secteur privé.

**Enseignement professionnel** : préparation des futurs ouvriers qualifiés, généralement dans des établissements placés sous la tutelle du ministère de l'Éducation.

**Enseignement technique** : désigne la préparation scolaire des futurs techniciens, généralement dans des établissements rattachés au ministère de l'Éducation.

**Enseignement technique et professionnel (ETP)** : parfois employé (notamment par l'UNESCO) pour désigner les éléments de l'enseignement technique ou professionnel qui sont dispensés dans le secondaire ou au niveau post-secondaire, sous la tutelle du ministère de l'Éducation.

**Étude de rentabilité** : tentative d'estimation de la rentabilité, pour l'individu et la société, de l'investissement dans les différents niveaux d'éducation ; très critiquée pour des questions de méthodologie.

**Formation basée sur l'acquisition de compétences** : formation qui met l'accent sur la capacité des stagiaires de maîtriser des tâches concrètes ou des compétences spécifiques plutôt que sur le niveau, le type de certification ou la durée de leur formation.

**Formation en dehors du lieu de travail** : placement de stagiaires dans des établissements extérieurs à l'entreprise pour une mise à niveau, en particulier pour acquérir la théorie relative à leur métier.

**Formation en entreprise** : formation sur le lieu de travail, dans des entreprises du secteur formel ou informel.

**Formation en fonction de la demande** : déterminée par l'existence ou non d'une demande du marché à l'égard de certaines compétences. Cette approche a la faveur des formateurs professionnels depuis quelques années et soutient souvent avantageusement la comparaison avec la formation en fonction de l'offre (voir plus bas).

**Formation en fonction de l'offre** : déterminée non par le marché, mais par les fournisseurs ou prestataires de services de formation.

**Formation professionnelle** : préparation des futurs ouvriers qualifiés, souvent dans des établissements placés sous la tutelle du ministère du Travail.

**Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) :** huit objectifs très proches des objectifs internationaux de développement, confirmés et formulés par l'ONU après la Déclaration du Millénaire de 2000.

**Objectifs internationaux de développement :** six objectifs définis par le Comité d'aide au développement de l'OCDE, tels qu'ils se dégagent de la série des Conférences mondiales.

**Partenariat public-privé (PPP) :** le secteur public et le secteur privé s'associent pour atteindre des objectifs éducatifs, sociaux ou économiques importants.

**Prestataires non étatiques :** désigne deux formes de prestations de développement des compétences, l'une étant à but non lucratif, et l'autre, à but lucratif.

**Professionnalisation :** enseignement technique dans le cadre d'un système éducatif diversifié, dans les contextes anglophones.

**Raisonnement fallacieux concernant l'école professionnelle :** expression inventée par Philip Foster au milieu des années 1960 ; raisonnement fallacieux qui consiste à croire que l'introduction de matières professionnelles dans un programme scolaire poussera les jeunes à se tourner vers le travail manuel, alors qu'en fait, c'est le marché du travail qui est le principal facteur déterminant des aspirations des jeunes.

**Secteur informel :** le vaste secteur économique des micro- et petites entreprises implantées en zones urbaines et rurales, qui ne relèvent pas du secteur formel et ne sont généralement ni inscrites au registre du commerce ni assujetties à l'impôt.

**Système dual :** méthode de formation des apprentis, où des périodes de stage en entreprise alternent avec des périodes de cours dans une école professionnelle ; très courante en Allemagne, en Autriche et en Suisse.

**Taxe de formation ; système de prélèvement/subvention :** taxes sur les salaires du personnel des entreprises qui peut être récupérée sous forme de dépenses de formation fixées d'un commun accord.

