

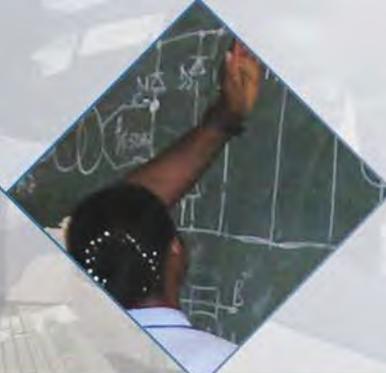


Conférence des ministres de l'Éducation
des pays ayant le français en partage



ORGANISATION
INTERNATIONALE DE
la francophonie

ASSISES SUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS (EFTP)



ACTES
4 • 7 SEPTEMBRE 2012
OUAGADOUGOU, BURKINA FASO

QUELLES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES
POUR UNE MEILLEURE INSERTION SOCIOÉCONOMIQUE DES JEUNES ?

 Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Direction du développement
et de la coopération DDC



 GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère des Affaires étrangères

Direction de la coopération
au développement

TABLE DES MATIÈRES

ÉDITORIAL	4
RAPPORT GÉNÉRAL DES ASSISES SUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS (EFTP)	5
COMMUNICATIONS	18
Cadrage général	18
• « Bilan des réformes de la formation professionnelle et techniques (FPT) dans les pays francophones depuis les Assises de Bamako (1998) », Mme Barbara MURTIN	19
• « Résultats du programme de formation professionnelle et technique (FPT) de l'OIF depuis 2000 », Mme Barbara MURTIN	33
• « Quelles compétences professionnelles et techniques pour une meilleure insertion socioéconomique des jeunes ? », M. Serge CÔTÉ	42
• « Conclusions de la Triennale de l'ADEA (2012) sur l'EFTP », Mme Ayélé ADUBRA	82
• « Développement de la main-d'œuvre pour la productivité et la croissance », Mme Emanuela DI GROPELLO	91
• « En quoi l'école de base peut-elle préparer à l'EFTP ? », M. Xavier ROEGIERS	107
• « Évolutions du système de FPT du Burkina Faso depuis 1998 », M. Achille TAPSOBA	118
Communications thématiques	128
<i>Atelier 1 : Orientations politiques et structures gouvernementales</i>	129
• Note et exposé de cadrage de la thématique, M. Serge CÔTÉ	130
• Étude de cas de l'AFD : « Le champ conceptuel et politique de l'EFTP pour une meilleure insertion socioéconomique des jeunes », MM. Jean-Christophe MAURIN et Richard WALTHER	136
• Étude de cas du Sénégal : « L'approche programme en EFTP au Sénégal », M. Saliou DIOUF	154
• Étude de cas de Maurice : « Le dispositif de formation professionnelle et technique », M. Pradeep K. JOOSERY	169
• Étude de cas du Mali : « L'approche programme appliquée à la FPT : Expérience de la République du Mali », M. Ahmed MEDIMAGH	190
• Étude de cas de l'APESS : « Les stratégies et offres de l'EFPT appropriées pour les acteurs ruraux », M. Aliou IBRAHIMA	199

Atelier 2 : <i>Gestion centrale de la formation</i>	205
• Note de cadrage, M. Serge CÔTÉ	206
• Exposé de cadrage de la thématique, M. Mamadou NDOYE	215
• Étude de cas de Québec : « Le système de veille économique au Québec : l'analyse en amont des besoins d'emplois », M. Daniel DESBIENS	224
• Étude de cas de la FENABF : « L'expérience du développement d'une stratégie régionale de formation professionnelle dans la Région de l'Est du Burkina basée sur l'amélioration du système d'apprentissage traditionnel », M. Dialenli Roland TANKOANO	234
• Étude de cas de l'AIMF : « Le rôle des collectivités locales dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques d'EFTP », M. Souleymane SOULAMA	242
• Étude de cas du Nouveau-Brunswick : « Le système d'évaluation de la formation professionnelle et technique au collège communautaire du Nouveau-Brunswick (Canada) », Mme Liane ROY	257
• Étude de cas de la Tunisie : « Le partenariat avec les entreprises en Tunisie », M. Hedi TRIKI	262
Atelier 3 : <i>Quelles compétences pour quel emploi ?</i>	268
• Note de cadrage de la thématique, M. Serge CÔTÉ et M. Boubakar SAVADOGO	269
• Étude de cas du Laos : « L'expérience de l'élaboration des compétences pour un bassin d'emplois crucial : les mécaniciens agricoles au Laos », M. Luc MOITROUX	278
• Étude de cas du Burkina Faso : « Le cas de révision des référentiels APC en mécanique-auto et en électronique dans l'audiovisuel au Burkina Faso », M. Sibiri OUANGO	286
• Étude de cas de la Roumanie : « L'identification des besoins des compétences en Roumanie pour répondre aux besoins du marché du travail », Mme Gabriela Liliana CIOBANU	317
• Étude de cas du Bénin : « Le système d'amélioration des compétences dans l'apprentissage traditionnel au Bénin », M. Henri ABOUA	322
ANNEXES	328
ANNEXE 1 : Agenda des Assises	329
ANNEXE 2 : Allocutions lors de la cérémonie d'ouverture	334
ANNEXE 3 : Discours lors de la cérémonie de clôture	347
ANNEXE 4 : Motions de remerciements	350
ANNEXE 5 : Notes biographiques des conférenciers	354
ANNEXE 6 : Liste des participants	362

ÉDITORIAL

La Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et le gouvernement du Burkina Faso ont organisé, du 4 au 7 septembre 2012, à Ouagadougou (Burkina Faso), les Assises sur l'Enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) avec le soutien de l'Association internationale des maires francophones (AIMF), de la Direction du développement et de la coopération de la Suisse (DDC/Suisse) et de la Direction de la coopération au développement du Grand-Duché de Luxembourg.

La rencontre a été animée par plusieurs experts et des spécialistes des pays. Des exposés de cadrage général et thématiques ont été faits. Après avoir établi un bilan des réformes entreprises depuis les Assises francophones sur la formation professionnelle tenues à Bamako en 1998, les Assises de 2012 ont permis de présenter les stratégies mises en place par certains États pour répondre aux contraintes auxquelles l'EFTP est confronté, d'en analyser les contextes et de proposer des recommandations pour l'ensemble des États et gouvernements membres de la CONFEMEN.

La priorité accordée à l'EFTP dans les politiques éducatives et de formation pour les années à venir a été exprimée de manière forte à Ouagadougou. Il revient à la CONFEMEN et à l'OIF d'assurer efficacement le suivi de la mise en œuvre des recommandations et des résolutions qui ont été prises aux Assises de 2012.

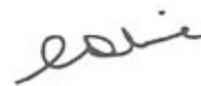
Au nom du pays hôte, de l'OIF, de la CONFEMEN et au nom de l'ensemble des institutions partenaires des Assises, nous remercions l'ensemble des participantes et participants à ces échanges sur une problématique aussi importante que d'actualité qui est l'employabilité des jeunes.

La présence effective de plus de 250 participants venus de 32 pays francophones dont une vingtaine de ministres en charge de l'éducation et de la formation professionnelle, malgré le calendrier chargé en cette période de rentrée scolaire, traduit l'intérêt et l'importance accordés à la question de la formation des jeunes et de leur insertion dans la vie professionnelle.

L'enthousiasme manifesté pour la rencontre, la qualité des présentations, l'implication des participants dans les échanges et la pertinence des conclusions auxquelles nous sommes parvenus permettent de croire à la mobilisation des gouvernements, des partenaires économiques et sociaux, des organisations internationales, des institutions d'aide internationale, des ONG et de tous ceux qui œuvrent en faveur de l'EFTP, pour une mise en œuvre effective des recommandations en vue d'un système de formation technique et professionnelle plus efficace et mieux adapté au marché de l'emploi dans les pays francophones du sud.



KI Boureima Jacques
Secrétaire général de la CONFEMEN



Clément Duhaime
Administrateur de l'OIF

RAPPORT GÉNÉRAL DES ASSISES SUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS (EFTP)*

*Le rapport général a été présenté par M. Philippe NGATHE KOM, Directeur de la Formation et de l'Orientation professionnelle - CAMEROUN

1. INTRODUCTION

Du 4 au 7 septembre 2012, se sont tenues à Ouagadougou au Burkina Faso, à l'hôtel Azalaï Indépendance, les Assises sur l'Enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP). Ces Assises organisées par la CONFEMEN et l'OIF et le gouvernement du Burkina Faso avec l'appui de l'Association internationale des Maires francophones (AIMF), la Direction du développement et de la coopération (DDC) de la Confédération Suisse, ainsi que la Direction de la coopération au développement du Ministère des Affaires étrangères luxembourgeois, font suite aux Assises du même genre de Bamako en 1998. Les présentes assises avaient pour thème central « **Quelles compétences professionnelles et techniques pour une meilleure insertion socioéconomique des jeunes** », déployées en 3 thèmes spécifiques, à savoir :

- l'orientation politique et les structures gouvernementales ;
- la gestion centrale de la formation formelle et informelle ;
- le développement des compétences, une responsabilité partagée.

Comme objectif général des Assises, il s'agissait d'adopter des recommandations et des orientations stratégiques en vue de l'élaboration ou de l'amélioration des plans d'actions nationaux en EFTP.

À l'issue des travaux, des recommandations ont été élaborées pour servir de document de réflexion et d'orientation dans le cadre de l'EFTP ; des engagements sont pris par chaque pays pour la mise en œuvre des recommandations des Assises et un cadre de suivi de la mise en œuvre des recommandations des Assises sera défini.

Aussi, les conclusions des Assises devraient alimenter la prochaine session ministérielle de la CONFEMEN de novembre 2012.

Placées sous le haut patronage de Son Excellence Monsieur Blaise COMPAORE, Président du Burkina Faso, ces Assises ont connu la participation de 32 pays représentés par leurs Ministres ou Chefs de délégation, les experts en matière d'EFTP et les représentants du milieu du travail. D'autres représentants de la société civile et des partenaires au développement ont également pris part aux travaux. La liste de tous les participants est donnée en annexe.

L'organisation des Assises de Ouagadougou 2012 comprenait outre les cérémonies d'ouverture et de clôture, les travaux en plénières et en ateliers.

2. CÉRÉMONIE D'OUVERTURE

La cérémonie d'ouverture, présidée par Monsieur le Premier Ministre, Chef du gouvernement du Burkina Faso, a été ponctuée par la prestation d'artistes et les allocutions de Monsieur le Maire de Ouagadougou, du Secrétaire général de la CONFEMEN, de l'Administrateur de l'OIF, du Président en exercice de la CONFEMEN et le discours d'ouverture du Premier Ministre.

- Allocution du Maire de Ouagadougou

Monsieur le Maire, qui parlait aussi en sa qualité de Secrétaire général de l'Association internationale des maires francophones (AIMF), après avoir souhaité la bienvenue aux panélistes a exprimé sa joie d'accueillir les Assises. Pour sa part, les autorités locales, en raison des grands enjeux de gestion de leurs territoires, sont en première ligne pour un EFTP de qualité. En effet, pour prendre l'exemple de la ville de Ouagadougou, plus de 75% de jeunes ont entre 15 et 35 ans et les autorités locales ont pour mission entre autres de contribuer au développement de leurs connaissances et compétences pour la cohésion sociale et l'emploi. Aussi, partant du principe de la décentralisation en cours dans plusieurs États, les collectivités locales se présentent comme des relais sûrs des produits de l'EFTP et des partenaires à la définition des politiques d'éducation, de formation et d'insertion.

- Allocution du Secrétaire général de la CONFEMEN

Dans son propos, Monsieur Jacques Boureima KI a rappelé que la tenue des Assises en 2012 est le résultat du partenariat dynamique et de la solidarité agissante entre les pays et les institutions qui ont le français en partage. Après les Assises de Bamako (1998) et la Conférence de Liège (1996), les Ministres avaient décidé de placer l'enseignement technique et la formation professionnelle, tout comme l'éducation de base, au cœur de la préoccupation et des priorités de la CONFEMEN. D'après le Secrétaire général de la CONFEMEN, le nombre d'élèves inscrits au primaire dans l'espace francophone, est estimé à plus de 56 millions de jeunes, soit près de 15% de la population totale de cette zone géographique francophone. Cette frange de la population espère développer tôt ou tard des compétences en vue de l'insertion professionnelle, d'où l'importance de développer des politiques et stratégies adaptées. Les Assises de Ouagadougou devraient donc indiquer des pistes de réflexions et des actions à mener à court, moyen et long termes en privilégiant la participation des partenaires du secteur privé.

- Allocution de l'Administrateur de l'OIF

Pour Monsieur Clément DUHAIME, c'est l'engagement de chaque État membre qui fera la différence car le chômage et l'inadéquation entre la formation et l'emploi interpellent tous les gouvernements. L'EFTP ne devrait plus être pris comme un recours ultime et résiduel après les échecs scolaires et être, ce faisant, le parent pauvre de la politique éducative. L'EFTP doit devenir un secteur qui, bénéficiant d'une priorité indiscutable, se positionne clairement en appui aux politiques sectorielles de développement pour répondre aux besoins des milieux socioéconomiques et professionnels. L'EFTP doit devenir un vecteur essentiel de la valorisation des ressources humaines et un moteur de l'emploi qualifié et décent. Plusieurs pays se sont investis dans des réformes visant la mise en place de systèmes d'EFTP qui devraient leur permettre d'aspirer à une croissance économique soutenue à l'instar des pays tels que la Chine, la Corée et l'Inde. L'OIF est présente dans ces grands chantiers et encourage le partage et la mutualisation des expériences et des bonnes pratiques. Un hommage a été rendu au Docteur Soungalo OUEDRAOGO, pour les années passées à la tête de la Direction de l'éducation et de la formation de l'OIF, pour la part active prise dans la réalisation des objectifs de cette organisation et ses compétences. Pour terminer, Monsieur l'Administrateur de l'OIF a dit fonder beaucoup d'espoir sur les Assises. Il sera très attentif aux résultats des travaux, au moment où se mettent en place les premières modalités de réflexion sur le prochain cadre stratégique de leurs actions pour la promotion de la diversité et le développement culturels, avec la nécessaire professionnalisation des filières et des métiers culturels.

- Allocution du Président en exercice de la CONFEMEN

Monsieur Ibrahima SALL, Ministre de l'Éducation nationale du Sénégal, Président en exercice de la CONFEMEN, après avoir remercié les autorités burkinabè qui ont accepté d'accueillir ces Assises, particulièrement Son Excellence Monsieur Blaise COMPAORÉ, Président du Burkina Faso, a salué la mobilisation remarquable et la qualité des participants qui traduisent l'intérêt que les autorités gouvernementales et les partenaires accordent à la question de l'EFTP. Il a par la suite, en sa qualité de Président en exercice de la CONFEMEN, saisi l'occasion pour lancer un appel solennel aux Ministres en charge de l'Éducation à se mobiliser autour de la CONFEMEN, à s'impliquer davantage dans son fonctionnement et pour sa visibilité. C'est en fait aux Ministres en charge de l'Éducation et de la formation d'accorder à la CONFEMEN toute l'attention qu'elle mérite afin d'apporter une plus-value aux débats internationaux sur le devenir et le développement de nos systèmes éducatifs. Il est de leur devoir de rendre dynamique la CONFEMEN et de faire des propositions pertinentes en vue d'améliorer nos politiques éducatives. En terminant son propos, Monsieur le Ministre a formulé le vœu que la session ministérielle de la CONFEMEN qui se tiendra en novembre 2012 à Ndjamena, au Tchad, puisse connaître une forte participation et la présence effective des Ministres en charge de l'Éducation des États et gouvernements membres, ainsi que des partenaires invités.

- Discours d'ouverture du Premier Ministre, Chef du Gouvernement du Burkina Faso

Son Excellence Monsieur BEYON Luc Adolphe TIAO, Premier Ministre, Chef du Gouvernement du Burkina Faso, a d'abord souhaité la bienvenue à chacune et à chacun des Ministres en charge de l'Éducation et de la formation professionnelle des États et gouvernements membres de la CONFEMEN et de la Francophonie,

ainsi qu'aux membres des délégations qui ont effectué le déplacement à Ouagadougou pour prendre part aux présentes Assises. Son Excellence souligne que toute société en progrès, toute nation en émergence ne saurait occulter la question de l'insertion socioéconomique des jeunes et comprend aisément le choix porté sur le thème de la rencontre. Dans les pays développés ou en développement, les jeunes, à la fois espoirs et inquiétudes, sont demandeurs d'éducation et de formation qui répondent aux exigences des milieux socioéconomiques et professionnels. Il incombe donc aux décideurs et aux différents responsables de l'EFTP d'opérer les changements utiles à cet effet. Par exemple, la rentabilisation du potentiel des jeunes passe par la valorisation du capital humain et c'est dans cette dynamique que Son Excellence, Monsieur Blaise COMPAORÉ, Président du Burkina Faso, soutient, dans son programme quinquennal 2010-2015, que « les évolutions sociales, techniques et technologiques font aujourd'hui plus que jamais de la ressource humaine le socle d'un développement social harmonieux, durable et auto-entretenu. Pour sa part, la qualité de toute production étant liée au degré de qualification et d'organisation du capital humain, faire de celui-ci un facteur de développement, c'est assurer la qualification des ressources humaines ».

Son Excellence a tenu à rappeler que les refondations de l'EFTP est une démarche qui est exigeante en termes de prospective adéquate et de rigueur dans la définition des options et des orientations, de pertinence dans l'application des différentes réformes et dans la mise en place des moyens institutionnels, juridiques, pédagogiques et budgétaires appropriés. Les présentes Assises offrent donc une opportunité de partage de pratiques vertueuses. C'est en formulant le vœu que les concertations aboutissent à des conclusions, des recommandations et des résolutions fortes à même de dynamiser la mise en œuvre des politiques sectorielles et régionales de développement qu'il a déclaré ouvert les travaux des Assises 2012 sur l'EFTP.

Après la cérémonie d'ouverture, les premiers travaux en plénière ont permis aux participants d'écouter sept exposés portant notamment sur : le bilan des réformes depuis les Assises de Bamako en 1998, le développement des compétences professionnelles, le développement de la main d'œuvre pour la productivité et la croissance, les évolutions du système d'EFTP au Burkina Faso, la problématique de l'école de base face à l'EFTP et les conclusions de la Triennale de l'ADEA 2012 sur l'EFTP.

3. EXPOSÉS EN PLÉNIÈRE

Exposé n°1 : Bilan des réformes de la formation professionnelle et technique (FPT) dans les pays francophones, depuis les Assises de Bamako (1998), par Madame Barbara MURTI, spécialiste de programme à l'OIF.

À partir d'une enquête que 25 pays, présents à ces Assises, ont retournée, complétée, quelques grandes lignes sur l'évolution de la FPT entre 1998, date des premières Assises sur la FPT et aujourd'hui, ont été tirées.

Ainsi, de manière générale, la FPT a pris de l'ampleur dans les dispositifs d'éducation et dans les politiques de développement économiques nationales. Les partenaires techniques et financiers ont eux aussi accentué leur soutien financier et humain dans ce domaine alors même que les crises économiques mondiales de ces dernières années ont raréfié les ressources financières des États.

Dans les pays où les politiques sectorielles de FPT existent, elles sont plus précises et adoptent des outils plus performants pour augmenter l'efficacité des systèmes de FPT, que ce soit en terme financier (adoption des Cadres de dépenses à moyen terme-CDMT) ou pédagogique (mise en œuvre de l'Approche par compétences) ou au niveau de l'organisation. Ces politiques développent des modèles propres au contexte économique des pays où elles interviennent en diversifiant les modes de formation (temps plein, alternance, à distance, lieux d'enseignement variables...) comme les secteurs d'intervention avec, chose nouvelle, un début de prise en compte du secteur économique informel.

La nécessité d'ouvrir et de cogérer les systèmes de FPT avec les représentants des secteurs économiques n'est plus un objet de discussion. La plupart des acteurs de FPT réfléchissent sur la manière d'y parvenir et de mettre en place des outils de consultation efficaces et pérennes.

Exposé n°2 : Quelles compétences professionnelles et techniques pour une meilleure insertion socioéconomique des jeunes ?, par Monsieur Serge CÔTÉ, expert consultant international.

Pour le présentateur, les systèmes d'EFTP évoluent en fonction des orientations et engagements de leur gouvernement et de leur contexte socioéconomique. Depuis les Assises de Bamako de 1998, un effort international historique a permis d'améliorer le niveau de scolarisation des jeunes des pays en développement. L'EFTP n'a cependant pas bénéficié de cet effort et se retrouve, dans la majorité de ces pays, en nette régression pour la même période. La situation réelle des pays diffère cependant beaucoup entre eux. Plusieurs d'entre eux ont développé leur système, adapté les approches et outils de formation, et réussi à franchir des étapes qui leur permettent aujourd'hui de mieux répondre aux besoins de leur population et de leurs entreprises.

En ce qui concerne les besoins de formation et les priorités d'intervention, Monsieur CÔTÉ a défini le terme « compétence », les différents types de référentiels liés à la formation et réitéré que le renforcement des capacités de gestion des systèmes d'EFTP repose sur un certain nombre d'éléments stratégiques tels que l'analyse des besoins de formation du marché du travail, la planification de l'offre de formation, l'adoption d'un plan pluriannuel de développement et le renforcement de l'expertise centrale en ingénierie pédagogique, en gestion et en évaluation de la performance du système national de formation. Un défi de l'EFTP consiste à déterminer une offre de formation en se basant sur les besoins réels de l'environnement économique de chaque pays. On parlera ainsi d'un système piloté par la demande ou encore d'adéquation formation/emploi. Un système de formation efficace est donc un système qui vise à assurer les meilleures chances possibles à ses diplômés de s'insérer sur le marché de l'emploi ou de créer son propre emploi et d'assurer son autonomie professionnelle. S'agissant des systèmes de formation, le renforcement des capacités de gestion requiert que les documents pédagogiques produits et mis à la disposition des établissements de formation soient conçus ou adaptés en prenant en considération le profil type des formateurs.

Exposé n°3 : Conclusions de la Triennale de l'ADEA (2012) sur l'EFTP, par Madame Ayélé Léa ADUBRA, consultante en éducation et en formation à l'ADEA.

Il s'est agi de la Triennale 2012 de l'ADEA qui s'est tenue du 12 au 17 février 2012, à Ouagadougou, sur le thème : *Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : Comment concevoir et édifier une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation.*

S'agissant des conclusions de la Triennale, Madame ADUBRA a dit en substance qu'en plus de l'analyse des résultats des recherches et des études de cas, le processus de la Triennale menant à Ouagadougou a été participatif, avec la tenue de concertations avec les jeunes, le secteur privé, la société civile, les ministres de l'EFTP et leurs collaborateurs dans le cadre du Pôle de qualité inter-pays.

Les conclusions des études de cas nationales confirment que de nombreux pays se sont récemment engagés dans d'importantes réformes juridiques et politiques orientées vers un système d'offre de développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) plus holistique et flexible qui est mieux coordonné et géré. Le changement de paradigme pour passer du concept EFTP au DCTP amorcé à Maputo a été entériné lors de cette rencontre. De plus, il a été montré que les partenariats publics-privés impliquant des acteurs clés comme les ministères chargés de l'Éducation et de la formation, les entreprises, les bailleurs de fonds internationaux, les partenaires techniques et financiers, les communautés locales, les prestataires de formation, les instances professionnelles, les ONG et les médias, ont la capacité de créer des synergies au service du développement des compétences utiles à l'emploi.

De nombreux pays ont commencé à introduire l'Approche par compétences (APC) dans leurs systèmes de formation. Cependant, l'efficacité de l'APC exige aussi des formateurs et des enseignants formés pour la dispenser et qui sont régulièrement exposés aux nouvelles technologies au moyen de stages périodiques dans l'industrie ainsi que des équipements adéquats. Dans la sous-région d'Afrique de l'Ouest, la participation féminine dans ces disciplines à dominante traditionnellement masculine est inférieure à 28 %. En revanche, leur taux de participation s'élève à plus de 50 % dans les disciplines commerciales.

Les messages-clés à retenir après les débats de la Triennale sont les suivantes : le DCTP est la réponse au problème du chômage. Les partenaires multipartis sont nécessaires à la conception et à l'offre d'un DCTP efficace et pertinent pour le marché du travail. Le DCTP doit également cibler l'offre de compétences et l'application de technologies abordables dans les secteurs du développement agricole et rural avec des dispositifs spécifiques aux demandes du secteur. Les cadres nationaux de qualification et la reconnaissance des acquis de l'expérience peuvent aider à combler la fracture entre le DCTP formel, non formel, informel et favoriser l'apprentissage tout au long de la vie, la recherche pour étayer les politiques, les programmes et les plans d'action de DCTP au niveau national.

Exposé n° 4 : Développement de la main d'œuvre pour la productivité et la croissance, par Madame Emmanuela DI GROPELLO, Chef de secteur, département du développement humain, région Afrique de la Banque mondiale.

Pour Madame DI GROPELLO, une main d'œuvre compétente est un grand bénéfice pour la productivité et la croissance. Malheureusement les déficits de compétences continuent à être un défi important dans plusieurs pays. Pour soutenir ces pays partenaires dans l'amélioration des compétences de leur main d'œuvre, la Banque mondiale a lancé plusieurs initiatives, dont celle sur le Développement de la Main-d'œuvre (DMO) avec pour objectifs de créer des outils analytiques pour documenter les politiques et les institutions de façon systématique dans le domaine de la formation de la main d'œuvre. Une étude dénommée « STEP » sur l'évaluation des compétences a été mise en place pour fournir des données comparables sur les compétences au plan international, créer des instruments d'enquête harmonisés, spécifier des protocoles normalisés de collecte de données, former et soutenir les équipes nationales.

Pour terminer son exposé, Madame DI GROPELLO a précisé que les deux initiatives DMO et STEP sont fondées sur trois principes primordiaux à savoir : l'importance des compétences pour la productivité et l'emploi; leur nature multiforme; et l'importance de mettre ensemble l'offre et la demande.

Exposé n° 5 : En quoi l'école de base peut-elle préparer à l'EFTP, par Monsieur Xavier ROEGIERS, expert consultant international.

L'exposé a débuté par la question de savoir si l'éducation de base, telle qu'elle est structurée et telle qu'elle évolue aujourd'hui, prépare à une formation professionnelle et technique de qualité.

Les sociétés issues de la culture latine sont caractérisées par l'importance qu'elles accordent aux savoirs et à la culture, dans une perspective humaniste. La finalité ultime est d'accéder à des études universitaires prestigieuses. Cette vision de la finalité de l'éducation amène les systèmes éducatifs à construire l'ensemble de l'échafaudage scolaire à cette fin : dès l'école primaire, voire même dès l'école maternelle, la scolarité est construite pour cette petite partie des élèves qui vont passer leur bac et entamer des études supérieures. Mais ce n'est pas uniquement cette image à long terme - d'un étudiant poursuivant des études universitaires - qui pose problème à l'école. C'est l'image qu'elle véhicule aujourd'hui dès le primaire. On peut pointer des idées fausses telle que *plus un enfant apprend de langues différentes, plus il accroît ses chances de réussite*, pour les dérives qu'elles provoquent, notamment auprès des élèves plus vulnérables. Comme autre idée fausse, c'est que ce n'est pas à l'école de s'occuper de transfert, or les études montrent que ce qui fait surtout progresser les élèves, c'est le travail sur des situations d'intégration, dans lesquelles les élèves ont l'occasion, individuellement, de réinvestir leurs acquis.

Pour conclure, l'exposant pense que c'est tout un changement de mentalité qui doit s'opérer au niveau de l'école de base qui devrait évoluer dans différents domaines, mais aussi qui gagnerait à s'inspirer de l'EFTP sur plusieurs aspects. Comme piste de réflexion, il s'agirait de mettre en place un double référentiel d'évaluation : un référentiel d'évaluation en fin de primaire, pensé en termes de situations complexes à résoudre au niveau de la vie quotidienne et un autre en fin d'éducation de base plus orientée vers la technologie et un apprentissage à problématiser dans des situations concrètes de l'environnement quotidien et même professionnel, qui constituerait une base commune à l'ensemble des élèves, y compris à ceux qui se destinent à l'enseignement général.

Exposé n° 6 : Présentation des évolutions du système de FPT du Burkina Faso depuis 1998, par Monsieur Achille TAPSOBA, Ministre de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi du Burkina Faso.

Malgré des retards, le gouvernement s'est engagé dans des réformes importantes au regard de la mise en œuvre des OMD notamment, malgré la pluralité d'intervenants en matière d'EFTP. Pour le Ministre, le thème des Assises va parfaitement avec les préoccupations du Burkina. Il y a donc eu des évolutions notamment avec l'adoption de la loi d'orientation de l'éducation en 1996 et revue en 2007, l'adoption d'une politique nationale de l'EFTP avec une vision, une finalité et des choix stratégiques, la création d'un Ministère en charge de la Formation professionnelle en 2001 et qui s'occupe également de la jeunesse et de l'emploi. Plusieurs acquis sont enregistrés depuis Bamako en 1998, notamment l'élaboration d'un document de stratégie de croissance accélérée et de développement durable, l'adoption d'une politique nationale de développement du secteur privé, l'adoption d'une loi portant code général des Collectivités territoriales, la politique nationale de l'emploi, une ingénierie d'EFTP en adéquation avec les besoins du milieu de l'emploi, une plus grande autonomie accordée aux structures de formation professionnelle, la validation des acquis de l'expérience, la mise en place d'un Centre d'ingénierie de formation professionnelle, les passerelles et la cartographie de la formation professionnelle.

Exposé n° 7 : Résultats du programme de formation professionnelle et technique (FPT) de l'OIF depuis 2000, par Madame Barbara MURTIN, spécialiste de programme à l'OIF.

Dès 1998, lors des Assises de la formation professionnelle et technique à Bamako (Mali), l'OIF a reçu le mandat par ses pays-membres, de développer un échange d'expertises en matière de formation professionnelle et technique. Ces activités ont visé à soutenir l'élaboration ou l'amélioration des politiques sectorielles nationales en matière de FPT.

De 1997 à 2007, l'OIF a mis en réseau la plupart des systèmes de FPT des pays francophones, répartis en 6 zones géographiques¹. En lien avec des experts bénévoles du Sud et du Nord, ce réseau a développé des projets au niveau de leur zone géographique.

En plus de la réalisation de projets concrets régionaux, les résultats de ces dix années de concertation a été de prendre connaissance et de partager le fonctionnement des systèmes de FPT nationaux, d'avoir expérimenté des solutions et des outils régionaux et d'avoir une très bonne connaissance des acteurs des systèmes de FPT. Fort de cette connaissance, à partir de 2008, le programme de la FPT de l'OIF s'est structuré autour de quatre thématiques, que les pays ont souhaité intensifier, axées sur les politiques sectorielles, le développement des programmes de formation selon l'approche par compétences, l'élaboration d'un référentiel générique d'auto emploi et un soutien dans le domaine de l'hôtellerie-tourisme dans certains pays.

L'expertise de l'OIF en matière de FPT est de mieux en mieux reconnue par les pays et ce succès tient sans doute au fait qu'elle s'est inspirée des succès de l'ensemble des pays francophones qu'ils soient du Nord ou du Sud. Plusieurs publications de l'OIF qui proposent une réponse souple, adaptable au contexte de chaque pays, sont disponibles sur le site www.fpt-francophonie.org. Pour illustrer plus concrètement les actions, Madame MURTIN a donné des exemples de réalisation notamment au Mali, au Burkina, au Laos et au Cameroun.

En conclusion, elle a réitéré que la formation professionnelle et technique est non seulement un enjeu important pour les pays du Sud, il l'est aussi pour l'OIF qui entend poursuivre la diffusion de l'expertise francophone.

Après les exposés et sous la conduite de Monsieur Serge CÔTÉ, des échanges et des enrichissements ont eu lieu. Après les remerciements pour leur participation aux Assises et les félicitations pour la qualité des exposés, des vœux ont été émis notamment par le Vietnam pour l'élargissement de leur coopération vers les autres pays francophones. Le Cap-Vert quant à lui a marqué son intérêt à renforcer sa participation au sein de la CONFEMEN, n'ayant pas de richesses naturelles, ce pays voudrait profiter des expériences réussies

¹ Afrique de l'ouest (PAO), Afrique centrale (PAC), Océan indien (ZOI), Maghreb-Machrek (PMM), Asie du sud-est (PASE), Europe centrale et orientale (PECO)

pour développer son capital humain. Le Cameroun a souhaité que soit trouvée une formulation claire pour le secteur de l'EFTP qui voudrait être muté vers DCTP d'après l'ADEA et que les expériences sous régionales soient mutualisées. La Guinée a souhaité disposer d'un document ou un site permettant de disposer d'informations, d'expériences, des terminologies et concepts en matière d'ingénierie d'EFTP. L'Association Africaine des parents d'élèves et des étudiants souhaite que des programmes de formation soient mis en place localement ou dans les régions, pour former leurs enfants aux emplois qu'offre la situation de développement actuel de notre continent.

4. ORGANISATION DES TRAVAUX

Les travaux se sont déroulés dans trois ateliers, organisés de la manière suivante :

Atelier 1 : Orientations politiques et structures gouvernementales

Président : Son Excellence Monsieur Achille Marie TAPSOBA, Ministre de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi du Burkina Faso
Animateur : Monsieur Serge CÔTÉ, Expert consultant international
Rapporteur : Madame Sitti KASSIM, Ministre en charge de la Formation professionnelle des Comores
Secrétaires : Mesdames Aminata OUEDRAOGO, Directrice de la Formation pédagogique et de l'évaluation au Ministère des Enseignements secondaire et supérieur, Burkina Faso et Teresa LIMA, Directrice de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle, Cap-Vert

Atelier 2 : La gestion centrale de la formation

Animateur : Monsieur Mamadou NDOYE, Expert consultant international
Rapporteur : Monsieur Koffi FOFIE, Directeur de l'Enseignement technique et professionnel de la Côte d'Ivoire
Secrétaires : Madame Barbara MURIN (OIF) et Monsieur Oswald KOUSSIHOUÉDE (CONFEMEN)

Atelier 3 : Quelles compétences pour quel emploi ?

Animateur : Monsieur Boubacar SAVADOGO, Expert consultant international
Rapporteur : Monsieur Emmanuel BAILLES, Chargé de programme, Centre international d'études pédagogiques (CIEP)
Secrétaires : Mesdames Lyne GINGRAS (CONFEMEN), Sonia MICHAUD (CCNB) et Léna WATT (OIF)

5. RECOMMANDATIONS

5.1 Préambule

Depuis la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et le cadre d'action, adoptés à Jomtien en 1990 et réactualisés au Forum mondial de Dakar en avril 2000, la Communauté internationale a fait de l'Enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) un objectif majeur de l'Éducation pour tous (EPT). À ce propos, le troisième (3^e) objectif de l'EPT précise : « répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante ».

Dès 1992, la CONFEMEN a reconnu l'Enseignement et la formation techniques et professionnels comme un levier important pour l'insertion des jeunes dans le monde du travail et a fait connaître ses positions sur la question de refondation des curriculums, à travers la nécessité d'élaborer de nouveaux curriculums à partir de profils de compétences et en lien significatif avec le milieu et la préparation à la vie active.

Lors des Assises sur l'Enseignement technique et la formation professionnelle organisées à Bamako (Mali) en 1998, les ministres avaient adopté des éléments de politiques et d'orientations de la formation professionnelle en Francophonie. Un cadre d'action de l'EFTP avait été élaboré pour servir de guide aux États et gouvernements ainsi qu'aux Partenaires techniques et financiers (PTF). Depuis ces Assises, l'importance que les gouvernements attachent aujourd'hui à l'EFTP se reflète dans les documents de stratégies de réduction de la pauvreté. Cette importance est relayée par l'investissement de plus en plus conséquent des États et des partenaires financiers et techniques dans ce sous-secteur de l'éducation.

L'Union Africaine a, en novembre 2006, recommandé l'intégration de la formation professionnelle dans le système général de l'éducation et proposé une nouvelle stratégie de développement de l'EFTP en Afrique.

L'importance accordée à l'EFTP est le résultat de deux évolutions concomitantes :

D'une part, si les efforts consentis par les pays du Sud à scolariser les enfants sont un succès, ils nécessitent de repenser l'accueil des finissants de l'éducation de base dans les structures de l'éducation secondaire. Aujourd'hui les moyens manquent à la plupart des États pour absorber la totalité des enfants dans le secondaire général et le système de FPT, trop coûteux et pas assez organisé, peine à répondre à la demande.

D'autre part, pour garantir un apport financier substantiel à la réorganisation et au financement de l'EFTP, il est nécessaire que le monde de l'économie privée participe à son financement. Or, les entreprises, formelles ou informelles, y consentiront si la main d'œuvre issue du système d'EFTP est adaptée à ses besoins. En d'autres termes, le retour sur investissement qu'elles attendent de l'État est primordial puisqu'il accompagnera leur croissance.

Pour des raisons autant sociales et économiques, les États sont confrontés à la nécessité de garantir une éducation pour les sortants de l'éducation de base et cette garantie repose en grande partie sur la capacité du monde économique à assurer une croissance qui s'accompagne d'un marché du travail dynamique.

Pour répondre à cette contrainte, certains États et gouvernements ont amorcé la réforme de leur formation professionnelle et technique par la mise en œuvre d'actions vigoureuses : révision et implantation de programmes orientés sur la demande du marché du travail, élaboration de cadres nationaux de certification, réfection et équipement de centres, création d'observatoires dédiés à l'emploi et à la formation.

Le fil conducteur pour un système d'EFTP est sa capacité à offrir des formations professionnelles en adéquation avec le marché du travail.

5.2 Thèmes abordés lors des Assises

Trois thèmes centraux ont été retenus pour les travaux des Assises.

- Orientations politiques et structures gouvernementales
- Gestion centrale de la formation
- Quelles compétences pour quel emploi ?

5.3 Orientations politiques et structures gouvernementales

Partant des constats du faible engagement des ministères sectoriels et du ministère des Finances, de la faiblesse des moyens et d'expertise ainsi que de la faiblesse du partenariat (mobilisation), les réflexions ont été axées autour des trois questions fondamentales suivantes :

- a. Quel est le rôle d'une politique gouvernementale et quelle stratégie de mise en œuvre devrait l'accompagner?
- b. Comment rendre opérationnelles les politiques ministérielles de l'EFTP?
- c. L'apprentissage traditionnel devrait-il occuper une place importante dans le contenu d'une politique de l'EFTP?

En ce qui concerne la situation de l'EFTP dans les pays francophones, il a été relevé que l'amélioration de l'EFTP passe par le renforcement de l'éducation de base. En effet, les pressions sociales induites par la prise en charge attendue du système d'EFTP des déscolarisés et des élèves en situation d'échec plombent le système en réduisant ses capacités, en prolongeant la durée de la formation et en mobilisant d'énormes moyens financiers et humains.

S'agissant du financement des politiques en matière d'EFTP, la question fondamentale à résoudre est la stratégie de financement qui serait la plus appropriée pour amorcer ou appuyer une réforme de l'EFTP dans un pays en développement. Le partenariat public-privé est une niche durable à explorer pour le financement de la formation professionnelle et technique : cofinancement et cogestion du système.

Outre l'absence de rattachement du système d'EFTP aux stratégies nationales de développement, notamment de promotion de la croissance économique, l'architecture des structures gouvernementales en charge de l'EFTP manque de coordination et de cohérence. En effet, il est souvent constaté l'éclatement du mandat entre plusieurs ministères qui ne se concertent pas toujours. De même les responsabilités ne sont pas clairement définies ou situées entre les différents intervenants (pouvoirs publics, secteur privé ou encore structures décentralisées) dans le système d'EFTP.

La question centrale du partenariat tant dans le processus d'élaboration des politiques que dans sa mise en œuvre, doit être prise en compte pour non seulement créer les conditions de l'adéquation entre l'offre de formation et les besoins réels du marché du travail, donc de l'économie, mais aussi et surtout pour une meilleure mobilisation des ressources (humaines et financières) pour la mise en œuvre des politiques adoptées.

Recommandations

- ❖ Consolider l'éducation de base pour mieux préparer les apprenants en formation technique et professionnelle.
- ❖ Consolider les responsabilités du ministère responsable de la formation professionnelle et mettre en place une instance en vue d'assurer une meilleure coordination de la formation.
- ❖ Revoir les modalités de financement ou de cofinancement du secteur dans la perspective de sécuriser le financement et d'assurer la mise en œuvre d'une formation de qualité adaptée aux besoins des pays et garantir la pérennisation des structures de formation.
- ❖ Mettre en place un cadre national de certification dans tous les pays ayant le français en partage.
- ❖ Mettre en place l'approche-programme dans tous les États ayant le français en partage et les appuyer par une démarche de suivi/évaluation des résultats atteints dans le domaine de l'EFTP dans un souci majeur de renforcer le leadership des pays partenaires.
- ❖ Faire du secteur privé et des collectivités territoriales des partenaires à part entière aussi bien en ce qui concerne le développement des référentiels, le financement, l'organisation, la mise en œuvre et l'évaluation de la formation.
- ❖ Situer la réforme des systèmes de l'EFTP dans une perspective de rapprochement éducation/formation/emploi.
- ❖ Reconnaître les différents types de parcours de formation et de développement des compétences, notamment l'apprentissage traditionnel, l'alternance et la formation résidentielle.

5.4 Gestion centrale de la formation

La mise en œuvre des documents de politique sectorielle pour l'enseignement technique et la formation professionnelle est rendue difficile par l'absence partielle ou totale de données sur les besoins en compétence de l'économie privée. Par ailleurs, l'insuffisance de compétences et de moyens pour les gestionnaires du dispositif de l'EFTP rend difficiles le suivi et l'évaluation du système.