## Dans cette collection\*

1. Qu'est-ce que la planification de l'éducation ? *P.H. Coombs*
2. Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale, *R. Poignant*
3. Planification de l'éducation et développement des ressources humaines, *F. Harbison*
4. L'administrateur de l'éducation face à la planification, *C.E. Beeby*
5. Le contexte social de la planification de l'éducation, *C.A. Anderson*
6. La planification de l'enseignement : évaluation des coûts, *J. Vaizey, J.D. Chesswas*
7. Les problèmes de l'enseignement en milieu rural, *V.L. Griffiths*
8. Le rôle du conseiller en planification de l'enseignement, *A. Curle*
10. Coûts et dépenses en éducation, *J. Hallak*
11. L'identité professionnelle du planificateur de l'éducation, *A. Curle*
12. Planification de l'éducation : les conditions de réussite, *G.C. Ruscoe*
14. Planification de l'éducation et chômage des jeunes, *A. Callaway*
16. Planification de l'éducation pour une société pluraliste, *C. Hon-chan*
17. La planification des programmes d'enseignement primaire dans les pays en voie de développement, *H.W.R. Hawes*
18. Planification de l'aide à l'éducation pour la deuxième décennie du développement, *H.M. Phillips*
19. Les études à l'étranger et le développement de l'enseignement, *W.D. Carter*
20. Pour une conception réaliste de la planification de l'éducation, *K.R. McKinnon*
21. La planification de l'éducation en relation avec le développement rural, *G.M. Coverdale*
22. La planification de l'éducation : options et décisions, *J.D. Montgomery*
23. La planification du programme scolaire, *A. Lewy*
24. Les facteurs de coûts dans la planification des systèmes de technologies éducatives, *D.T. Jamison*
25. Le planificateur et l'éducation permanente, *P. Furter*
26. L'éducation et l'emploi : une étude critique, *M. Carnoy*
27. Planification de l'offre et de la demande d'enseignants, *P. Williams*
28. Planification de l'éducation préscolaire dans les pays en développement, *A. Heron*
29. Moyens de communication de masse et éducation dans les pays à faible revenu : répercussions sur la planification, *E.G. McAnany, J.K. Mayo*
30. La planification de l'éducation non formelle, *D.R. Evans*
31. Education, formation et secteur traditionnel, *J. Hallak, F. Caillods*
32. Enseignement supérieur et emploi : l'expérience de l'IHPE dans cinq pays en développement, *G. Psacharopoulos, B.C. Sanyal*
33. La planification de l'éducation comme processus social, *T. Malan*
34. Enseignement supérieur et stratification sociale : une comparaison internationale, *T. Husén*
35. Un cadre conceptuel pour le développement de l'éducation permanente en URSS, *A. Vladislavlev*
36. Education et austérité : quelles options pour le planificateur ? *K.M. Lewin*
37. La planification de l'éducation en Asie, *R. Roy-Singh*
38. Les projets d'éducation : préparation, financement et gestion, *A. Magnen*
39. Accroître l'efficacité des enseignants, *L. Anderson*
40. L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles, *A. Lewy*

42. Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine : les enseignements de l'École Nouvelle colombienne, *E. Schiefelbein*
43. La gestion des systèmes d'enseignement à distance, *G. Rumble*
44. Stratégies éducatives pour les petits États insulaires, *D. Atchoarena*
45. Évaluation de la recherche en éducation fondée sur l'expérimentation et sur les enquêtes, *R.M. Wolf*
46. Droit et planification de l'éducation, *I. Birch*
47. Utilisation de l'analyse sectorielle de l'éducation et des ressources humaines, *F. Kemmerer*
48. Analyse du coût de l'insertion scolaire des populations marginalisées, *M.C. Tsang*
49. Un système d'information pour la gestion fondé sur l'efficacité, *W.W. McMahon*
50. Examens nationaux : conception, procédures et diffusion des résultats, *J.P. Keeves*
51. Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation : théorie et pratiques, *W.D. Haddad*, assisté par *T. Demsky*
52. À la recherche d'un enseignement adapté : l'orientation vers le travail dans l'éducation, *W. Hoppers*
53. Planifier pour l'innovation en matière d'éducation, *D.E. Inbar*
54. Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères d'éducation, *R. Sack*, *M. Saïdi*
55. Réduire les redoublements : problèmes et stratégies, *T. Eisemon*
56. Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation, *N. P. Stromquist*
57. Installations et bâtiments éducatifs : ce que les planificateurs doivent savoir, *J. Beynon*
58. La planification de programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur les élèves, *S.E. Malone*, *R.F. Arno*
59. Former les enseignants à travailler dans des établissements et/ou des classes réputés difficiles, *J.-L. Auduc*
60. L'évaluation de l'enseignement supérieur, *J.L. Rontopoulou*
61. À l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation, *M. Bray*
62. Une gestion plus autonome des écoles, *I. Abu-Duhou*
63. Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir, *M. Carnoy*
64. La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ? *T. Welsh*, *N.F. McGinn*
65. L'éducation préscolaire : besoins et possibilités, *D. Weikart*
66. La planification de l'éducation dans le contexte du VIH/sida, *M.J. Kelly*
67. Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation, *C. Durand-Prinborgne*
68. Améliorer l'efficacité de l'école, *J. Scheerens*
69. La recherche quantitative au service des politiques éducatives : le rôle de l'analyse de la littérature, *S.J. Hite*
70. La cyberformation dans l'enseignement supérieur : développement de stratégies nationales, *T. Bates*
71. L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement, *T. Kellaghan*, *V. Greaney*
72. Les aspects démographiques de la planification de l'éducation, *T.N. Châu*
73. Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, *M. Sinclair*
74. La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification, *C.R. Belfield*, *H.M. Levin*

75. Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques, *O. Bertrand*
76. Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural africain ?, *E. Brunswick, J. Valérie*
77. Les TIC et l'éducation dans le monde – tendances, enjeux et perspectives, *W.J. Pelgrum, N. Law*
78. Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives, *M. Duru-Bellat*
79. Accroître l'efficacité des enseignants, *L.W. Anderson*
80. L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation, *M. Woodhall*
81. Le pilotage des résultats des élèves, *T.N. Postlethwaite*
82. Les réformes éducatives et les syndicats d'enseignants : des pistes pour l'action, *D. Vaillant*
83. Accès inégal à la formation pour adultes : perspectives internationales, *R. Desjardins, K. Rubenson, M. Milana*
84. Former les enseignants : politiques et pratiques, *J. Schwille, M. Dembélé, en collaboration avec J. Schubert*
85. Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options, *M. Martin, A. Stella*
86. Regroupements scolaires et centres de ressources pédagogiques, *E.A. Giordano*
87. Planifier la diversité culturelle, *C. Inglis*
88. Éducation et emploi dans les pays de l'OCDE, *S. McIntosh*
89. Alphabétisation pour tous : le bon choix
90. La scolarisation à double vacation : conception et mise en œuvre pour un meilleur rapport coût-efficacité, *M. Bray*
91. Programmes d'alphabétisation efficaces : le choix des décideurs, *J. Oxenham*
92. Écoles internationales : développement et influence, *M. Hayden, J. Thompson*
93. Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves, *V. Dupriez*

\* Série publiée également en anglais. Autres titres à paraître.

## Publications et documents de l'IIPE

Plus de 1 500 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Un catalogue détaillé est disponible ; il présente les sujets suivants :

### *Planification de l'éducation*

Généralités – contexte du développement

### *Administration et gestion de l'éducation*

Décentralisation – participation – enseignement à distance – carte scolaire – enseignants

### *Économie de l'éducation*

Coûts et financement – emploi – coopération internationale

### *Qualité de l'éducation*

Évaluation – innovations – inspection

### *Différents niveaux d'éducation formelle*

De l'enseignement primaire au supérieur

### *Stratégies alternatives pour l'éducation*

Éducation permanente – éducation non formelle – groupes défavorisés – éducation des filles

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à :

IIPE, Unité de la communication et des publications

[info@iiep.unesco.org](mailto:info@iiep.unesco.org)

Les titres et les résumés des nouvelles publications peuvent être consultés sur le site web de l'IIPE, à l'adresse suivante :

[www.iiep.unesco.org](http://www.iiep.unesco.org)

# L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des États membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des États membres suivants : Australie, Danemark, Espagne, Inde, Irlande, Norvège, Pays-Bas, Suède et Suisse.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les États membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IIEP, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

## **Président :**

*Raymond E. Wanner (États-Unis)*

Conseiller principal sur les questions intéressant l'UNESCO, Fondation des Nations Unies, Washington, DC.