Ces deux facteurs ne permettent pas une planification optimale de l'offre de l'EFTP. En outre, aujourd'hui cette planification n'est pas soutenue par un système d'évaluation externe efficace qui inclut une systématisation de l'analyse du taux d'insertion des jeunes formés et du taux de satisfaction des entreprises.

Cependant, de plus en plus d'outils de planification sont introduits dans les politiques en particulier au niveau de l'élaboration des programmes et des certifications de l'EFTP. Ces outils s'appuient sur l'approche par compétences et sont un moyen efficace d'inclure le secteur économique privé dans un début de partenariat public/privé.

Les participants tiennent pour acquis que ce partenariat est nécessaire pour l'élaboration des programmes, mais plus largement, pour s'assurer du pilotage pour que l'adéquation formation/emploi soit une réalité.

Cependant, ils ont mis en exergue deux préoccupations. La première concerne la nécessité d'une coordination de l'EFTP assurée actuellement par différents ministères. Sans l'application d'une norme commune à l'ensemble de l'offre d'EFTP, la garantie que celle-ci réponde aux besoins des emplois de l'ensemble des secteurs économiques n'est pas assurée. La seconde préoccupation se concentre sur l'implication des acteurs régionaux et territoriaux qui doivent être mieux et plus impliqués dans la mise en œuvre des plans d'EFTP régionaux tant au niveau du suivi que de l'évaluation.

Recommandations

- ❖ Mettre en place un cadre de concertation sectoriel orienté sur la demande des partenaires de l'EFTP que sont les représentants des employeurs, les acteurs des formations formelles, informelles, les gestionnaires de la formation publique et privée et les collectivités locales.
- ❖ Mettre en place un observatoire des emplois et formations qui remplit le rôle d'une structure de veille et renseigne sur les besoins en emplois et en compétences. Il aura la charge d'effectuer régulièrement des collectes des données, de les traiter et de les diffuser.
- ❖ Mettre en place des mécanismes d'orientation professionnelle et d'information sur les métiers et les formations.
- ❖ Réglementer et appuyer le développement de l'offre privée de formation.
- ❖ Doter les centres d'EFTP d'une autonomie financière et administrative.
- ❖ Disposer d'une structure permanente de formation initiale et continue pour le renforcement des capacités des gestionnaires et des formateurs.
- ❖ Améliorer et rendre dynamique le partenariat en EFTP en vue de renforcer les capacités des acteurs, notamment les gestionnaires, les employeurs, les collectivités locales et les centres de formations.
- ❖ Encourager et développer les échanges d'expérience et d'expertise pour la mise en place de méthodes d'élaboration d'outils efficaces pour la formation et pour l'évaluation des dispositifs d'EFTP.

5.5 Quelles compétences pour quel emploi ?

La question de la définition des compétences requises pour un emploi relève d'un processus d'identification d'un besoin en compétences ou qualifications du marché de l'emploi.

Disposer des personnes compétentes pour occuper ces emplois nécessite la mise en place d'un processus de consultation, d'élaboration d'outils et de partenariats. Cela se traduit par la définition du métier correspondant aux réalités d'un espace économique donné (pays, sous-région, région, collectivité locale), l'identification des compétences et leur évaluation, le développement des référentiels en impliquant les acteurs économiques (entreprises, associations professionnelles, représentants du secteur formel et informel, etc.).

En plus d'une forte implication des acteurs professionnels, la reconnaissance des qualifications requiert l'engagement de l'État qui garantit la qualité et la mobilité transfrontalière des diplômés.

Recommandations

- ❖ Choisir des spécialités de formation à développer répondant à une demande du secteur économique pour pallier le manque de qualification.
- ❖ Reconnaître les acquis des praticiens et les impliquer dans le processus de formation.
- ❖ Promouvoir et institutionnaliser la formation en entreprises (formelles et informelles).
- ❖ Prendre en compte les publics cibles à faible niveau éducatif et les cas spécifiques issus des conflits et autres crises.
- ❖ Élaborer des standards de formation avec les branches professionnelles concernées tout en veillant à l'autonomisation et à la professionnalisation des formés.
- ❖ Harmoniser le système d'EFTP dans les espaces économiques régionaux afin de faciliter la mobilité professionnelle par la mise en place de commissions nationales et de cadres régionaux de certification.
- ❖ Développer un système d'évaluation post-formation mesurant la satisfaction des employeurs à long terme.
- ❖ Impliquer les représentants de la jeunesse et des familles dans la définition des orientations et la promotion de l'EFTP aux niveaux national et international.
- ❖ Promouvoir le développement des compétences dans les métiers agro-sylvo-pastoraux.
- ❖ Mettre en place un système de validation des acquis professionnels et de l'expérience.

Les recommandations adoptées le 7 septembre 2012, à l'issue des Assises sur l'Enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) sont transmises aux gouvernements, aux partenaires économiques et sociaux, aux organisations internationales, aux institutions d'aide internationale, aux ONG et à tous ceux qui œuvrent en faveur de l'EFTP, en vue d'amorcer, de poursuivre et d'enrichir la réflexion. Celle-ci s'inscrit dans un processus de longue durée, indispensable à la maturation des idées, à leur concrétisation et à la réalisation de plans d'action.

6. CÉRÉMONIE DE CLÔTURE

La cérémonie de clôture a été ponctuée par la lecture du rapport de synthèse, des recommandations, des motions de remerciements et par le discours de clôture prononcé par Monsieur le Ministre de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi, représentant Monsieur le Premier Ministre, Chef du gouvernement du Burkina Faso, président des Assises.

- Motions de remerciements

Trois motions de remerciements ont été prononcées :

- une motion de remerciements aux autorités, aux membres du comité d'organisation et au peuple du Burkina Faso pour la chaleur de l'accueil, la qualité et l'excellente organisation, ainsi que les conditions offertes pour le bon déroulement des travaux ;
 - une motion de remerciements aux délégations pays et aux partenaires qui ont massivement répondu à l'invitation pour les Assises de Ouagadougou ;
 - une motion spéciale de remerciements est adressée à Monsieur Soungalo OUÉDRAOGO de la part des ministres de l'Éducation et de la formation professionnelle et technique des États et gouvernements membres de l'OIF et de la CONFEMEN pour sa contribution à l'amélioration d'une éducation et d'une formation de qualité pour nos enfants, pour son écoute et son sens politique élevé qui ont permis des avancées significatives dans ce secteur.
-
- Discours de clôture du Ministre de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi

Au nom de Son Excellence Monsieur BEYON Luc Adolphe TIAO, Premier Ministre, Chef du Gouvernement du Burkina Faso, le Ministre de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi a salué et félicité la grande mobilisation autour de l'épineuse question qui est l'employabilité des jeunes. Après avoir énuméré les résultats atteints à l'issue des travaux, il a salué la pertinence des exposés et félicité tous ceux qui ont fait des communications ainsi que les participants dont l'assiduité et l'efficacité ont permis d'aboutir à des recommandations pertinentes et pragmatiques qui permettront de relancer et de développer l'enseignement et la formation techniques et professionnels dans les pays francophones du sud. Le ministre les a invités à s'engager avec détermination dans la mise en œuvre de ces recommandations.

**COMMUNICATIONS
CADRAGE GÉNÉRAL**

« Bilan des réformes de la formation professionnelle et technique (FPT) dans les pays francophones depuis les Assises de Bamako (1998) »

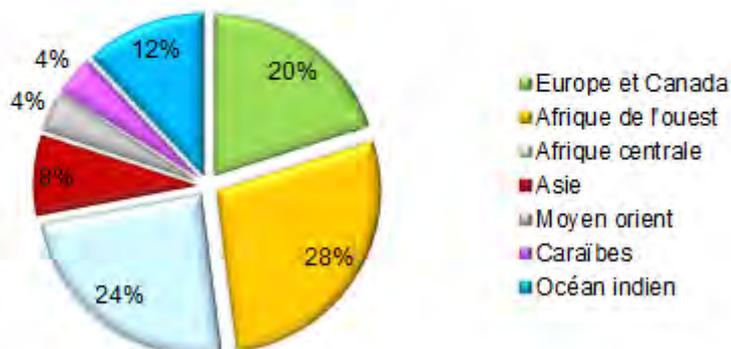
Mme Barbara MURTIN

Évolution EFTP 1990-2012

Réponse de 25 sur 34 pays



Pays participants



Évolution EFTP 1990-2012

De quoi parlons-nous



A – La conception et formulation des politiques d'EFTP

B – La gestion de l'EFTP

C – L'ingénierie pédagogique

D – Les attentes et priorités en 2012

Evolution EFTP 1993-2012



Évolution globale depuis 1998

- Des réformes en cours
- Des outils de gestion plus efficaces
- Une pédagogie plus adaptée
- Une diversification des modes de formation
- Une volonté d'intensifier les partenariats régionaux (UEMOA, SADEC, CEDEAO, ASEAN...)
- L'arrimage de la FPT avec le secteur productif en termes de quantité et de qualité
- L'arrimage de la FPT avec l'éducation de base et l'enseignement supérieur
- La formation des cadres et enseignants de la FPT
- La prise en charge de la FPT

Evolution EFTP 1993-2012



A - Conception et formulation des politiques d'EFTP

Existent!

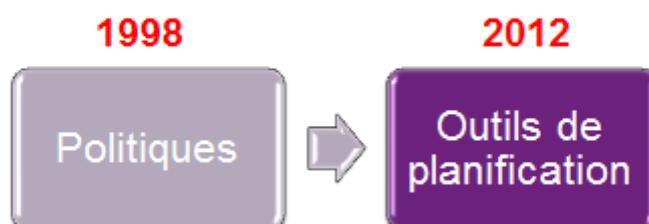
- Orientées sur les besoins du marché du travail
- Avec des secteurs économiques plus diversifiés (le secteur informel, agriculture)
- Introduisent l'APC

Évolution EFTP 1993-2012



Ce qui est en cours

- Cadre décennal et plan d'action de 3 à 5 ans
- Partenariats
- Évaluation interne et externe



Évolution EFTP 1993-2012



1 - Pour la gestion de la FPT

La FPT sur plusieurs ministères dans les $\frac{3}{4}$ des pays

Peu de structures de coordination (6/18)

Pertinence du regroupement pour:

- Planifier, gérer, coordonner, réviser la FPT
- Consulter
- Élaborer les référentiels de formation
- Assurer la pertinence de la FPT avec les besoins du marché du travail



Évolution EFTP 1993-2012



2 - En 2012, les partenariats internationaux

44 partenaires internationaux : bilatéraux, multilatéraux, privés, publics

Les plus cités : France (AFD et coop. décentralisées), OIF, Canada (ACDI, Qc, NB), BID, UE, OIT, ONUDI, UNESCO

- + de synergies entre partenaires
- + de partenaires dans les pays politiquement stables
- + Des appuis mieux ciblés

Attentes

adaptation des programmes aux besoins de l'emploi, formation des formateurs à ces programmes et adaptation des équipements aux programmes enseignés (quantité, qualité)

Évolution EFTP 1993-2012



3 – Accès

Depuis 1998, globalement en hausse modérée

Places suffisantes pour les pays du Nord, le Cap vert, le Liban, la Mauritanie, le Togo et le Vanuatu, insuffisantes ailleurs

Diversification des modes de formation : alternance, stages, travail études, à distance

Optimisation (mutualisation, augmentation du temps d'ouverture) et construction de bâtiments

Convention de partenariat avec les secteurs représentatifs de filières économiques (patronat)

FPT privée: dans le tertiaire surtout

Évolution EFTP 1999-2012

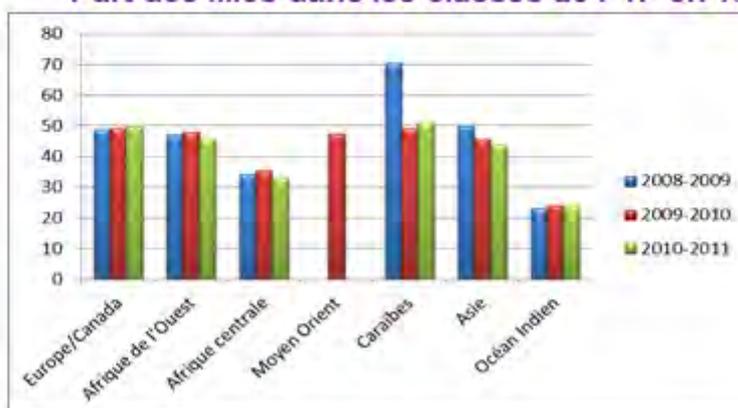


4 - En termes de genre

Pesanteurs sociales et stéréotypes sexistes

Revenus faibles des ménages

Part des filles dans les classes de FPT en %



Évolution EFTP 1999-2012



5 - L'évaluation externe de la FPT

Plus de la moitié des pays n'ont pas de dispositif d'enquête sur l'insertion des sortants de la FPT

Le frein à l'insertion : inadéquation des contenus de FPT avec les compétences demandées

Faible tissu économique et frein des entreprises

	Canada NB	Canada Gq	Cambodge	Maurice	Mauritanie	Côte d'Ivoire
90 %	X					
76 %		X	X			
80 %				X		
61 %					X	
30 %						X

Évolution EFTP 1993-2012

6 – Le secteur informel



Nette progression de la prise en compte du secteur informel : dans 13 pays du sud, 10 ont des ententes avec les regroupements d'artisans, 3 aucun (Comores, Haïti, Togo)

Pour quoi faire ?

- Intégrer les déscolarisés et les non scolarisés dans les centres de FPT
- Reconvertir les diplômés sans emplois

Et les besoins en compétences pour l'économie ?

Comment ?

- Renforcer les compétences théoriques et pratiques
- Reconnaître les compétences acquises
- Former les formateurs

Évolution EFTP 1993-2012



Outils de dialogue avec le secteur informel

- ✓ **Conception de programmes de formation initiale et continue via des Fonds, des centres publics et privés, des crédits-formation**
- ✓ **Promotion de l'auto-emploi**
- ✓ **Mise en place de la Validation des Acquis d'Expérience pour les patrons**
- ✓ **Diversifier la FP des acteurs de l'informel : formation en centre, dans les entreprises, dans le village...**
- ✓ **Mécanisme de prêts**

Évolution EFTP 1993-2012



B - gestion de l'enseignement technique et de la formation professionnelle

Il existe:

- ✓ **Nomenclature des métiers sauf dans 7 pays africains**
- ✓ **Les observatoires d'emplois visent le secteur économique formel, sont en cours ou récents en Afrique**
- ✓ **Recensement de la population et taux de chômage**

MAIS

- ✓ **manque les données et les ressources humaines et financières pour assurer la veille sur les besoins en compétences de l'économie**

Évolution EFTP 1993-2012



1 – L'analyse qualitative des besoins de formation

Entre 1998 et 2012, elle a fait des progrès

Plus de la moitié des pays, sont engagés dans au moins l'une des étapes suivantes :

- ✓ **Élaboration de méthodologies et d'outils nécessaires pour effectuer les analyses**
- ✓ **Formation des personnes ressources pour effectuer les analyses**
- ✓ **Réalisation des analyses selon les priorités établies**
- ✓ **Planification d'analyses en fonction des secteurs prioritaires**

Évolution EFTP 1993-2012

Comment?



Évolution EFTP 1993-2012

2 - Les Lois et règlements



Années 2000, la plupart des pays ont élaboré un nouveau cadre législatif:

- ✓ Lien FPT avec l'éducation de base et l'enseignement supérieur
- ✓ Cadres nationaux de certifications
- ✓ Autonomie des centres de FPT
- ✓ Mode de formation
- ✓ Partenariat

Evolution EFTP 1993-2012



3 – L'offre de formation

Centralisée dans des institutions d'États.

La demande du marché du travail, une variable prise en compte

4- Le régime des études

- ✓ Alternance, apprentissage, à distance, stages
- ✓ Horaires décalés dans les centres
- ✓ Lieux d'apprentissage diversifiés



5 – L'évaluation du système de FPT

La performance interne (% de diplômés, %de redoublement) effectuée

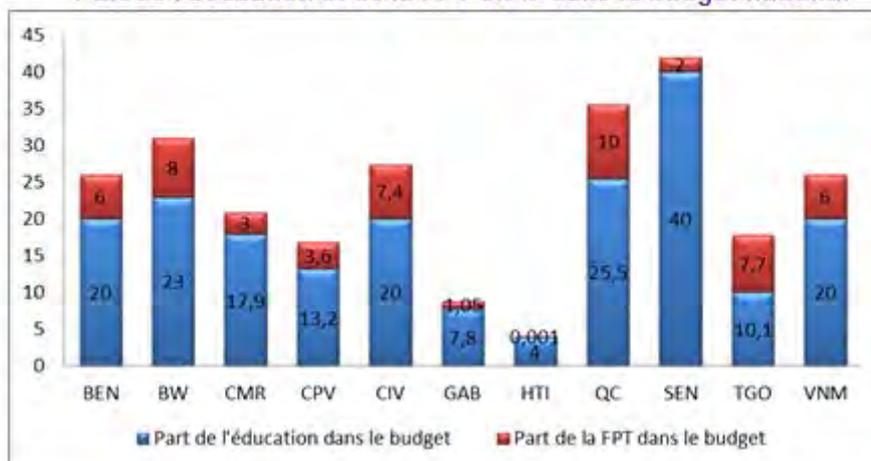
La performance externe, assurée par la moitié des pays sondés

Evolution EFTP 1993-2012



6 – Le financement

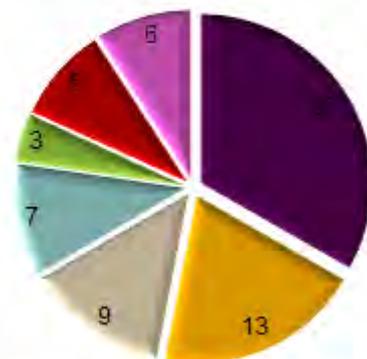
Part de l'éducation et de la FPT en % dans le budget national



Evolution EFTP 1999-2012



Les sources de financement de la FPT



- État : 22
- Éléves : 13
- Entreprises : 9
- Organismes : 7
- Travaux dans les centres : 3
- Dons et legs : 6

Evolution EFTP 1999-2012



L'État tient les cordons de la bourse avec une ouverture vers plus d'autonomie financière accordée aux centres de FPT (sauf pour le Cap Vert, la Côte d'Ivoire, les Comores et la Roumanie)

Budget insuffisant et trop faible acquisition du matériel didactique par les enseignants

Mode d'autofinancement : vente de biens et services techniques, vente de formations, location de classes



Évolution EFTP 1993-2012

7 – Le perfectionnement des ressources humaines



- Les budgets existent

- Formations méthodologiques, pédagogiques, gestion via des sessions de formation et des partenariats :



- Timide percée de la formation à distance (6 pays sur 20)

Les priorités en 2012

Organisation et gestion de l'APC

Mise à niveau dans le métier enseigné

Formation en pédagogie

Utilisation des TIC

Évolution EFTP 1993-2012

8 – Le niveau d'autonomie des centres



Les plus autonomes : le Canada Nouveau-Brunswick et le Québec

Depuis 1998, l'autonomie des centres a augmenté concernant :

- La gestion financière (gestion et achat d'équipement)

- L'adaptation des contenus des programmes initiaux aux besoins locaux

- L'élaboration de formations continues pour les entreprises

En revanche, peu d'autonomie pour le recrutement du personnel d'encadrement ou enseignant titulaire

Enjeux

Simplifier et clarifier les textes, assouplir la hiérarchie, coordonner

Former les gestionnaires des centres



Le rôle des entreprises dans l'implantation de l'APC

- **Élaboration des programmes**
- **Stages**
- **Alternance**
- **Conseil paritaire dans les centres de formation**
- **Conventions**

Évolution EFTP 1993-2012

D - Les besoins et attentes en 2012



Dans le domaine de la conception et de la formulation des politiques

Éléments d'une politique nationale

Mise en place d'un partenariat aux niveaux local national et international



Partenariat avec le secteur économique privé

L'harmonisation des structures

L'accès des femmes à l'EFTP



Évolution EFTP 1993-2012

Pour la gestion de l'EFTP



L'évaluation des besoins quantitatifs

de formation : méthodes et outils

Adaptation des programmes de formation à la demande



Recrutement et perfectionnement des enseignants

Insertion professionnelle des diplômés

Accès des femmes à l'EFTP



Évolution EFTP 1993-2012

L'ingénierie pédagogique



Analyse qualitative des besoins

Adaptation des programmes aux besoins

Économiques

Formation des enseignants à l'APC



Sanction des études



**« Résultats du programme de formation professionnelle
et technique (FPT) de l'OIF depuis 2000 »**

Mme Barbara MURTIN

O/F/DEF/Assises EFTP, Ouagadougou, 4-7 septembre 2012



Références spécifiques

Orientations de la CONFEMEN (*l'insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique, Liège 1996, 47^e ministérielle*)

Cadre d'action des Assises de Bamako (mai 1998),

Conclusions du Symposium sur l'accès aux financements internationaux (mai 2004)

La commande des Assises de Bamako

Créer, entre les systèmes nationaux FPT francophones, un cadre de concertation et d'échanges pour la formulation et la mise en œuvre des politiques nationales de formation professionnelle et technique

O/F/DEF/Assises EFTP, Ouagadougou, 4-7 septembre 2012



Objectifs

1998-2008

- Identification et valorisation des expériences régionales et des ressources humaines ;
- Développement de partenariats et d'échanges entre acteurs de la FPT et leur mise en réseaux, notamment via Internet ;
- Programmes transnationaux de développement des compétences en ingénierie de formation et en ingénierie pédagogique.

2009-2013

- Appui à des besoins nationaux :
- Développement d'outils adaptés aux contextes nationaux pour les politiques sectorielles selon l'approche programme
- APC
- Entrepreneuriat
- Filières tourisme
- Capitalisation et diffusion

Écoute

Région

États

OIF/DEF/Assises EFTP, Ouagadougou, 4-7 septembre 2012

Les résultats du programme



en 2008

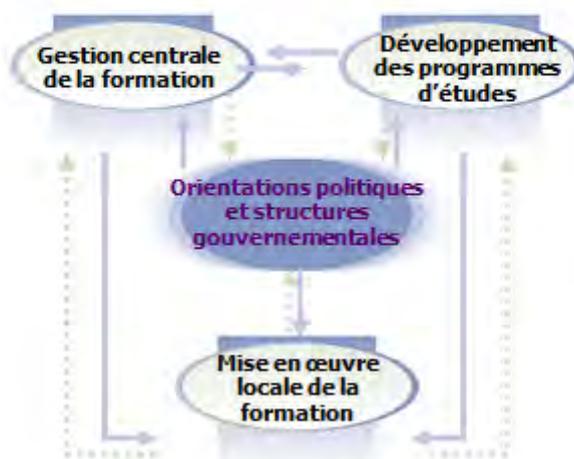
1. Cadre global d'ingénierie de système de formation professionnelle et technique
2. Mise en réseaux de concertation et d'échanges
 - Pool multilatéral de personnes ressources francophones
 - Équipes nationales de concertation et d'échanges
3. Coopération régionale entre les systèmes FPT
4. Portail Internet francophone pour la FPT

en 2012

- Détermination des priorités pays :
1. l'élaboration des politiques sectorielles
 2. APC
 3. Entreprenariat
 4. Tourisme : Albanie, Bulgarie, ERY Macédoine, Lituanie, Moldavie, Roumanie, Sainte Lucie, Seychelles, Maurice, Comores
 5. Capitalisation et diffusion :
 - www.fpt-francophonie.org
 - Bilans ministériels (ASIE, Assises ETFP 12, Répondants nationaux Europe centrale et orientale)

OIF/DEF/Assises EFTP, Ouagadougou, 4-7 septembre 2012

1998-2008: Cadre global d'ingénierie de système de FPT



OIF/ODEF/Assises EFTP, Ouagadougou, 4-7 septembre 2012

1998-2008: Réseau de concertation et d'échanges



<p>60 personnes ressources des systèmes FPT de 19 États francophones apportent leurs expertises</p>	<p>300 Responsables FPT de 38 Pays franco- phones</p>	Orienter	Comité exécutif du programme
		Proposer des méthodes	Ingénierie de projet
		Transférer des contenus	Ingénierie de Systèmes de FPT
		Faciliter la communication	Base des Savoirs Francophones en FPT

OIF/ODEF/Assises EFTP, Ouagadougou, 4-7 septembre 2012

Évolution du projet de FPT entre 1998 et 2012



En termes de résultats 2009-2012



Thème 1 L'appui à l'élaboration des politiques sectorielles

Mali : Politique rédigée avec 8 secteurs économiques et le Ministère de la FP pour décliner un plan d'action de 5 ans en termes de qualité, quantité (coûts, offre de FP, demande de compétences)

Cameroun : adaptation de la politique sectorielle aux nouvelles orientations gouvernementales

Comores : formation à l'ingénierie de FPT, AP et APC et adaptation du plan d'action de 5 ans aux priorités du nouveau ministère de la FPT

Bénin, Sénégal : à venir

Capitalisation : « Améliorer l'efficacité de la FPT par l'Approche programme »



Thème 2 L'APC Approche Par Compétence

Élaboration de 5 référentiels de formation APC

- mécanique-auto et maintenance audio-visuelle (BF)
- mécanique-agricole, (Laos)
- management de supermarché et gestionnaire de stock de supermarché (Vietnam)

Ingénierie sur les étapes de l'APC (Rwanda, Cambodge, Comores, Seychelles, Sénégal, Comores, Maurice)

Ingénierie sur les analyses de marché économique (Haïti, Burundi)

Capitalisation : « Les 6 Guides de mise en œuvre de l'APC »

OIF/DEF/Assises EFTP, Ouagadougou, 4-7 septembre 2012



Thème 3 L'entrepreneuriat

**Élaboration d'un module sur l'entrepreneuriat
pour la FPT initiale au Cameroun**

**Même démarche pour les pays d'Europe
centrale et orientale (début 2013)**

OIF/DEF/Assises EFTP, Ouagadougou, 4-7 septembre 2012



Thème 4 L'appui au tourisme

**Formation technique et pédagogique de
formateurs d'enseignants (Seychelles, Comores,
Maurice)**

+

**Langagière (Albanie, Bulgarie, ERY Macédoine,
Lituanie, Moldavie, Roumanie, Sainte Lucie) car 1 500
jeunes dans des classes bilingues en hôtellerie-
tourisme dans 8 Lycées**

**Capitalisation: « Les 10 ans de partenariat avec l'OIF
dans les PECO »**

Capitalisation suite et fin:

« Quelles formations pour les déscolarisés ? »

**« Guide pour une meilleure gestion
entrepreneuriale des centres de FPT »**

**Le défi des impacts atteint : comment
transposer dans les États aux problématiques
similaires les approches et les résultats ?**

La démarche du projet

De quelle expertise disposons-nous ?

L'expertise mise à disposition du projet grâce aux partenariats formels avec les Ministères en charge de la FPT du Sénégal, de la Tunisie, du Québec et informel, avec le Ministère de l'éducation français.

Entre 20 et 30 experts par an

À quels besoins répondons-nous ?

Clairement exprimés et structurés

Les objectifs sont planifiés et les résultats intermédiaires et finaux évalués

OIF/DEF/Assises EFTP, Ouagadougou, 4-7 septembre 2012

Comment finançons-nous?



- ✓ Contributions des États et gouvernements membres de l'OIF
- ✓ Les partenariats :

- 1) Avec les Ministères qui mettent à la disposition du projet leurs professionnels de la FPT
- 2) Avec des coopérations bi ou multilatérales qui ajoutent leur appui technique et financier aux objectifs de l'OIF, fixés par les pays (APEFE, CCNB)

Mieux intégrer l'OIF dans les tables rondes, concertations des PTF au sein des pays : mise à disposition d'expertise pour monter les plans de concertation

OIF/DEF/Assises EFTP, Ouagadougou, 4-7 septembre 2012



- D'une coopération et d'un déploiement d'activités exclusivement régional vers un appui national
- Thématiques resserrées
- Pays d'intervention ciblé en fonction des demandes formelles d'appui

La plus-value de l'OIF

La constitution d'une expérience unique en matière de:

- **Concertation régionale et donc accès à un formidable réseau d'acteurs de l'éducation et de la formation**
- **Ingénierie en FPT**
- **Mobilisation d'experts de haut niveau**
- **Connaissance approfondie des contextes propres aux pays engagés dans des réformes de de FPT**

Exposé macro sur le thème : « Quelles compétences professionnelles et techniques pour une meilleure insertion socioéconomique des jeunes ? »

M. Serge CÔTÉ

1— RAPPEL DE BAMAKO

Tenues en 1998 à Bamako, les premières Assises francophones de la formation professionnelle et technique de la CONFEMEN ont permis de mettre en évidence un certain nombre de balises et d'orientations pour alimenter la réflexion sur le développement de la formation professionnelle et technique et l'identification des compétences professionnelles et techniques susceptibles de favoriser une meilleure insertion socioéconomique des jeunes.

Selon les intervenants à cette manifestation², la formation professionnelle et technique :

- *« doit être vue comme un secteur spécifique des systèmes d'éducation et de formation, mais ouvert sur le monde du travail et de l'emploi, qui contribue tout comme l'enseignement général, à l'élévation globale du niveau de l'éducation ».*

Les Assises francophones de la formation professionnelle et technique :

- *« ont confirmé la nécessité que le système de formation s'articule à partir de la demande et non plus de l'offre;*
- *et ont appuyé par un engagement fort, le choix d'une nouvelle dynamique partenariale comme instrument fondamental et essentiel de réalisation de cette refondation ».*

Au niveau des principes directeurs, il y est mentionné :

- *« qu'il convient de renforcer l'articulation de la formation professionnelle et technique avec les réalités socioéconomiques locales, régionales et nationales dans un contexte marqué par la mondialisation de l'économie et la crise du marché de l'emploi. Cela passe par une meilleure connaissance de la nature du marché du travail et une analyse de la demande, tant dans le secteur formel qu'informel ».*
- *« Que cette nouvelle conception de la formation professionnelle et technique implique une rénovation de ses modes de gestion par la mise en place de partenariats articulés autour de la redéfinition du rôle de l'État et de tous les partenaires intervenant dans ce secteur. En effet, seule une véritable politique partenariale dynamique avec des orientations claires permettra de créer les conditions-cadres d'une refondation du secteur ».*

En ce qui concerne les compétences à développer, on ajoute que :

- *« la qualification professionnelle doit se définir comme l'aboutissement d'un processus de formation qui comprend l'acquisition de compétences spécifiques et de compétences transversales ainsi que le développement d'une capacité à s'intégrer dans un milieu de travail »;*
- *« la formation à l'entrepreneuriat doit être une composante essentielle de toute formation professionnelle et technique en vue de favoriser l'émergence de jeunes créateurs d'entreprises ».*

La formation professionnelle et technique doit également viser à :

- *« soutenir et stimuler le développement de la formation professionnelle et technique des personnes œuvrant au niveau du secteur informel ».*

² CONFEMEN, Dakar, Agence de la Francophonie, Paris, *Actes des Assises francophones de la formation professionnelle et technique*, septembre 1998.

Le cadre d'action retenu à Bamako précise que les actions à mener au niveau national s'articulent autour de deux axes majeurs :

- la formulation d'une politique de la formation professionnelle et technique;
- la création et le développement d'instruments de mise en œuvre de la politique de formation professionnelle et technique.

La mise en œuvre de cette politique implique notamment de :

- « développer des capacités d'ingénierie pédagogique ;
- mobiliser, rationaliser et adapter des ressources humaines et financières ;
- développer des programmes d'études définis en termes de compétences et formulés par objectifs ;
- consolider ou développer une culture de la maintenance ;
- instaurer des dispositifs d'évaluation et de suivi de la formation (indicateurs, par exemple) ».

Les Assises de Bamako ont également déterminé des objectifs à la coopération régionale et internationale, objectifs centrés sur la mise en place de structures de concertation souples destinées à favoriser l'échange d'expertise, de boîtes à outils (démarches, méthodologies, programmes, supports pédagogiques, matériels didactiques...) et la formation des formateurs, des cadres et des partenaires engagés dans la refondation.

Bamako faisait du développement des politiques, de la coopération régionale, de l'échange d'expertise et d'outils pédagogiques des points centraux de la coopération au sein de la francophonie. Les actions menées par l'OIF en association avec la CONFEMEN se sont inscrites dans ces orientations.

Quatorze ans plus tard, les systèmes de formation se sont développés et font face à de nouvelles problématiques. Le contexte des pays de la francophonie a beaucoup changé, mais les besoins en matière de formation et développement des ressources humaines sont toujours aussi importants et stratégiques pour l'évolution de nos sociétés.

2. CONTEXTES ET DÉFIS DES SYSTÈMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

2.1 Éléments de contexte

Contexte démographique

Au niveau démographique, l'écart a continué à se creuser entre la situation des pays avancés et celle des pays en développement. Les pays avancés connaissent un faible niveau de croissance de leur population, qui se situe, pour la majorité d'entre eux, sous le seuil de renouvellement des populations estimé à 2,1 enfants par femme. Ces sociétés sont caractérisées par un taux de vieillissement accéléré. Selon l'OCDE³, le pourcentage des populations européennes âgées de plus de 60 ans pourrait passer à 35 % à l'horizon 2050. Si on ne prend pas en considération les flux migratoires, ces pays sont donc destinés à connaître une baisse de leur population au cours des prochaines décennies.

À l'inverse, les populations des pays de l'Afrique subsaharienne continuent à connaître des taux de croissance parmi les plus importants de la planète. Estimé en 2005, le taux de croissance annuel de la majorité d'entre eux se situait entre 2 et 3 %, voire plus. Selon les prévisions, cette situation est appelée à se maintenir au cours des 10 ou 15 prochaines années. La caractéristique principale de ces populations est la place qu'occupent les jeunes dans la pyramide des âges. Aujourd'hui, 60 % des Africains de l'Ouest ont moins de 25 ans et 70 % moins de 30 ans.⁴ On doit aussi noter la montée en puissance de la population active qui deviendra, avec 1,1 milliard de personnes en 2040, la plus

³ CDEAO-CSAO/OCDE. *Atlas de l'intégration régionale*, nov., 2007. p. 15

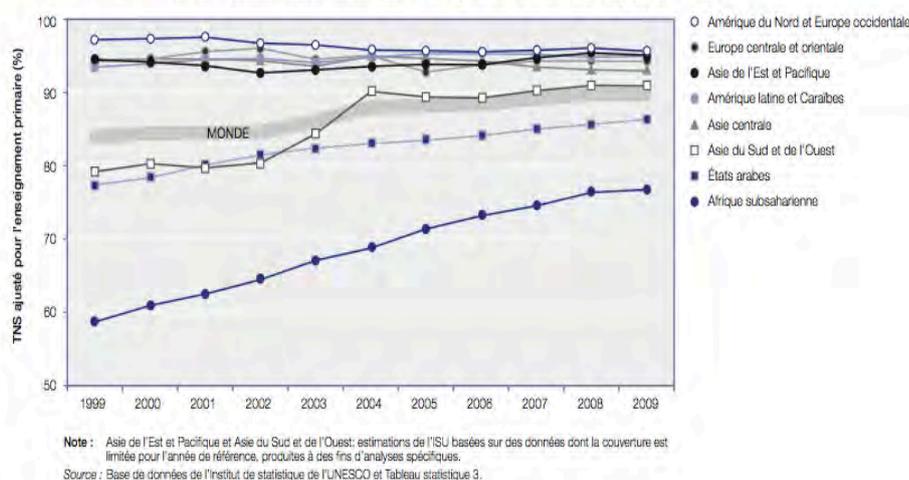
⁴ Idem 1 p. 15

importante du monde.⁵ Cette montée en puissance s'accompagne d'une urbanisation accélérée et d'une croissance sensible des classes moyennes qui occasionnent une augmentation notable de la consommation et de la demande intérieure, augmentation à laquelle l'économie devra répondre.

Contexte économique

Les pays de l'Europe et de l'Amérique du Nord sont confrontés aux suites de la crise financière de 2008 et à des niveaux records d'endettement. Le taux de croissance du produit intérieur brut (PIB) de ces pays est inférieur à 2 %. Les pays de l'Afrique de l'Ouest et de l'Afrique Centrale connaissent un taux de croissance de leur (PIB) qui se situe au-dessus de 5 % et qui n'a pas beaucoup fléchi suite à la crise. L'augmentation du PIB contribue directement à la diversification des secteurs d'activité économique tels que les finances, le commerce, le transport les télécommunications et les industries manufacturières. Cette situation est cependant précaire, basée en grande partie sur l'exploitation des matières premières, en particulier l'extraction du pétrole, et une faible croissance de la production manufacturière, facteur de création d'emplois exigeant une main-d'œuvre qualifiée.⁶

GRAPHIQUE 1 Quelle proportion des enfants en âge officiel de fréquenter l'enseignement primaire sont scolarisés ?
Taux net ajusté de scolarisation pour l'enseignement primaire par région, 1999 à 2009



Situation de l'éducation de base

Un effort historique a été consenti au cours des 20 dernières années pour augmenter le niveau de scolarisation des pays les moins avancés. Dans un contexte de croissance démographique, cet effort a nécessité de consacrer une partie sans cesse croissante des budgets nationaux et de l'aide internationale aux pays en développement. Comme on peut le constater dans le graphique 7 ci-dessous, cet effort a produit des résultats significatifs particulièrement pour les pays d'Afrique subsaharienne.

En dépit des progrès réalisés, des efforts significatifs devront encore être consentis pour permettre à des millions d'enfants (dont une majorité de filles) l'accès à l'école, la réussite des études primaires et la poursuite de l'éducation au niveau secondaire.

Si la grande majorité des jeunes de ces pays ont maintenant accès à l'éducation de base et peuvent espérer compléter l'enseignement primaire, la situation devient cependant beaucoup plus problématique pour les jeunes qui veulent accéder au niveau secondaire. Dans les faits, pour la majorité des pays francophones de l'Afrique subsaharienne, seulement 30 % des jeunes peuvent espérer compléter le premier cycle du secondaire.⁸

⁵ Réf. *Perspectives de la population mondiale*, Nations Unis, McKinsey Global Institute

⁶ FMI. *Perspectives économiques régionales, Afrique subsaharienne, Maintenir la croissance*, 2011. p. 3

⁷ INSTITUT DE LA STATISTIQUE DE L'UNESCO. *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2011, Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, 2011. p. 10

⁸ Idem 5 p. 22

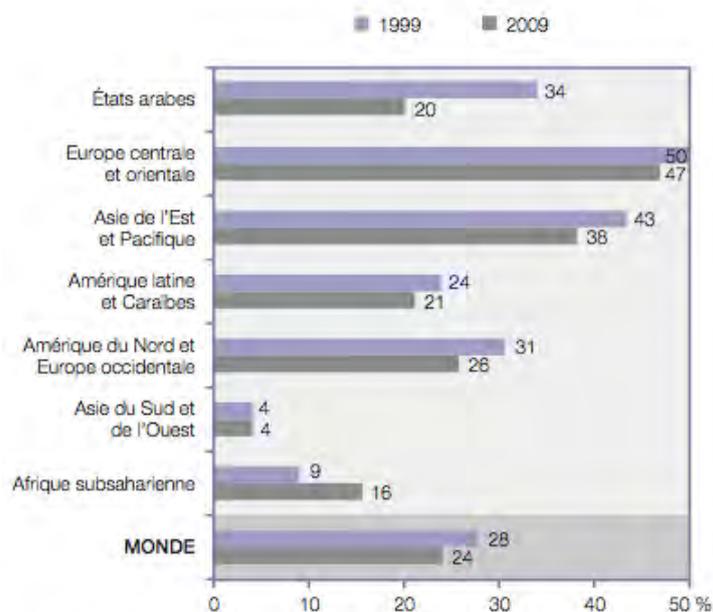
Plus scolarisés que les générations antérieures, ne disposant pas de compétences particulières leur permettant de s'insérer sur le marché du travail ou de développer leur autonomie professionnelle, ces jeunes viennent gonfler le nombre des sans-emplois et sont facilement utilisés pour attiser les crises ou mouvements sociaux qui affectent régulièrement ces pays.

Situation de la formation professionnelle et technique

Les auteurs du Recueil de données mondiales sur l'éducation 2011 de l'UNESCO mentionnent qu'il est difficile d'établir un portrait fidèle de la situation de la FPT et de son évolution dans le temps dans les pays en développement en raison du manque de consensus sur la définition de cette formation. Ils mentionnent que : « *Au niveau national, les données collectées de manière systématique ne sont disponibles que pour une part limitée de l'offre totale d'EFTP et généralement, ces données concernent des programmes proposés dans le cadre du système éducatif formel. () Toutefois, la collecte systématique de données relatives aux programmes d'enseignement professionnel extérieurs au système scolaire formel est limitée à certains pays disposant de puissants organismes d'agrément ou de régulation. Cela s'explique par le fait qu'il n'y a pas de système unifié de gouvernance pour l'EFTP, ce qui complique la prise en compte de la myriade de programmes de formation* ». ⁹

Ces auteurs arrivent cependant à établir une tendance générale sur **l'évolution des effectifs du 2^e cycle du secondaire scolarisés dans l'EFTP** dans le temps. Selon ce tableau, on aurait assisté à une baisse générale de ces effectifs dans le monde qui seraient passés de 28 à 24 %. Seule exception à la règle, les pays de l'Afrique subsaharienne auraient connu une croissance de 7 % pendant la même période. Cependant, si on prend en compte l'augmentation de la population et la progression de l'éducation de base, la part de la FPT dans le secteur de l'éducation se trouve dans les faits, en nette régression pour la même période.

Évolution des effectifs scolarisés dans l'EFTP dans le temps¹⁰



Note : L'Asie centrale n'est pas incluse étant donné la reclassification des programmes généraux et professionnels en Azerbaïdjan en 2008.
Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO et Tableau statistique 6.