## **Membres désignés :**

*Christine Evans-Klock (États-Unis)*

Directrice, Département des compétences et de l'employabilité, Bureau international du travail (BIT), Genève, Suisse.

*Carlos Lopes (Guinée-Bissau)*

Secrétaire général adjoint et Directeur exécutif de l'Institut des Nations Unies pour la formation et la recherche (UNITAR), Genève, Suisse.

*Juan Manuel Moreno (Espagne)*

Spécialiste principal en éducation, Département Moyen-Orient et Afrique du Nord, Banque mondiale, Washington, DC, États-Unis.

*Guillermo Sunkel (Chili)*

Chargé des Affaires sociales, Division du Développement social (CEPAL), Santiago.

## **Membres élus :**

*Aziza Bennani (Maroc)*

Ancienne Ambassadrice et Déléguée permanente du Maroc auprès de l'UNESCO.

*Nina Yefimovna Borevskaya (Russie)*

Directrice de recherche et Chef de projet, Institut d'études extrême-orientales, Moscou.

*Birger Fredriksen (Norvège)*

Consultant en développement de l'éducation, (Ancien conseiller principal en éducation pour la région Afrique, Banque mondiale), Banque mondiale, Washington, DC.

*Ricardo Henriques (Brésil)*

Secrétaire d'État au Travail social et aux Droits de l'homme, (ancien Conseiller spécial du Président, Banque nationale de développement économique et social), Gouvernement d'État de Rio de Janeiro.

*Takyiwaa Manuh (Ghana)*

Professeur, (ancienne Directrice de l'Institut d'études africaines), Université du Ghana, Legon.

*Jean-Jacques Paul (France)*

Professeur en économie de l'éducation, Département économie et gestion des affaires, Université de Bourgogne, Dijon.

*Xinsheng Zhang (Chine)*

Président, Association éducative de la Chine pour l'échange international (ancien Vice-ministre de l'Éducation).

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :  
Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,  
7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture



Institut international de  
planification de l'éducation

## L'ouvrage

Le développement des compétences a pris de l'importance dans la plupart des pays. Partant de ce constat, cet ouvrage présente une analyse critique des divers « moteurs » de ce phénomène. Il met en évidence les rapports qui peuvent exister entre les compétences et l'économie du savoir, la croissance ou l'emploi, alors que le monde est de plus en plus compétitif. La diversité des modalités et des systèmes de mise en œuvre du développement des compétences, impliquant plusieurs ministères et administrations en charge de la formation, rend plus difficile un état des lieux de ce secteur à l'échelon national.

Le retour en force des compétences a suscité de nombreuses réformes ; certaines sont devenues presque « à la mode » et risquent d'être adoptées sans preuves suffisantes de leur efficacité. Le présent ouvrage donne des conseils de prudence et des données récentes dont les planificateurs pourront tirer profit.

## Les auteurs

**Kenneth King** est professeur émérite d'éducation internationale et comparative à l'Université d'Édimbourg, et rédacteur en chef de la *NORRAG News*. Ses recherches portent sur les politiques d'aide en éducation et leur évolution, sur la formation dans le secteur informel, sur le développement des compétences, sur les politiques de la connaissance et, depuis 2006, sur la coopération entre la Chine et l'Afrique. Il a participé à l'élaboration de la stratégie d'enseignement technique et professionnel de l'UNESCO.

**Robert Palmer** est titulaire d'un doctorat de l'Université d'Édimbourg en éducation/développement des compétences. Ses recherches récentes portent sur le développement des compétences, la réduction de la pauvreté et la croissance au Ghana. Il a publié de nombreux travaux et a joué un rôle de consultant auprès de gouvernements et organisations internationales. Il vit et travaille actuellement à Amman, en Jordanie.

ISBN: 978-92-803-2352-8



9 789280 323528