⁹ Idem 5 p. 50

¹⁰ Idem 5 p. 55

2.2 Situation générale et principaux défis des systèmes nationaux de formation professionnelle et technique

La capacité d'une société de développer, de faire évoluer, de conserver ou d'acquérir des compétences constitue le facteur de base qui limite et conditionne son évolution économique.

Situation et défis des systèmes de formation professionnelle et technique des pays avancés

Les systèmes nationaux de FPT des **pays avancés** présentent plus ou moins le même portrait global soit :

- des systèmes structurés et fonctionnels ;
- une forte expertise en gestion et développement, expertise adaptée au contexte de chaque pays ;
- des capacités d'analyse, d'évaluation, d'adaptation élevées (recherche universitaire, mécanismes de veille, organismes d'analyse économique et de l'emploi, accès et disponibilité de l'information);
- une offre de formation abondante, diversifiée et généralement arrimée à la demande du marché du travail;
- des moyens humains et financiers importants.

Globalement efficaces dans l'atteinte des objectifs généraux de formation, les efforts de ces pays se concentrent beaucoup sur l'amélioration de l'efficacité, c'est-à-dire l'atteinte des résultats visés au moindre coût.

Dans l'ensemble, les pays avancés partagent les mêmes problématiques. La capacité d'investissement des États pour relancer l'économie ou réorienter les dispositifs de formation ou de perfectionnement des demandeurs d'emploi se trouve fortement limitée. Depuis plus de 20 ans, leurs économies évoluent dans le contexte de la mondialisation et de l'ouverture des marchés. Cette situation s'accompagne d'une transformation importante de leur structure économique occasionnée par la délocalisation de la production manufacturière qui génère d'importantes pertes d'emplois.

Les principaux défis qui interpellent les systèmes de ces pays portent sur :

- **l'appui aux entreprises dans leur positionnement dans l'économie du savoir;**
- **le maintien de structures de formation efficaces, de l'accès à la formation et la diminution des coûts de fonctionnement;**
- **l'appui aux entreprises confrontées à la mondialisation et la prévention des pertes d'emploi;**
- **le recyclage et le perfectionnement des demandeurs d'emploi;**
- **le recrutement de travailleurs qualifiés dans les domaines identifiés prioritaires au niveau national.**

Le développement de l'économie du savoir

La définition retenue de l'économie du savoir est celle proposée par Frank Lee et Handan Has, deux chercheurs d'Industrie Canada (1997).¹¹ Les industries du savoir élevé se caractérisent par la prépondérance d'actifs intangibles, la présence d'activités à fort contenu de connaissances et l'utilisation d'une main-d'œuvre hautement spécialisée.

De façon simple, cette classification définit les industries du savoir élevé comme étant celles liées à l'innovation et aux nouvelles technologies (fabrication de machines, de produits informatiques, électroniques, matériel audio-vidéo, produits aérospatiaux, matériel médical, etc.). Les industries du savoir moyen correspondent généralement à des productions de masse et à des secteurs matures (automobiles, produits électriques, métaux primaires, textiles, papier, plastiques, aliments, boissons,

¹¹MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, DE L'INNOVATION ET DE L'EXPORTATION, *L'économie du savoir au Québec*, mai 2005. p.2

etc.). Quant aux industries de faible savoir, ce sont généralement des activités à fort coefficient de main-d'œuvre (bois, meuble, bâtiment et travaux publics (BTP), commerce de détail, services à la personne, vêtement, artisanat, pêche, agriculture, foresterie, etc.).

Les entreprises susceptibles de contribuer le plus à la relance de l'économie des pays avancés évoluent dans les secteurs de pointe dont la majorité des emplois reposent sur des profils de compétences élevés requérant une formation de base et des compétences techniques spécifiques. Les nouveaux emplois créés reposent sur des profils de compétences beaucoup plus élevés que les emplois du secteur manufacturier, de plus ces emplois sont en nombre beaucoup plus restreint, pour trois emplois perdus dans le secteur manufacturier, on retrouve au maximum deux emplois dans les secteurs de pointe.

Le fait de retenir une telle orientation, conduit à favoriser le développement des formations professionnelles se situant en fin du cycle secondaire ou après le Bac soit en début de la formation postsecondaire. À titre d'exemple, le développement de plus de 2000 licences professionnelles dans les universités françaises s'inscrit dans une telle orientation.

Le maintien de structures de formation efficaces

Malgré la mondialisation et la diminution du nombre de jeunes, les pays industrialisés continuent à avoir des besoins importants de formation en lien avec les métiers visés par la FPT. Des efforts importants doivent donc être consentis pour maintenir une offre de formation diversifiée et accessible. Dans un contexte de resserrement des dépenses publiques, les responsables des systèmes de formation doivent repenser leurs référentiels de formation, développer plus de polyvalence tout en gardant un lien direct avec les entreprises et le marché du travail.

L'appui aux entreprises confrontées à la mondialisation

En effet, si le développement d'une partie de l'économie passe par celui des secteurs les plus élevés de l'économie du savoir, la majorité des emplois est toujours localisée au niveau des services et des entreprises de fabrication. Dans une population vieillissante, assurer la relève de ces emplois et consolider les entreprises des secteurs les plus menacés par la concurrence étrangère devient prioritaire.

On cherchera alors à développer la formation professionnelle et technique continue, le perfectionnement des personnes en emploi et la validation des acquis de l'expérience.

Le recyclage et le perfectionnement des demandeurs d'emploi

La perte d'emplois manufacturiers s'accompagne d'une arrivée importante de demandeurs d'emploi présentant des profils de qualification et de formation générale limités. Les ministères de l'Emploi et les responsables de la FPT sont mobilisés pour offrir toute une panoplie de programmes visant à faciliter la réinsertion en emploi des personnes affectées par la transformation des activités économiques.

Le recrutement de travailleurs qualifiés

Malgré tous les efforts de formation consentis, un constat s'impose. La transformation des économies se réalise à un rythme très rapide. Les systèmes de formation ou les programmes de perfectionnement ne peuvent suivre ce rythme et répondre à tous les besoins.

En effet, la diminution de la main d'œuvre active suite au départ à la retraite des personnes de plus de 60 ans rend disponibles de nombreux emplois qualifiés. Beaucoup de ces emplois se retrouvent vacants parce que moins valorisés ou considérés comme menacés par la délocalisation. Le développement des secteurs de pointe vient aussi augmenter les besoins en personnel hautement qualifié. La recherche de ce type de personnel ne connaît pas de frontières.

Ces situations conduisent de plus en plus de pays à adopter des politiques d'émigration centrées sur les qualifications. Il en ressort une plus grande mobilité professionnelle transfrontière. Les responsables de systèmes de FPT sont interpellés pour procéder à la mise en place de mécanismes de reconnaissance

des diplômes et d'évaluation des compétences. Des outils tels que **les cadres nationaux de qualification ou de certification** s'avèrent fort utiles pour atteindre ces objectifs.

Situation et défis des systèmes de formation professionnelle et technique des pays en développement.

Les systèmes nationaux de FPT de ces pays présentent plus ou moins le même portrait global soit :

- des systèmes peu structurés ;
- une expertise de gestion faible ;
- des capacités d'analyse, d'évaluation et d'adaptation faibles et souvent dépendantes d'interventions externes ;
- une offre de formation très limitée, désuète et peu performante;
- des moyens humains et financiers très faibles;
- une approche de formation professionnelle traditionnelle qui forme la majorité des jeunes dans les circuits urbains et agricoles de l'économie informelle, circuits qui ne sont pas encadrés par l'État.

Les pressions sur les responsables des systèmes de FPT de ces pays sont énormes. On leur demande de réaliser des réformes en profondeur et de procéder à la mise en place et au développement de capacités de formation accrues avec des moyens humains et financiers très limités.

Les deux problématiques les plus importantes qui les confrontent sont de concilier réponses aux besoins sociaux (demande sociale) et réponses aux besoins économiques (demande économique). Comment permettre à tous ces jeunes qui aspirent à trouver un emploi d'acquérir certaines compétences facilitant leur insertion socioéconomique et comment répondre aux besoins des nouvelles entreprises qui se retrouvent au cœur des secteurs économiques en développement?

Leurs priorités et principaux défis consisteront donc à :

- **consolider leur système de FPT**
 - développer les capacités de gestion
 - développer l'expertise en ingénierie pédagogique
 - assurer la qualité de la formation offerte
- **mobiliser des ressources humaines et financières**
- **développer des partenariats**
 - appuyer les nouvelles entreprises
- **concilier demande sociale et demande économique**
 - permettre aux jeunes diplômés de trouver un emploi dans leur domaine de formation.

La situation réelle des pays diffère cependant beaucoup entre eux. En effet, entre les deux groupes de pays présentés ci-dessus, on retrouve toute la gamme des situations intermédiaires. Plusieurs de ces pays ont développé leur système, adapté les approches et outils de formation, et réussi à franchir des étapes qui leur permettent aujourd'hui de mieux répondre aux besoins de leur population et de leurs entreprises.

Comment y sont-ils arrivés? Quelles sont les pistes de développement à privilégier? Quelles stratégies ont été mises en œuvre?

Il n'y a pas de réponses universelles, il revient à chaque pays de trouver sa voie et les moyens qu'il entend mobiliser. Cependant, il existe des éléments de base communs à tous les pays qui peuvent permettre d'identifier des pistes d'intervention susceptibles d'alimenter les réflexions sur les stratégies à mettre en place pour réaliser une réforme ou améliorer certains volets de sa FPT.

3. CONSOLIDER LES SYSTÈMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

3.1 Situer la formation professionnelle et technique

Avant d'aborder la question de la consolidation des systèmes nationaux de FPT, il convient de préciser de quelle formation il est question et donc de situer cette formation au sein du système éducatif.

Dans son document sur la vision globale de la progression des étudiants dans l'enseignement secondaire, l'UNESCO a analysé l'EFTP en l'associant à l'objectif 3 du cadre d'action de Dakar qui stipule : « *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 pour la vie courante* ». ¹² Cette approche très large permet difficilement de circonscrire le champ de la FPT. Comme indiqué dans ce document, « l'objectif 3 a laissé ouvert à des interprétations très divergentes et l'absence de tout consensus concernant des repères a affaibli la surveillance des actions gouvernementales en ce domaine ». ¹³

Il est en effet difficile de définir la FPT comme une formation conduisant à « l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires pour la vie courante ». On devrait tout au moins pouvoir établir une distinction entre les compétences de la vie courante et les compétences centrées sur les emplois, compétences qui contribuent à développer l'autonomie professionnelle d'une personne.

Si on centre la définition de la FPT sur les compétences pouvant conduire à une meilleure insertion socioéconomique des jeunes, il est possible d'apporter une distinction entre la formation qualifiante et la formation diplômante.

Une formation est dite qualifiante lorsqu'elle mène à une qualification, il s'agit d'une formation qui permet l'acquisition d'une compétence indépendamment du lien avec les cursus de formation en place et les diplômes reconnus. Une FPT qualifiante se traduit généralement par une hausse de la productivité, de l'employabilité, du salaire ou de la mobilité professionnelle.

Toute formation qui conduit à un diplôme ou au sens large, à une reconnaissance formelle (attestations, certificats, relevés de compétences...), peut-être désignée comme une formation diplômante. En FPT, lorsqu'on est en présence d'une formation qui vise à développer des compétences en lien avec un emploi et qui est reconnue dans un cursus de formation menant à un diplôme, la formation sera alors à la fois qualifiante et diplômante.

On peut très difficilement analyser la situation et l'évolution de la formation qualifiante. Cette formation résulte de sources multiples, allant de la formation en milieu familial à celle des entreprises en passant par toutes sortes d'initiatives du type apprentissage traditionnel, formation en cours d'emploi, formation d'ONG, etc..

À l'instar de l'acquisition de connaissances de formation générale de multiples origines qui ne figurent pas dans un cursus menant à un diplôme, la FPT qualifiante permet à une personne d'améliorer son capital de compétences, mais permet beaucoup plus difficilement une reconnaissance sociale et économique de cette compétence.

Lorsqu'on aborde l'analyse des systèmes de FPT, la formation dont il est question est une formation qualifiante formelle conduisant à un diplôme.

¹²Idem 5 p. 50

¹³Idem 5, p 50

3.2 Rôle de l'État

La réforme d'un système de formation professionnelle et technique ne peut venir que d'une volonté politique impulsée par les acteurs économiques et les besoins de développement économique. Sans volonté gouvernementale, la mise en place ou la refondation de la FPT ne peut se faire. L'État a un rôle majeur à jouer, et cette participation s'inscrit dans un projet de société envers lequel le gouvernement a pris des engagements politiques en interaction avec différents groupes sociaux qui façonnent la dynamique du pays.

L'État a un rôle de leader à exercer en matière d'éducation et de FPT. Il doit faire connaître ses grandes orientations ou, mieux, en faire un débat de société afin que puisse s'exprimer l'ensemble des partenaires et des citoyens sur la problématique de fond. Cette démarche entraîne une prise de conscience collective qui devrait favoriser la convergence des efforts dans l'exploration des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs retenus.

Les objectifs éducatifs pourront ainsi se conjuguer avec ceux du développement culturel, social et économique. Une fois les objectifs définis, le gouvernement peut alors tracer les balises d'un système de FPT à l'intérieur de son système d'éducation en s'assurant qu'il y est bien intégré et parfaitement harmonisé.

Les engagements politiques

La volonté gouvernementale s'exprime par un engagement politique, notamment en matière de développement de **ressources humaines**. Celles-ci constituent l'un des éléments moteurs du développement. Pour obtenir le soutien et la participation des divers groupes sociaux, cet engagement politique se traduira également par des actions et la disponibilité de **moyens financiers** pour soutenir les actions publiques.

La mise en œuvre de cet engagement repose cependant sur un grand nombre d'acteurs répartis dans l'ensemble de la société. Ces acteurs sont appelés à jouer divers rôles suivant la place qu'ils occupent et les intérêts qu'ils représentent. La contribution des différents acteurs à l'intérieur du projet de société soutenu par le gouvernement se réalise à l'intérieur de structures de partenariat ou de démarches partenariales permettant au plus grand nombre d'acteurs possible de participer et de défendre ses objectifs, sa vision et ses intérêts.

3.3 Le partenariat

Le partenariat désigne un accord formel entre deux ou plusieurs parties qui ont convenu de travailler en coopération dans la poursuite d'objectifs communs. Le partenariat ne consiste pas à trouver des partenaires uniquement en vue de l'organisation d'activités ponctuelles. Il sera d'autant plus efficace qu'il s'établit à long terme et qu'il contribue à trouver, à plusieurs, des moyens pour modifier et améliorer certains aspects des systèmes de formation.

Cependant, il faut se rappeler que **chacune des parties participant à une démarche basée sur le partenariat doit y trouver son intérêt**. Seule une approche de type gagnant-gagnant peut assurer le succès et la pérennité du partenariat. En matière de formation, cela signifie que les employeurs (acteurs économiques) doivent pouvoir avoir accès à des étudiants diplômés qui ont bénéficié d'une **formation de qualité** qui répond aux conditions minimales d'entrée sur le marché du travail.

La création de synergies transformatives et de partenariats novateurs de nature à appuyer les stratégies nationales pour améliorer la qualité, la pertinence et l'employabilité des formés, l'environnement politique et la gestion de l'offre de formation ainsi que l'apprentissage tout au long de la vie s'avèrent indispensables.

Les dimensions du partenariat

La diversification des modes de formation — le recours plus fréquent aux stages, à l'alternance travail-études, à l'apprentissage en milieu de travail — nécessite un plus grand engagement du monde du travail dans la formation. L'augmentation des besoins et des coûts de formation de même que la limite budgétaire de l'État commandent une plus grande participation des entreprises et des organisations.

L'État, n'est pas le seul à bénéficier du partenariat. Les entreprises, pour leur part, tirent plusieurs avantages de leur collaboration :

- accès à des diplômés qualifiés;
- accès à l'information sur les techniques et les procédés;
- possibilité d'orienter les programmes d'études en fonction de leurs besoins;
- services-conseils pertinents et de qualité;
- mise en place d'activités de formation continue pour leurs propres employés et employées;
- soutien à la définition des critères d'embauche.

Les différents partenaires

Les différentes dimensions traitées laissent entrevoir la multiplicité des acteurs possibles du partenariat national. Ce partenariat implique, de fait :

- les administrations locales et régionales;
- les employeurs;
- les syndicats et les associations professionnelles;
- des représentants des groupes sociaux, sans oublier les groupes de femmes;
- des représentants du secteur informel qui, dans bien des pays, représente une part majoritaire de l'activité économique.

Pour accroître l'efficacité et l'efficience de ce partenariat divers et diversifié, une meilleure coordination des interventions s'impose.

Les objets du partenariat national

En formation professionnelle et technique, de nombreux objets de concertation existent, les formes de partenariat sont parfois déjà établies et parfois à construire. L'expérience a permis de cerner un certain nombre d'objets qui nécessitent une plus grande concertation entre les partenaires du monde de l'éducation, du monde du travail et du milieu communautaire. Parmi les principaux objets, on retrouve :

Sur le plan national :

- l'élaboration des projets de législation et de réglementation;
- la définition des grandes orientations en matière de FPT;
- l'identification et analyse des besoins de formation par secteur économique et par région;
- l'analyse des situations de travail (métiers et professions) et la détermination des profils généraux de qualification professionnelle;
- la détermination des priorités d'intervention et de développement;
- la précision des orientations dans le développement des réseaux publics et privés de formation;
- la mobilisation des différents partenaires en faveur de l'alternance travail-études et de l'apprentissage en milieu de travail.

Sur le plan régional :

- l'établissement des liens souhaités entre les plans de développement socioéconomique régionaux et les plans de développement de la FPT;
- la répartition régionale de la formation (offre de formation) et la mise en œuvre des projets de formation;
- l'analyse des tendances du marché du travail dans la région et la précision des principaux défis régionaux en matière de FPT initiale et de formation continue.

Sur le plan local :

- la définition des orientations du centre de formation;
- l'adaptation des programmes d'études aux besoins des entreprises locales;
- la détermination des lieux de stage en vue de la mise en œuvre des programmes d'études;
- la détermination des lieux de formation pour les programmes d'études réalisées en alternance ou par apprentissage;
- la planification du placement des étudiants;
- l'évaluation des programmes d'études et du degré de satisfaction des employeurs;
- la participation à l'achat ou au prêt de l'équipement;
- la gestion des établissements et l'établissement des priorités budgétaires;
- la participation au recrutement et à la formation des formateurs.

Le partenariat régional

Même s'il existe certaines disparités entre les pays d'une même région, on peut considérer que les conditions d'accès au marché du travail, les caractéristiques des emplois et les besoins de formation se recoupent largement. Ces similitudes constituent autant d'opportunités de partage et de partenariat entre des États limitrophes.

La réforme de la formation professionnelle et technique nécessite de revoir et de développer un grand nombre de programmes d'études, de guides pédagogiques et d'outils de gestion. Ce matériel développé ou adapté pour réaliser la formation dans les pays, peut constituer les bases d'un partenariat régional.

Ce partenariat peut également s'ouvrir sur la reconnaissance des diplômes et libre circulation des personnes qualifiées. Un instrument comme le **cadre national de certification** peut alors s'avérer très utile pour appuyer le partenariat régional.

Le partenariat international

Le partenariat international, quant à lui, prend des formes diverses et intervient à différents niveaux. Ainsi, des activités de refondation du système de formation professionnelle et technique peuvent bénéficier d'une coopération bilatérale : c'est le cas lorsqu'un pays coopère avec un autre.

La coopération peut être multilatérale quand les organismes en cause sont eux-mêmes constitués de plusieurs pays.

Ces différents organismes de coopération internationale ont pour but de soutenir les pays demandeurs dans leur démarche de structuration ou de relance de leur système de formation professionnelle, mais ils ne peuvent, ni ne doivent, en prendre l'initiative ou la diriger. Les pays demeurent les maîtres d'œuvre de leur réforme. Il leur appartient de la piloter et d'indiquer la voie à suivre. C'est à eux de fixer les objectifs, les priorités ainsi que le calendrier des interventions.

Certains pays choisiront de définir les objectifs de la réforme dans le cadre d'un débat public, avec la responsabilité pour le gouvernement d'en dégager un consensus entre les diverses couches de la société. D'autres pays privilégieront une approche plus

Gestion du partenariat international

Le projet de **réforme de la formation professionnelle et technique du Rwanda** illustre bien l'approche préconisée.

La mise en place d'un organisme central : le Workforce Development Authority (WDA), a permis d'identifier un organisme responsable de la réforme de la formation professionnelle, de déterminer les priorités, établir les stratégies de développement, de statuer sur les diplômes et l'approche en ingénierie pédagogique et de gérer les ressources humaines et financières.

Une structure de coordination de la coopération a été mise en place qui a conduit à déterminer une répartition des domaines et des zones géographiques d'intervention : les provinces du sud avec la coopération belge, les provinces du nord avec la coopération de la Corée du Sud, les provinces de l'est avec la coopération de la Banque mondiale, la capitale, Kigali obtient l'appui du Japon et les provinces de l'ouest celui de la Suisse.

centralisée dans la détermination des objectifs à atteindre. Dans tous les cas, le partenariat international est intéressant dans la mesure où il contribue à la mise en place de politiques et de plans de gestion nationaux en appuyant les pays demandeurs au moyen d'un soutien technique et d'une aide financière. L'aide internationale aura des retombées positives à long terme si elle s'insère dans une dynamique d'accompagnement et de responsabilisation des institutions nationales.

L'approche programme constitue une approche porteuse pour permettre aux pays d'adopter une vision et une planification stratégique du développement de leur formation professionnelle.

L'OIF présente ainsi l'approche programme en formation professionnelle :

L'approche programme est un processus qui permet aux gouvernements d'articuler les priorités nationales et de réaliser les objectifs de développement humain durable dans un cadre cohérent et participatif. L'approche programme est bien plus qu'un simple moyen de réunir des projets exécutés en un lieu donné dans un « programme », c'est une approche logique qui intègre les processus de la planification et de la gestion, aux divers niveaux de tout effort de développement national.

Dans ce contexte, un cadre de développement est bâti par secteur et par sous-secteur avec des objectifs et des moyens humains, financiers et techniques nécessaires pour atteindre les objectifs, les résultats prévus, le partage des responsabilités, le calendrier...

*Cette démarche permet à tous les donateurs, sous la conduite du gouvernement, de fournir un appui à un ou plusieurs éléments d'un programme-cadre national, en tenant compte de leur propre spécificité. Elle encourage l'intégration de toutes les ressources disponibles (nationales et extérieures) en vue de répondre aux priorités nationales.*¹⁴

3.4 Établissement du cadre légal et réglementaire

La consolidation des systèmes nationaux de formation professionnelle et technique repose en premier lieu sur l'adoption et l'application d'un cadre légal et réglementaire. Le cadre législatif et réglementaire constitue en quelque sorte la base sur laquelle le système de formation est appelé à se développer et à évoluer. Il oriente le système et fixe les balises nécessaires pour que ce dernier réponde aux attentes de la population dans le respect du consensus social. Sans lui, la mise en place d'une structure de gestion efficace et performante du système est difficile, voire impossible, et la cohérence entre les différentes interventions des pouvoirs publics ferait défaut.

Le cadre législatif et réglementaire du système de formation professionnelle et technique est généralement constitué de plusieurs lois et règlements. La loi fondamentale vient préciser en premier lieu le partage des responsabilités en matière de formation professionnelle. Selon les pays et leur histoire, la FPT peut être placée sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, d'un ministère spécialisé, du ministère de l'Emploi, être répartie entre différents ministères incluant les ministères sectoriels (Pêches, Santé, Agriculture, Tourisme, etc.) ou encore relever d'organismes paragouvernementaux. Selon le partage adopté, la formation peut être dispensée dans des établissements publics et privés plus ou moins autonomes ou constitués en réseaux plus ou moins intégrés; elle peut aussi être offerte par le secteur privé.

¹⁴ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, *Améliorer l'efficacité de la formation professionnelle et technique par l'approche programme*, 2009. p.11

La loi habilitante peut, notamment statuer sur les orientations générales, le champ d'intervention, l'organisation générale de la formation, les structures de gestion et les principaux organes de concertation. Le cadre réglementaire permet de préciser l'organisation de la formation en commençant par la structure des diplômes, les conditions d'accès, la durée des formations, les structures et modalités de dispensation de la formation, les règles d'évaluation et de sanction des apprentissages.

L'éclatement de la responsabilité de la formation professionnelle et technique entre plusieurs ministères ou organismes centraux hypothèque largement les capacités de l'État à réaliser une réforme de cette formation. Une situation de ce type est aussi porteuse de conflits et de tensions entre ces structures administratives, car elle augmente la compétition, notamment en matière d'affectation des ressources budgétaires.

Analyser, planifier, développer, gérer et évaluer les performances, représentent autant d'interventions qui nécessitent des ressources spécialisées dans le domaine de la formation professionnelle. La planification et le développement de la formation professionnelle et technique requièrent de déployer beaucoup d'efforts et de mobiliser d'importants moyens pour développer une expertise et des capacités dans un certain nombre de domaines stratégiques. C'est notamment le cas en ce qui concerne la détermination des besoins de formation, l'analyse de la performance du système de formation, la gestion de l'offre de formation, le développement ou l'adaptation des programmes d'études, le perfectionnement des formateurs et la gestion des établissements de formation.

Si la responsabilité de la gestion des centres de formation peut être confiée à plusieurs opérateurs, incluant des opérateurs publics et privés de formation, la responsabilité de mettre en place ou de consolider des équipes spécialisées responsables d'identifier les besoins, de déterminer des priorités, de développer des référentiels de formation, d'affecter des ressources humaines et financières, de suivre et d'évaluer les réalisations et d'effectuer la reddition de comptes devrait être confiée à un ministère ou à un organisme central.

Les dons d'équipements

Les pays qui disposent de moyens faibles ou très faibles peuvent difficilement refuser une offre bilatérale provenant d'un pays ami. Cependant, l'expérience démontre que l'implantation de dispositifs ou de centres de formation « clé en main » constitue la plupart du temps une source de problèmes, de dysfonctionnements et de tension.

Disposant d'une expertise limitée, les équipes de formateurs en place arrivent difficilement à opérer de façon optimale dans les centres ou les ateliers.

En l'absence d'une politique et d'une approche de gestion des moyens adaptées au contexte, d'un financement récurrent des coûts de fonctionnement et de la matière d'œuvre ainsi que d'une politique de la maintenance, les nouveaux équipements sont souvent condamnés à plus ou moins brève échéance à rejoindre le lot du matériel non utilisé, désuet ou non fonctionnel.

Les problèmes de ces centres de formation sont encore amplifiés lorsque les installations et les équipements en question sont implantés sans liens directs avec les programmes nationaux de formation et les approches pédagogiques utilisées dans les autres centres de formation.

3.5 Le financement du système de formation professionnelle et technique

La mise en place et le fonctionnement d'un système de FPT nécessitent des ressources financières importantes. Une FPT de qualité repose sur le développement des compétences ce qui signifie l'intégration d'un fort pourcentage de formation pratique. Cette orientation vers le développement des savoir-faire signifie que la réalisation de la formation nécessite l'accès à des équipements spécialisés et à de la matière d'œuvre. La réalisation de ces activités pratiques occasionne également des coûts de fonctionnement parfois importants ainsi que des coûts afférents liés à l'entretien du parc d'équipements et au renouvellement de certains outillages. Ces coûts varient fortement suivant que l'on considère une formation dans un secteur « léger » comme le secteur de l'administration, du commerce et de l'informatique ou une formation dans un secteur « lourd » comme la fabrication mécanique, la mécanique, le bâtiment et les travaux publics.

On compare souvent les coûts de la FPT avec ceux de la formation générale. On estime que le coût de la FPT est deux à trois fois plus élevé que celui de la formation générale. C'est vrai si l'on compare le coût d'une année de formation générale avec une année de formation professionnelle. Cette comparaison ne tient plus si l'on considère les investissements qu'un État doit consentir pour permettre à un jeune de compléter 9 ans de scolarité avec le coût d'une formation professionnelle et technique qui s'échelonne sur une période d'un à trois ans suivant le niveau de la formation visée et qui permet d'accéder à un emploi. Cependant la question que l'on peut ou devrait se poser c'est : « *Quel est le coût social et économique de l'absence de formation professionnelle et technique ou d'une formation qui ne conduit pas à un emploi?* »

Si les pays avancés continuent à consacrer une part importante de leur budget éducatif à la FPT initiale et continue, il n'en est pas de même des pays en développement.

Les chiffres collectés lors de la réalisation du document de l'OIF sur l'approche programme¹⁵ confirment largement ce constat. Ce document mentionne que :

Alors que le niveau des dépenses publiques réservées à l'éducation continue à constituer l'une des grandes composantes du budget général de l'État (entre 16 et 23 %), les ressources allouées à la FPT sont extrêmement faibles et ne permettent pas d'envisager aucun développement significatif de ce secteur.

Ces budgets sont par ailleurs presque exclusivement réservés au fonctionnement, et à plus de 80 %, aux salaires du personnel. Les ressources allouées aux investissements sont insignifiantes, voire inexistantes. Le simple maintien en l'état de l'appareil de formation, sans aller jusqu'à parler de son développement, devient alors impossible. De plus, comme ces budgets sont en faible progression d'une année sur l'autre, s'ils ne sont pas en régression, ils n'autorisent guère la mise en place de nouvelles activités ni l'accroissement de la charge des établissements.

Or, si les partenaires techniques et financiers apportent une contribution, c'est généralement dans des projets qui vont eux-mêmes générer de nouvelles contraintes en termes de fonctionnement et de charges du personnel.

Voici quelques données extraites du document de l'OIF

Au Niger, le budget de la formation professionnelle et technique représente tous postes confondus 2,8 % du budget de l'État. Si on retranche les ressources provenant de l'aide extérieure, il ne représenterait plus qu'environ 1,2 % du budget total de l'État.

En Mauritanie, l'ensemble des budgets des établissements de FPT relevant de tous les départements ne dépasse pas 1 % du budget général de l'État.

Au Cameroun, le budget du Ministère de l'Enseignement et de la Formation professionnelle (MINEFOP) se situe seulement à la hauteur de 0,26 % du budget général de l'État et à 1,98 % du budget alloué à l'éducation

À Madagascar, le budget de la FPT ne représentait en 2007, que 2,2 % du budget consacré par l'État au secteur éducation formation (y compris l'enseignement supérieur).

À titre de comparaison, cette proportion s'établit à 4,6 % au Sénégal, à 7 % en Tunisie et à 16,6 % en France. Dans certains pays asiatiques développés, elle peut atteindre, voire dépasser, les 20 %.

Des sources de financement diversifiées

La prise en charge complète du système de formation professionnelle et technique est la forme la plus coûteuse pour le gouvernement et a des conséquences financières récurrentes sur son budget. À l'inverse, un financement entièrement privé met une politique de FPT à la merci du bon vouloir immédiat des entreprises qui cherchent à combler leurs besoins de formation à court terme et des organismes privés de formation, qui proposent le plus souvent des formations peu coûteuses (administration, commerce, informatique et vente, par exemple). Par ailleurs, ce type de financement limite le rôle de l'État quant à la qualité et à la cohérence du système ainsi qu'à son accessibilité. Entre ces deux extrêmes, un juste milieu est sans doute à trouver, car aucun système de FPT ne saurait demeurer à la hauteur des attentes de ses utilisateurs s'il ne dispose pas des crédits nécessaires.

¹⁵Idem 12. p. 27

Le partage des coûts entre l'État et le principal demandeur de service, soit le système productif du pays, est alors à envisager. Les entreprises peuvent ainsi être mises à contribution au moyen, par exemple, d'une taxe sur la masse salariale. Les coûts pourraient encore être assumés en partie par les utilisateurs et utilisatrices, soit les personnes en formation. Chaque solution a ses avantages et ses contraintes. Ainsi, l'imposition de droits de scolarité atteint vite ses limites si l'on tient compte de la capacité de payer de la majorité des étudiants de la formation professionnelle. Des droits de scolarité relativement élevés auraient tôt fait d'exclure une grande partie des effectifs du système. L'imposition d'une taxe sur la masse salariale des entreprises, quant à elle, touche uniquement les entreprises du secteur formel ce qui limite fortement le potentiel de contribution de cette source de financement dans les pays de l'Afrique Subsaharienne. **Dans de nombreux pays, cependant, les recettes provenant de cette taxe ne sont pas toutes affectées à la FPT initiale ou continue.**

Le financement de la FPT peut être partagé entre l'organisme central et le régional (voir encadré¹⁶) lorsque les régions disposent de sources de revenus indépendantes; impôts fonciers taxes sur les commerces, l'hôtellerie, etc. Il est alors possible d'établir un partage des coûts d'investissement et de fonctionnement entre le Ministère de tutelle et les régions.

La nature même de la FPT exige que les étudiants soient placés en situation de production de biens et de services en relation directe avec les conditions d'exercice de la profession en cause. Cette production acquiert très rapidement une valeur commerciale durant la formation. Il est alors possible d'exploiter ce potentiel et de contribuer ainsi à une partie des coûts de fonctionnement d'un établissement de formation.

Parmi les principales pistes à explorer, on peut noter :

- la production et la commercialisation de biens et de services ;
- la formation en entreprise ;
- la mutualisation ou le partage d'équipements avec les entreprises (locaux, machinerie) ;
- la collaboration à l'entretien du parc immobilier et des équipements de l'établissement de formation ;
- l'organisation de services aux entreprises comme la formation et le perfectionnement du personnel.

Le potentiel de commercialisation de biens et de services varie selon le type de formation et l'environnement. Ces actions devraient cependant s'inscrire dans un cadre rigoureux qui vise à assurer aux étudiants que les objectifs de production et d'autofinancement ne seront pas atteints au détriment de la formation.

Financement de la formation

Par exemple, en **France** le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche assume les coûts de l'élaboration des programmes, filières et supports de formation, le paiement du personnel formateur incluant les coûts de perfectionnement, les dépenses de fonctionnement et les frais afférents à l'évaluation globale du système éducatif.

Les Conseils régionaux et les collectivités locales assument le financement de l'investissement, le paiement du personnel administratif et technique, les frais de cantines, internats et maintenance des équipements et de rénovation des bâtiments. Ils sont également responsables des subventions aux établissements privés.

Au **Maroc**, les sources de financement sont diversifiées; l'État assume plus de 50 % des coûts de formation, une partie de la taxe sur la masse salariale des entreprises est versée pour financer la formation offerte gratuitement dans le système public, des projets de développement sectoriels sont cofinancés avec les promoteurs, l'État assume une partie des frais de formation des étudiants inscrits dans les formations jugées prioritaires offertes par le réseau privé de formation.

¹⁶BERGER Roland, *Étude sur l'élaboration d'une vision stratégique de développement de la formation professionnelle à l'horizon 2020*, Royaume du Maroc, février 2012.

Le plus grand défi qui s'impose lors d'une refondation, c'est de mettre en place un système de financement récurrent qui garantisse la survie, le fonctionnement (incluant les coûts de formation notamment de la matière d'œuvre, les coûts d'opération et de maintenance du parc d'équipements) et le développement du système de formation.

Le financement issu du partenariat international

Les pays avancés investissent une proportion importante de leur budget de l'éducation en formation professionnelle et technique. Les moyens financiers dont disposent les pays les moins avancés sont très faibles. Sans l'aide internationale, la majorité d'entre eux verraient leur système de FPT disparaître complètement. Cependant, cette aide est encore très faible et le budget réservé à la FPT constitue la partie congrue de ces subventions. Cette situation n'a pas toujours prévalu. Dans son bulletin d'information sur l'éducation¹⁷, l'UNESCO mentionnait en 2005 :

« La Banque mondiale a longtemps été considérée comme la plus chaude partisane de l'ETFP. En effet, le tout premier prêt qu'elle a consenti pour l'éducation, en 1963, était destiné à l'ETFP qui, jusqu'au début des années 1980, s'est adjugé environ 40 % des prêts de la Banque mondiale à l'Afrique subsaharienne en matière d'éducation. Toutefois, en 1991, la Banque a fait marche arrière. () Celle-ci a alors décidé d'investir massivement dans l'enseignement primaire. L'ETFP ne représente plus aujourd'hui que 8 ou 9 % des financements consacrés à l'éducation. Selon Trevor Riordan du BIT, les programmes internationaux de lutte à la pauvreté font depuis lors l'impasse complète sur l'enseignement de compétences techniques. On voit se creuser un véritable fossé en matière d'apprentissage professionnel. Les pays les moins avancés, en particulier en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud, accusent un retard de plus en plus grand. »

Encouragé par les Objectifs du Millénaire pour le Développement de l'ONU et l'Éducation pour Tous (EPT) de l'UNESCO l'aide au développement a continué à affluer pour appuyer les systèmes responsables de l'éducation de base. Poursuivant des buts très louables de lutte à la pauvreté et d'alphabétisation, ces programmes ont cependant négligé le volet insertion dans la vie active et développement de l'autonomie professionnelle.

Cette situation a occasionné des retards importants dans le développement des capacités des systèmes de FPT des pays en développement. **Si on veut que les millions de jeunes scolarisés qui arrivent aujourd'hui sur le marché du travail ainsi que ceux qui les suivent ne continuent pas à alimenter les multiples crises sociales basées sur de légitimes revendications pour un monde meilleur, il est urgent de rétablir un équilibre dans l'aide au développement et de permettre à la formation professionnelle et technique de retrouver sa place au sein des dispositifs nationaux d'éducation et de formation des pays en développement.**

3.6 Les ressources humaines responsables de la formation professionnelle et technique

La situation des ressources humaines constitue le facteur déterminant de la réussite d'une réforme. Parmi les postes clés on retrouve les gestionnaires du ministère ou de l'organisme central (gestion centrale), les spécialistes responsables de l'analyse de besoins, de l'évaluation du système de formation et de l'ingénierie pédagogique (Développement ou adaptation des programmes d'études et des documents pédagogiques afférents), les gestionnaires des établissements de formation et les premiers responsables de la formation, les formateurs.

¹⁷Bulletin d'information du secteur de l'Éducation de l'UNESCO, *L'enseignement professionnel le grand retour?*, avril-juin 2005. p.5

Les responsables des systèmes de FPT interviennent dans un environnement complexe qui requiert une expertise particulière. En effet, la gestion de la formation nécessite de concilier besoins socioéconomiques, affectation de ressources limitées, développement de programmes dans plus d'une centaine de spécialités différentes, gestion des établissements, etc.. La constitution d'une équipe de gestionnaires et de spécialistes nécessite du temps et beaucoup d'efforts.

Un des défis les plus importants consiste à mettre en place ces équipes, à renforcer leurs capacités de gestion et de développement pédagogique, à maintenir en place ces personnes et à assurer une certaine relève en cas de départ. En effet, si on ne peut limiter les possibilités d'avancement des personnes nouvellement formées, **il faudrait veiller à ce que les équipes en place soient suffisamment nombreuses pour assurer une relève et que les décisions politiques se placent dans l'optique de la continuité et de la stabilité du système de formation.**

En formation professionnelle, dans une approche par compétences, l'apprentissage est fondé sur la capacité d'accomplir les principales tâches du futur métier. Le dispositif mis en place doit refléter le plus possible la réalité de la situation de travail, et l'évaluation des apprentissages se fait par une démonstration concrète de la maîtrise de la compétence visée en fonction des critères de performance exigés au seuil d'entrée sur le marché du travail. Dans ce contexte, la qualité de la formation tient, entre autres choses, à **la qualité des formateurs**, qui doivent d'abord être reconnus comme des experts du métier correspondant à la formation dont ils ont la charge. Ils doivent aussi être de bons pédagogues dans leur domaine ou être en voie de le devenir.

Ce double savoir-faire se développe le plus souvent avec le temps et, par conséquent, il est utile de prévoir des mécanismes de formation continue pour les formateurs afin de les aider à maintenir à jour leurs compétences, autant sur le plan technique que pédagogique. La collaboration des milieux de travail, par l'accueil de formateurs en stage de perfectionnement notamment, s'avère judicieuse dans cette démarche puisque les entreprises les plus performantes sont le plus souvent à la fine pointe des nouvelles technologies.

Le statut des formateurs, les conditions de travail et de rémunération ainsi que l'organisation du travail constituent les bases du succès d'un système de formation. Laisée longtemps pour compte dans les pays les moins avancés, la FPT a perdu de son attrait, les moyens de formation ou de perfectionnement des formateurs sont quasi inexistantes.

Il existe souvent des écarts importants entre le statut, les conditions de travail et la rémunération des formateurs en FPT et celui des enseignants en formation générale. La revalorisation de la FPT passe par l'atténuation de ces écarts.

Le bassin de recrutement des formateurs se retrouve en concurrence directe avec celui des entreprises. Cette difficulté supplémentaire complexifie encore davantage le recrutement des formateurs spécialistes du métier. (Voir encadré) L'amélioration de la qualité de la formation passe en premier lieu par l'amélioration des qualifications des formateurs. Il est indispensable que des efforts importants soient consentis pour assurer le perfectionnement technique et pédagogique des formateurs.

Recrutement des formateurs

Une des difficultés les plus fréquentes que rencontrent les pays en développement est liée au recrutement de formateurs spécialistes du métier. Dans les secteurs en demande, un spécialiste du métier peut souvent gagner deux ou trois fois le salaire d'un formateur. Il y a alors peu de candidats aux postes de formateur et les établissements peinent à garder en poste leurs formateurs les plus performants.

On recrute alors parmi les meilleurs diplômés de l'établissement, auxquels on ajoute quelques diplômés universitaires. L'organisation de la formation se réalise en confiant la responsabilité de la « formation théorique » aux diplômés universitaires et celle des « travaux pratiques » aux diplômés de l'établissement.

Ce mode de fonctionnement est renforcé par un statut, des conditions de travail et une rémunération différente accordée aux deux catégories de formateurs.

N'ayant pratiquement aucune expérience du monde du travail, les deux catégories de formateurs se retrouvent incapables d'intégrer fonctionnellement dans leur formation les savoirs, savoir-faire et savoir-être attendus, rattachés à la maîtrise du métier visé.

Dans les secteurs où la demande est très forte, seule la collaboration avec les entreprises pourra permettre d'accéder à des spécialistes du métier. Cette collaboration relève du partenariat local. Elle peut se réaliser par le prêt de ressources pour intervenir en tant que formateurs vacataires pour combler temporairement les principales difficultés rencontrées. Elle peut aussi se concrétiser par l'organisation de la formation en alternance, de la formation en établissement et de la formation en entreprise.

4. RENFORCER LE CADRE ET LES CAPACITÉS DE GESTION DES SYSTÈMES DE FORMATION

4.1 Finalités des systèmes de formation professionnelle et technique

La FPT s'adresse aux personnes ayant choisi une orientation professionnelle. Elle vise l'acquisition des compétences qui leur permettront d'assumer leur rôle de travailleurs et d'évoluer sur le marché du travail. En ce sens, elle tient compte de la structure socioéconomique, des besoins du marché du travail ainsi que des caractéristiques de chaque métier.

Elle vise également à répondre aux exigences de la société et doit permettre à la personne issue de la FPT de développer son autonomie professionnelle, de contribuer au développement technologique ainsi qu'à la croissance culturelle et socioéconomique de son milieu. En conséquence, les référentiels de formation reflètent les finalités de la formation professionnelle, soit :

- préparer la personne à assumer ses responsabilités comme travailleur dans un champ donné d'activités professionnelles et contribuer à son développement ;
- assurer l'acquisition qualitative et quantitative des compétences nécessaires pour répondre aux besoins actuels et futurs du marché du travail; contribuer au développement social, économique et culturel; contribuer au développement et à l'autonomie de la personne.

La vocation principale des systèmes de FPT n'est pas la poursuite de la formation générale. Même si certains pays font le choix d'intégrer aux cursus de FPT une composante plus ou moins importante de formation générale, **la mission principale d'un système de FPT doit être claire pour tous, elle consiste à préparer l'étudiant à s'insérer sur le marché du travail par la maîtrise des compétences requises pour exercer un métier ou une profession.**

Pour un étudiant, le choix de la FPT conduit à choisir **une formation terminale** conduisant directement sur le marché du travail.

Lorsque les référentiels de formation sont conçus par compétences, il existe la possibilité d'établir des **passerelles entre des formations professionnelles** de même niveau ou de niveaux différents présentant un ensemble de compétences communes, on parlera alors de passerelles horizontales et de passerelles verticales. Ces passerelles permettent alors à l'étudiant de poursuivre sa formation pour obtenir un second diplôme en se voyant reconnaître un certain nombre de compétences acquises antérieurement.

Pressions sociales sur les systèmes de formation professionnelle

Les responsables des systèmes de formation professionnelle de nombre de pays moins avancés sont l'objet de pressions importantes pour maintenir ou ouvrir l'accès à la formation professionnelle aux élèves qui quittent ou qui échouent la formation générale.

Dans certains pays, on retrouve dans les centres de formation professionnelle, des classes préparatoires où on regroupe les élèves âgés entre 11 et 15 ans qui poursuivent une formation générale de « mise à niveau », formation qui est parfois suivie d'une année de formation professionnelle « théorique » basée essentiellement sur les connaissances en lien avec un métier ou un groupe de métiers. En général, ces formations contribuent davantage à la sélection des plus forts qu'à une véritable préparation à la formation professionnelle.

Ces pratiques pénalisent la formation professionnelle à plus d'un titre, elles envoient un signal que cette formation constitue une solution pour les élèves en difficulté qui quittent ou échouent leur formation générale, ce qui n'aide en rien à la valorisation de cette formation, et elles mobilisent certaines ressources qui pourraient être utilisées pour améliorer la situation de la formation professionnelle.

Certains étudiants inscrits à l'intérieur de formations professionnelles avancées qui se situent dans le même domaine que des formations postsecondaires peuvent accéder directement à des formations universitaires et même se voir reconnaître certaines compétences communes aux deux niveaux. Ces situations sont cependant exceptionnelles et limitées aux pays les plus avancés.

Il est illusoire de penser établir des passerelles entre la formation générale et la formation professionnelle. Si on fait exception des contenus de formation générale qui pourraient être inclus dans certains cursus de formation professionnelle, un étudiant qui désire revenir en formation générale après une ou deux années en formation professionnelle devra accepter de reprendre sa formation générale au niveau où il a quitté.

4.2 Définition du cadre réglementaire

La première mission des responsables de la structure administrative centrale mise en place par la loi habilitante (voir section 3.4) consiste à adopter ou à consolider la réglementation qui encadre la formation professionnelle.

Détermination des diplômes

Un des règlements les plus importants porte sur la définition des diplômes en formation professionnelle. À la différence de celui de la formation générale, le diplôme de la FPT ne vient pas attester de la progression ou du cumul de connaissances en lien avec les matières fondamentales ou du développement de compétences transversales. Il doit témoigner de la capacité d'une personne à assumer un ensemble de tâches et d'opérations constituant la base de la pratique d'un métier ou d'une profession.

Alors que le diplôme de la formation générale vient paver la voie royale vers l'obtention du Bac et l'accès aux études postsecondaires, celui de la FPT doit être conçu comme un **passport pour l'emploi**. Il doit attester de l'ensemble des compétences acquises et évaluées par le système de formation.

La valeur du diplôme repose sur sa reconnaissance sociale et économique. Cette reconnaissance est elle-même directement liée à la qualité de la formation offerte. Malgré tous les efforts de valorisation de la formation professionnelle et technique qu'un État pourra consentir, si l'émission d'un diplôme en FPT ne permet pas d'attester de la qualité de la formation et de la maîtrise réelle des compétences sous-jacentes, la valeur du diplôme ne sera pas reconnue. Ceci signifie au point de vue économique que le fait de détenir ou pas un diplôme d'État n'aura aucun impact sur les possibilités de s'insérer sur le marché du travail et d'obtenir une rémunération différenciée. Seules la compétence et la performance de la personne permettront d'obtenir un emploi et de négocier un salaire, que cette personne dispose ou pas d'un diplôme.

Le marché des diplômes

Lorsqu'un État ne parvient pas à rendre accessible une formation de qualité, la reconnaissance de la valeur de ses diplômes en est directement affectée et on assiste à la multiplication des diplômes et attestations maison.

Les premiers bénéficiaires de cette situation sont les établissements privés de qualité qui offrent une formation établie en collaboration avec les entreprises. Les frais de scolarité sont alors déterminés en fonction des coûts de la formation et de la « valeur » du diplôme, c'est-à-dire les possibilités d'obtention d'un emploi et le salaire escompté.

Les attestations émises directement par des entreprises peuvent également représenter une valeur importante, par exemple les formations Cisco en informatique.

Cette situation peut également constituer une opportunité pour le développement d'une offre de formation par des établissements étrangers de formation qui permettent l'accès aux diplômes d'un autre pays.

Structuration des diplômes

La structure des diplômes de formation professionnelle et technique doit reposer en premier lieu sur les caractéristiques du marché du travail, la structure des emplois et l'organisation du travail qu'on y retrouve. On doit être capable d'établir un lien direct entre un diplôme et un niveau ou catégorie d'emplois.

Pour être reconnu un diplôme de FPT doit certifier de l'acquisition d'un ensemble de compétences correspondant à un métier ou une profession. La notion d'« *employabilité* » du diplômé est ici centrale, un diplôme crédible ne peut pas certifier qu'une personne est à demi qualifiée. Les responsables de la FPT devraient se poser les questions suivantes : « Quelles sont les exigences des employeurs pour embaucher une personne au seuil d'entrée sur le marché du travail? Est-ce que les employeurs embauchent des demi-mécaniciens ou des quarts de maçon? »

Il en est de même pour les emplois qui requièrent de l'expérience. On ne peut délivrer des diplômes valables pour des fonctions ou emplois qui reposent sur une expérience importante sur le marché du travail. Un diplôme qui prétendrait certifier des compétences de contremaîtres ou de secrétaires de direction ne sera pas reconnu par les employeurs. Les diplômés devront accepter de débiter dans les emplois de base, cumuler l'expérience et démontrer leurs capacités réelles. Seul un faible pourcentage d'entre eux pourra accéder à des emplois de supervision ou de gestion. Dans ce contexte, inclure dans les référentiels de formation une partie importante consacrée à des compétences de gestion conduit à une perte d'efficacité pour tous les étudiants dont le temps de formation consacré aux compétences du métier se trouvera limité par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire dont la majorité d'entre eux ne pourra bénéficier. D'autres approches de formation continue ou de formation en entreprises devraient être mises de l'avant pour répondre aux besoins des personnes en cheminement de carrière.

À défaut d'avoir bien ciblé les niveaux d'emplois et les exigences du marché du travail, la pertinence ou la valeur d'un diplôme pourra être remise en question par les étudiants, les parents, les employeurs et la population en général.

On reconnaît habituellement entre 3 et 5 niveaux de formation correspondant à des emplois ciblés par la formation professionnelle. Le niveau de base sur lequel repose la grande majorité des systèmes de FPT est celui **d'ouvrier qualifié**.

L'ouvrier qualifié est une personne capable de répondre aux exigences techniques ou de maîtriser les compétences spécifiques d'un métier, de gérer les processus de travail, d'établir de bonnes relations de communication dans son milieu, d'organiser son travail, de résoudre des problèmes et d'assumer certaines responsabilités sociales et environnementales. Une proposition de description d'ouvrier qualifié a été mise de l'avant par M. Bob Mansfield¹⁸. Cette proposition figure en annexe.

Les deux autres niveaux de base sont ceux de technicien et de technicien supérieur. L'analyse du marché du travail conduit à identifier et retenir un certain nombre de caractéristiques ou d'indicateurs qui permettent de situer les niveaux de techniciens et de techniciens supérieurs. Il s'agit essentiellement de fonctions de travail présentant un niveau de complexité croissante portant notamment sur :

- des activités professionnelles
 - nature des interventions sur les choses
 - nature des interventions sur les données
 - niveau de complexité des tâches et activités
- des problèmes à résoudre
- des connaissances générales et spécialisées
- du niveau de communication et de relations interpersonnelles
- du degré d'autonomie et de responsabilités

¹⁸MANSFIELD Bob, *Concilier les normes d'enseignement et de formation professionnels et les exigences du marché de l'emploi*, Manuel international, Fondation européenne pour la formation, septembre 2000. p. 48

Deux autres niveaux peuvent venir compléter la structuration des diplômes d'un système de formation professionnelle. Il s'agit du niveau d'ouvrier semi-qualifié ou semi-spécialisé et de celui d'ouvrier spécialisé.

Un métier semi-qualifié ou semi-spécialisé¹⁹ est composé de tâches concrètes, peu complexes et surtout répétitives. Le travail implique le respect de consignes écrites ou verbales détaillées, mais simples, et demande généralement une supervision immédiate.

L'exercice des tâches propres au métier semi-spécialisé porte sur les choses concrètes et s'apparente à des situations habituelles. Les interventions sont, le plus souvent, de l'ordre de la manipulation et de la manutention. Par exemple, elles consistent à manipuler des outils nécessaires à la réalisation des tâches, à conduire des machines ou des installations de production ou encore à fournir des services.

Sur ce plan, la personne en fonction n'a, en pratique, aucune latitude à l'égard des normes à respecter, des outils à choisir, du matériel à utiliser et des objets sur lesquels elle est appelée à intervenir. Les applications du langage mathématique se limitent aux quatre opérations de base et ont pour objet des nombres entiers. Aussi, le traitement des données se résume-t-il à la comparaison, à la transposition et à la copie, selon des directives et des modèles établis. À titre d'exemple de métiers semi-spécialisés, mentionnons les emplois de manœuvre, d'aide-boucher, d'aide-mécanicien, de préposé à l'entretien ménager, de réparateur de bicyclette.

Le niveau d'ouvrier spécialisé se situe entre celui d'ouvrier qualifié et celui de technicien. Il résulte d'une démarche de spécialisation réalisée par un ouvrier qualifié dans son champ d'intervention. Par exemple, un soudeur général pourra développer une spécialisation de type soudeur sur aluminium ou soudeur de tuyaux ou conduites (pipelines). Ce qui importe c'est que cette spécialisation soit reconnue par les employeurs et corresponde à un type d'organisation du travail et à des emplois effectifs.

Un système de FPT basé sur ces niveaux pourrait conduire à cinq diplômes différents soit :

- diplôme de niveau 1 : ouvrier semi-qualifié ou semi-spécialisé
- diplôme de niveau 2 : ouvrier qualifié
- diplôme de niveau 3 : ouvrier spécialisé
- diplôme de niveau 4 : technicien
- diplôme de niveau 5 : technicien supérieur

Les intitulés des différents diplômes peuvent différer sensiblement d'un pays à l'autre. L'important c'est que ces intitulés correspondent à une reconnaissance formelle de la part du marché du travail. La valeur des diplômes sera par la suite consolidée par son introduction dans les conventions de travail, les conditions de recrutement de fonction publique, les offres d'emploi.

Il est intéressant de noter que plusieurs pays qui ont adopté l'approche par compétences (l'APC) ajoutent aux diplômes d'État un **relevé de compétences. Ce document atteste des compétences évaluées et réussies par l'étudiant.** Même sans avoir complété sa formation, l'étudiant dispose alors d'un outil précieux qui atteste des compétences maîtrisées et favorise son insertion sur le marché du travail. Lorsque le système le permet, l'étudiant peut également revenir en formation et compléter la formation manquante.

L'adoption d'un outil comme un **cadre national de certification** ou de qualification (Qualification framework) peut aider à consolider les diplômes nationaux, à reconnaître des niveaux de qualification avec les employeurs, à reconnaître des niveaux de scolarité prenant en considération les exigences d'entrée en formation et la durée des formations et même à faciliter la reconnaissance des différents diplômes entre des pays limitrophes.

¹⁹Adaptation d'un texte tiré du document : *Programmes d'études préparant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé*, Québec, ministère de l'Éducation, 2003.

Conditions d'accès aux diplômes de la formation professionnelle et technique

Les conditions d'entrée en FPT reposent en premier lieu sur une solide formation de base, prenant en compte les exigences et caractéristiques des métiers visés.

Le premier déterminant du niveau de formation générale préalable pour entrer en FPT est celui des exigences des métiers et professions visées. Autrement dit : « Quelles sont les exigences de formation générale qui permettent d'acquérir les savoirs et savoir-faire nécessaires pour réaliser les tâches et opérations visées? »

Si l'on se réfère aux types d'emplois visés par la formation professionnelle, on peut considérer que les emplois correspondants à des fonctions d'ouvriers qualifiés nécessitent généralement d'avoir complété 8 ou 9 ans de scolarité alors que ceux de techniciens ou de techniciens supérieurs requièrent l'équivalent de 10 à 12 ans de formation générale avant l'entrée en formation professionnelle.

La détermination des seuils d'entrée en FPT peut être également le fruit d'une orientation gouvernementale portant sur la structuration de son système éducatif. Ainsi on peut déterminer, en sus des exigences de base liées aux métiers ou techniques visés, des conditions minimales d'âge ou même de scolarité. Par exemple, on déterminera que l'entrée en FPT se fait après l'âge de 16 ans et 8 ou 9 ans de scolarité pour les diplômes d'ouvrier qualifié et 10 ou 11 ans de scolarité pour les diplômes de technicien ou de technicien supérieur. On pourra également préciser des conditions additionnelles comme d'avoir complété un profil sciences ou langues. Plusieurs pays qui se retrouvent devant une demande beaucoup plus importante que l'offre de formation, ont également institué pour l'ensemble de leur formation ou pour certaines formations plus exigeantes ou plus populaires, des concours ou examens d'accès. Même si ces pratiques font souvent l'objet de critiques, elles permettent de sélectionner des étudiants qui ont plus de chance de réussir et contribuent au succès et à la valorisation de ces formations.

La formation conduisant aux diplômes d'ouvrier semi-qualifié ou semi-spécialisé ne nécessite habituellement qu'un niveau de scolarité de type alphabétisation de base. Ces formations ne devraient cependant pas être rendues accessibles aux jeunes de moins de 15 ans afin de leur assurer les meilleures chances de poursuivre leur formation générale.

Organisation de la formation et encadrement de la formation privée

En plus de la structuration des diplômes, le cadre réglementaire doit également préciser les conditions générales d'organisation de la formation : durée des programmes, calendrier scolaire, conditions d'admission, de sélection et d'inscription, etc. Habituellement, un règlement spécifique est adopté pour préciser les modalités d'évaluation des apprentissages et de certification ou sanction de la formation.

Si le ministère de tutelle ou l'organisme responsable de la formation professionnelle et technique peut facilement contrôler les conditions de réalisation de la formation dont il a la responsabilité directe, il n'en est pas de même de la formation offerte par le secteur privé. Tous les établissements privés de FPT peuvent dispenser de la formation certifiée par une attestation ou un diplôme maison. Un règlement spécifique encadrant la formation du secteur privé devrait cependant faire partie du cadre réglementaire. Ce règlement devrait définir les conditions minimales devant être respectées pour une formation menant à un diplôme d'État : modalités et critères d'accréditation de l'établissement, durées des formations, contenus, modalités d'évaluation des apprentissages, etc.

4.3 Identification des besoins de formation et des priorités de développement

Parmi les points de consolidation des systèmes de formation professionnelle et technique les plus importants, on retrouve la détermination des besoins de formation et l'identification des priorités de développement.

Les besoins de formation

Le principal défi de la FPT consiste à déterminer une offre de formation en se basant sur les besoins réels de l'environnement économique de chaque pays. On parlera alors d'un système piloté par la demande ou encore d'adéquation formation/emploi. Un système de formation efficace est un système qui vise à assurer les meilleures chances possible à ses diplômés de s'insérer sur le marché de l'emploi ou de créer son emploi et d'assurer son autonomie professionnelle.

La recherche de l'équilibre entre l'offre et la demande de formation repose sur deux types de données ; les données quantitatives et les données qualitatives. Le premier type de données permet par exemple de déterminer le nombre de personnes qui exercent un métier ou les besoins en main-d'œuvre spécialisée d'une entreprise, le nombre de personnes en chômage ou en recherche d'emploi, etc.. Le second type de données nous fournit des informations sur la nature des besoins de formation. On parlera alors de pénurie ou de surplus de main-d'œuvre qualifiée. L'identification des qualités recherchées, exprimées généralement sous forme de compétences, permet de préciser la nature et l'importance du besoin de formation.

Les pays avancés disposent de moyens sophistiqués pour collecter et analyser l'ensemble des informations portant sur la situation du marché du travail et les caractéristiques des emplois, par exemple les sites sur l'IMT; l'information sur le marché du travail, de l'Agence Emploi-Québec ou le répertoire opérationnel des métiers et emplois (ROME) établi par l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) de la France.

Dans les pays en développement cette information est très difficile à trouver pour ne pas dire inaccessible. Certaines informations peuvent provenir d'études réalisées par les partenaires techniques et financiers, d'autres proviennent des ministères centraux ou sectoriels (ministère de l'Économie, de l'Emploi, de l'Agriculture, des Mines...), d'entreprises internationales ou encore, résultent de questionnements qualitatifs des représentants d'associations patronales des secteurs formels ou informels.

À défaut de pouvoir accéder à des données fiables sur les emplois et le marché du travail, les responsables de la FPT devront prendre des dispositions pour élargir la collecte des informations nécessaires et bien préciser les caractéristiques des emplois et des métiers visés avant de finaliser la définition et la planification du développement d'un secteur de formation. Ils pourront alors mieux se consacrer aux principales analyses pouvant permettre de déterminer les fonctions de travail et développer les nouveaux référentiels de formation.

Cependant, il est hautement souhaitable qu'une collaboration soit établie entre les responsables de l'emploi et ceux de la FPT afin de concevoir les outils les plus susceptibles de répondre aux besoins de gestion tant des emplois que de la formation. Cette collaboration permettra d'éviter les duplications et de maximiser l'utilisation des ressources humaines et financières pouvant être mobilisées.

Informations sur les métiers et professions

La création d'un répertoire d'emplois et de métiers (REM) et la production de fiches descriptives types des emplois et métiers sont des exemples d'approches utilisées pour pallier le manque d'information sur les métiers et les professions. C'est la voie retenue par le **Maroc** et par plusieurs autres pays dans la mise en place de l'approche par compétences (APC) au sein de leur système de formation professionnelle.

Destiné à couvrir la totalité des emplois existants, l'objectif du REM est de mettre à la disposition des multiples utilisateurs potentiels un référentiel d'informations structurées sur les emplois et les métiers. Élaboré au rythme de la révision de chaque secteur de formation, le répertoire vise à couvrir les métiers et professions de l'ensemble des secteurs d'activité et à fournir de l'information à un vaste public. Un exemple de fiche REM est présenté en annexe. (Voir annexe 2)

Les priorités de développement

L'identification des priorités de développement résulte de l'analyse des besoins de formation répertoriés, de l'analyse de la situation du système de formation, de la prise en considération des coûts des développements souhaités ainsi que des moyens humains et financiers disponibles.

En plus de rechercher un certain consensus lors des échanges avec les partenaires du marché du travail, il importe de chercher à identifier les besoins stratégiques, c'est-à-dire les besoins qui ont le maximum d'impacts sur le développement d'un secteur économique. Une réponse, même partielle à ces besoins, est susceptible de générer le plus de retombées positives en termes d'insertion en emploi et d'appui au développement économique.

On ne peut cependant réaliser une réforme sans prendre en considération l'historique. C'est-à-dire la situation des dispositifs de formation existants. La mise à niveau des capacités et conditions de formation peut s'avérer plus urgente que le développement de certaines formations correspondant à des besoins exprimés.

Le facteur limitatif ultime est cependant constitué des moyens qu'un système peut mobiliser, que ces moyens proviennent directement de l'État, ou des différents partenaires.

Besoins stratégiques

Au Laos, le secteur agricole constitue un des secteurs prioritaires pour le développement de la formation professionnelle.

La pénurie de mécaniciens agricoles affecte la réalisation des travaux agricoles et maintient les agriculteurs du Laos dépendant des concessionnaires Thaïlandais, Chinois ou Vietnamiens voisins.

Même si elle ne concerne qu'un nombre réduit de personnes, la formation de mécaniciens agricoles a été considérée comme une formation stratégique en raison du contexte de mécanisation accélérée que connaît ce secteur depuis quelques années ainsi que de l'impact du manque de compétences sur les activités agricoles.

4.4 Renforcement des capacités en ingénierie pédagogique

La constitution d'une équipe d'experts en gestion de projet, experts qui maîtrisent les différents processus et méthodes de conception et d'élaboration du matériel pédagogique, constitue une étape clé dans la mise en place d'une réforme du système de formation professionnelle et technique d'un pays. Leur intervention permet de produire le matériel pédagogique de base qui sera mis à la disposition des formateurs. Les experts seront responsables de la mise à jour de ce matériel et de son évolution en fonction des résultats atteints et des changements qui surviendront dans l'environnement.

Situation de la formation et contexte des pays

Comme on l'a vu à la section 2, la situation, l'historique, le niveau d'expertise et les moyens disponibles diffèrent fortement selon les pays. Les pays les plus avancés ont progressivement édifié et fait évoluer leur système de formation en fonction de leur environnement éducatif, des caractéristiques du marché du travail et des moyens à leur disposition. Divers modes d'organisation de la formation et de partenariat y ont été expérimentés. Ces approches ont conduit au développement d'outils, de matériel de référentiels de formation qui s'avèrent généralement efficaces dans leurs milieux respectifs.

La simple transposition de ces approches et documents pédagogiques dans les pays en développement soulève cependant des problèmes majeurs. Le matériel pédagogique (référentiels, guides, etc.) mis à la disposition de formateurs ayant bénéficié d'une formation universitaire, de stages en entreprises et d'une année de formation spécialisée ne peut être utilisé sans adaptation, par une équipe de formateurs disposant d'une formation académique et d'une expérience limitées. De même, un référentiel de formation utilisé dans un établissement disposant de moyens considérables a de fortes chances de ne pas pouvoir s'enseigner en raison des coûts de matière d'œuvre, de fonctionnement et d'entretien qu'ils commanderaient dans un établissement d'un pays moins avancé, les profils de qualification des diplômés risquent d'être passablement décalés par rapport aux conditions et exigences des emplois ciblés.

Le renforcement des capacités de gestion des systèmes de formation professionnelle et technique requiert donc que soient consolidées les compétences en matière d'ingénierie pédagogique, que les documents pédagogiques produits et mis à la disposition des établissements de formation soient conçus ou adaptés en prenant en considération le profil type des utilisateurs et que les référentiels de formation soient développés ou adaptés de façon à prendre en considération le contexte et les moyens mis à la disposition de chaque établissement.

Prise en considération du contexte

La prise en considération du contexte national a fortement influencé la révision du programme de mécanicien automobile au **Vietnam**.

L'analyse de la situation de travail, réalisée avec des professionnels du métier a mis en évidence une répartition des tâches sensiblement différente de celle prévalant dans les pays plus avancés. Les responsabilités confiées par les garagistes aux aides-mécaniciens sont beaucoup plus importantes que celles rencontrées habituellement. De plus, les travaux se réalisent largement dans le secteur informel. Les limites budgétaires des propriétaires de petits et moyens garages amènent une répartition du travail où les travaux plus spécialisés requérant des équipements plus coûteux sont confiés soit à des garages spécialisés ou à des concessionnaires automobiles.

La grande popularité de ce domaine de formation, les besoins élevés du marché du travail et les moyens financiers limités du ministère ont conduit à recommander l'implantation de deux programmes de base : celui d'aide-mécanicien (d'une durée d'un an) et celui de Mécanicien-réparateur (d'une durée de deux ans) répartis sur l'ensemble du territoire et d'un programme de Mécanicien-expert (d'une durée d'un an) offert dans quatre centres pilotes de formation.

Le contenu et l'offre de formation en mécanique automobile pourront évoluer en fonction du contexte et des moyens disponibles.

4.5 Mise en œuvre et gestion de la formation

La mise en place d'un nouveau programme ou d'un programme révisé doit faire l'objet d'une démarche d'implantation spécifique. Le processus d'implantation permet à chaque catégorie d'intervenants de bien comprendre la nature du projet de formation, les conditions de réalisation et les efforts requis sur le plan de l'organisation, du développement pédagogique (exploitation des référentiels de formation, préparation des cours et leçons, matériel didactique, matériel d'évaluation), de la mise à niveau des compétences des formateurs et des installations requises (locaux et équipements).

Cette étape doit être l'occasion de bien cerner la réalité de chaque établissement ainsi que les besoins en recrutement ou en perfectionnement technique et pédagogique du personnel enseignant, de façon à pouvoir établir un calendrier réaliste et précis de mise en œuvre.

L'équipe de conception responsable de l'élaboration des documents d'ingénierie a un rôle important à jouer lors de cette implantation. En effet, en plus de procéder à la validation du contenu des documents produits, l'équipe de conception devrait participer à l'implantation de la formation dans les établissements de façon à bien présenter les éléments essentiels du projet de formation (liens avec le métier, structuration du programme, choix pédagogiques, éléments de stratégie pédagogique, bases de l'organisation de la formation).

L'organisation des activités de perfectionnement technique des formateurs peut s'échelonner tout au long de la première année de l'implantation d'un nouveau programme, mais la **mise à niveau des installations et des équipements** constitue un préalable au démarrage en raison, notamment, de l'importance des activités pratiques que comporte l'APC.

Le rôle des gestionnaires d'établissements est déterminant pour appuyer et encadrer tout processus de changement. Ces personnes doivent être sélectionnées avec soin, bénéficier les premiers d'une formation adaptée à leurs besoins et disposer d'outils de planification et de gestion des activités de formation. **Les règles de gestion administrative et financière doivent aussi être revues de façon à laisser à ces gestionnaires le niveau d'autonomie suffisant pour établir des collaborations avec les entreprises et, s'il y a lieu, développer des activités de production ou de perfectionnement susceptibles de contribuer à l'autofinancement de l'établissement. Il faut cependant éviter que la réalisation de ces activités se fasse au détriment de la mission de formation ou génère des situations de concurrence qui seraient préjudiciables à la nécessaire collaboration avec les entreprises du milieu.**

5. DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES

Il existe de nombreuses définitions de la notion de compétence. Selon le document intitulé « L'ingénierie de la formation professionnelle et technique », une compétence est « un regroupement ou un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant de faire, avec succès, une action ou un ensemble d'actions telles qu'une tâche ou une activité de travail²⁰. »

Une définition plus récente laisse davantage place à l'évolution de la compétence dans le temps. On parle alors d'un « pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes »²¹.

²⁰QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Cahier 3 Développement des programmes d'études*, 2002, p. 5.

²¹QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation, formation professionnelle*, 2005, p. 8.

5.1 Les approches par compétences (APC)

L'approche par compétences consiste essentiellement à définir les compétences requises pour exercer un métier ou une profession, à transposer ces compétences dans une démarche de formation (production des documents pédagogiques : référentiels, guides) à identifier, à réunir les conditions susceptibles d'assurer une formation de qualité, à réaliser la formation, à évaluer les apprentissages et à certifier les compétences acquises.

Tous les pays disposant de systèmes avancés de formation professionnelle et technique ont intégré et adapté les principales composantes de l'approche par compétences. Cette intégration s'est réalisée en prenant en compte les fondements et les caractéristiques de leurs systèmes éducatifs propres ainsi que la situation et les choix politiques antérieurs.

Les pays en développement recherchent ou expérimentent diverses approches pouvant contribuer à l'amélioration de leur système de formation.

L'OIF présente dans une série de guides méthodologiques une description plus élaborée de l'approche par compétences²² (APC). Il y est mentionné que :

L'APC constitue une véritable interface entre le monde du travail et celui de la formation. Elle dépasse en cela le cadre strict du développement du matériel pédagogique. En fait, cette approche repose sur trois axes fondamentaux :

- *la détermination et la prise en compte de la réalité du marché du travail, tant sur le plan global (situation économique, structure et évolution des emplois) que sur un plan plus spécifique, liés à la description des caractéristiques d'un métier et à la formulation des compétences attendues pour l'exercer ;*
- *le développement du matériel pédagogique comme tel, ce matériel comprend le référentiel de formation, le référentiel d'évaluation, divers documents d'appoint destinés à appuyer la mise en œuvre locale et à favoriser une certaine standardisation de la formation (guides pédagogiques, guides d'organisation pédagogique et matérielle, etc.) ;*
- *la mise en place, dans chaque établissement de formation, d'une approche pédagogique centrée sur la capacité de chaque étudiant de mobiliser ses connaissances dans la mise en œuvre des compétences liées à l'exercice du métier qu'il a retenu.*

L'APC prend appui sur la réalité des métiers en ce qui concerne :

- *le contexte général (l'analyse du marché du travail et les études de planification) ;*
- *la situation de chaque métier (l'analyse de la situation de travail) ;*
- *la formulation des compétences requises et la prise en considération du contexte de réalisation propre à chaque métier (le référentiel de métier-compétences) ;*
- *la conception de dispositifs d'enseignement inspirés de l'environnement professionnel ;*
- *la détermination du niveau de performance correspondant au seuil du marché du travail.*

²²ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, *Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*, 2009.

L'instauration d'une telle approche nécessite :

- l'élaboration de référentiels de formation et d'évaluation basés essentiellement sur les compétences requises pour exercer chacun des métiers ciblés ;
- la production et la diffusion de guides et de matériel pédagogiques ;
- la mise en place de diverses mesures de formation et de perfectionnement destinées à appuyer le personnel des établissements d'enseignement ;
- la révision de la démarche pédagogique (formation centrée sur l'étudiant par le développement de compétences) ;
- l'attribution de locaux et d'équipements permettant de recréer un environnement éducatif similaire à l'environnement de travail ou d'avoir directement accès aux divers milieux professionnels ;
- la révision des modes de gestion des établissements de formation ;
- l'actualisation des modes de financement assurant notamment l'accès à la matière d'œuvre, l'entretien et le renouvellement des équipements ;
- la collaboration avec le milieu du travail (analyse des métiers, réalisation des stages, alternance travail-études, etc.) ».

Les emplois du secteur informel

Dans les pays moins avancés, les métiers sont en grande partie exercés dans le secteur informel

De façon générale, il n'existe pas de différences méthodologiques dans le processus de développement de référentiels de formation conduisant à des emplois similaires exercés dans les secteurs formel ou informel. Si les compétences liées à l'exercice d'un métier varient peu, le contexte de travail et la structuration des emplois diffèrent sensiblement d'un secteur à l'autre. C'est ainsi que l'on trouve davantage d'auto-emploi ou de très petites entreprises dans le secteur informel.

La maîtrise de compétences complémentaires liées au domaine de l'entrepreneuriat constitue alors un atout pour mieux gagner sa vie. Ces compétences touchent, notamment, la production d'un plan d'affaires, la gestion générale d'une petite entreprise et la gestion des ressources humaines.

5.2 L'analyse de la situation de travail

Même si souvent l'intitulé des emplois est similaire, la situation de travail : tâches et opérations, organisation du travail et modalités de réalisation diffère cependant fortement d'un pays à l'autre.

Avant de procéder à l'élaboration ou à l'adaptation d'un référentiel de formation, il est impératif de procéder à une analyse approfondie de la réalité des emplois ciblés. Cette information est indispensable à la détermination des compétences et à l'élaboration du référentiel de formation. Elle sert à concrétiser et à assurer la pertinence d'un tel projet.

L'analyse de la situation de travail vise à obtenir de l'information sur :

- la nature du travail, ses conditions d'exécution, les exigences d'entrée sur le marché du travail, les perspectives d'emploi et de rémunération ;
- les tâches et les opérations effectuées par la personne qui exerce le métier en cause ;
- les conditions d'exécution de ces tâches et les critères de performance ;
- le processus de travail en vigueur ;
- la fréquence d'exécution, la complexité et l'importance des tâches ;
- les connaissances, les habiletés et les attitudes jugées nécessaires pour l'exercice du métier ;
- les suggestions pour la formation ou l'apprentissage.

Cette analyse doit être effectuée avec des professionnels du métier et non des formateurs de façon à pouvoir prendre en considération les véritables conditions d'exercice du métier. Il ne s'agit pas de déterminer ce que les formateurs peuvent enseigner, mais ce qu'ils doivent enseigner pour assurer une formation de qualité. L'analyse de la situation de travail constitue donc une étape indispensable pour être en mesure de respecter le contexte de chaque pays et assurer les meilleures chances possible d'insertion en emploi des futurs diplômés.

5.3 Quelles compétences?

Les compétences liées aux fonctions de travail des métiers ou professions

Tel que mentionné à la section 4.4, la formulation des compétences et l'élaboration des référentiels de formation et des autres documents pédagogiques ou organisationnels constituent un travail complexe qui nécessite que soit mise en place une équipe de spécialistes disposant d'outils (cadre méthodologique) appropriés.

En formation professionnelle, les compétences les plus courantes sont celles liées ou qui découlent directement des tâches et opérations, du contexte de réalisation et des critères de performances de la fonction de travail (métier) ayant fait l'objet d'une analyse de situation de travail.

Certaines compétences sont directement liées à l'exécution des tâches et à une évolution appropriée dans le contexte du travail. Elles renvoient à des aspects concrets, pratiques, circonscrits et directement liés à l'exercice d'un métier. Elles visent surtout à rendre la personne efficace dans l'exercice d'un métier. D'autres correspondent à des activités plus vastes qui vont au-delà des tâches, mais qui contribuent généralement à leur exécution. Ces activités requièrent des apprentissages de nature plus fondamentale et sont généralement communes à plusieurs tâches et transférables à plusieurs situations de travail. (Par exemple une compétence liée à la santé et à la sécurité au travail.)

Au moment de déterminer les compétences, différentes catégories d'exigences doivent être respectées. La première, davantage liée au travail, comprend les exigences qui visent à s'assurer que les compétences retenues décrivent correctement le métier visé. La deuxième catégorie a trait à la formation et concerne surtout l'ampleur²³ des compétences. Par ailleurs, d'autres exigences relatives aux règles d'écriture, au choix du niveau taxonomique et aux balises quantitatives doivent aussi être respectées.

Les compétences propres à la formation

Si l'analyse de la situation de travail peut permettre de formuler des compétences et d'identifier les critères de performance liés aux principales tâches de la fonction de travail retenue, elle ne permet pas de disposer de l'ensemble des compétences qui visent à appuyer la démarche de formation de l'étudiant et à faciliter son insertion socioprofessionnelle. Il est possible, et même fortement souhaitable, d'ajouter un certain nombre de compétences – désignées ici comme compétences propres à la formation – qui ne découlent pas directement des tâches et opérations.

Ces compétences sont destinées à assurer un apprentissage qui soit le plus complet possible en favorisant l'intégration à la vie professionnelle et la mobilité professionnelle de la personne.

Par exemple, on pourrait introduire une compétence destinée à permettre à chaque étudiant de développer une compréhension minimale de la réalité du métier qu'il compte exercer ainsi qu'une compréhension globale de la démarche de formation qui lui est proposée. D'autres compétences peuvent être centrées sur la réalisation de stages en milieu de travail.

Il est possible d'aller encore plus loin dans cette voie, par exemple en ajoutant une compétence portant sur la recherche d'emploi, la préparation de curriculum vitæ et la réalisation d'entrevues de sélection ou encore une compétence centrée sur l'appropriation de l'outil informatique et l'utilisation de l'Internet. Finalement, dans certains cas où le travail autonome est important ou **lorsque l'emploi s'inscrit principalement dans le secteur informel, il sera possible d'ajouter des compétences du domaine de l'entrepreneuriat, en relation notamment, avec la création et la gestion de petites entreprises.**

²³L'ampleur d'une compétence renvoie en quelque sorte à sa taille. Elle est liée à l'envergure, à l'importance relative et à la complexité de la tâche ou de l'activité qu'elle permet de réaliser ainsi qu'à l'importance, qualitative et quantitative, des ressources mobilisées au moment de sa mise en œuvre. Dans un référentiel de formation, l'ampleur d'une compétence est exprimée par la durée d'apprentissage qu'on lui associe.

Les compétences transversales

S'il existe des compétences spécifiques rattachées à des domaines de connaissance ou à des activités professionnelles, il existe aussi des compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social qui transcendent les domaines et les activités et qui se retrouvent au cœur du projet éducatif. Ces compétences sont appelées compétences transversales.

Le développement de ces compétences ne débute pas avec la formation professionnelle. De par leur nature, ces compétences s'inscrivent à l'intérieur du cheminement éducatif global du jeune. Elles sont prises en considération durant toute la formation et se développent tout au long de la vie professionnelle et personnelle.

Les principales caractéristiques des compétences transversales sont les suivantes :

- elles ont un caractère générique ;
- elles peuvent continuer à se développer tout au long de la vie ;
- elles ont trait à la vie professionnelle et personnelle ;
- elles sont mises en œuvre à même les autres compétences du référentiel de formation.

En formation professionnelle, certaines compétences transversales se distinguent comme étant les plus susceptibles d'appuyer le cheminement de l'étudiant. Elles se trouvent également dans la liste des principales attentes des employeurs par rapport au système de formation, attentes exprimées lors des relances et de divers sondages. Il s'agit des suivantes²⁴ :

- résoudre des problèmes ;
- s'adapter à des situations nouvelles ;
- exercer sa créativité ;
- exercer son sens des responsabilités ;
- communiquer.

Comme elles sont tributaires du développement des autres compétences inscrites dans le référentiel de formation, à des degrés variables selon les situations ou les tâches, il existe des liens importants entre le développement des compétences transversales et celui des compétences liées au métier. Ainsi, en réalisant différentes situations ou tâches complexes, l'étudiant résout des problèmes, seul ou en équipe, s'adapte à des situations nouvelles, exerce sa créativité, exerce son sens des responsabilités et communique. Il fait appel à la coopération, particulièrement en travaillant en équipe, en évaluant ses pairs ou en se faisant évaluer par eux.

5.4 Le scénario de formation

L'élaboration du scénario de formation constitue l'étape centrale permettant de prendre en compte le contexte du pays dans l'élaboration du référentiel de formation. Lors de l'élaboration de ce scénario, les responsables en élaboration de programme doivent prendre en considération deux déterminants principaux : les exigences des compétences identifiées et les moyens disponibles.

La production d'un scénario de formation consiste à faire les choix qui permettront de traduire les compétences issues de l'analyse de la situation de travail (AST) en actions observables et en résultats mesurables, éléments sur lesquels repose l'acquisition d'une compétence par l'étudiant et son évaluation.

Le scénario de formation est complété par la détermination du nombre d'heures de formation de chaque compétence ainsi que par l'établissement d'une séquence d'apprentissages qui détermine l'ordre logique d'acquisition de chaque compétence.

²⁴Un schéma en annexe présente une illustration plus complète des compétences transversales en formation professionnelle. (Voir annexe 3)

L'exercice d'un métier met à contribution un ensemble de compétences. Il existe des interrelations entre chacune des compétences mobilisées à un moment ou à un autre de l'exécution des tâches et des opérations. Le scénario de formation permet de prendre en considération ces interrelations et de les transposer dans la description des compétences qui constituent l'essence même ou le cœur d'un référentiel de formation.

Cette transposition doit conduire à un référentiel de formation qui soit d'abord **pertinent**, c'est-à-dire qui respecte les caractéristiques et les exigences du métier. Il doit aussi être **cohérent**, pour maintenir un équilibre entre les composantes, et être **applicable et réalisable**. Ces dernières caractéristiques signifient que les compétences d'un référentiel doivent prendre en considération le type de machines utilisées par les entreprises locales et nationales, les moyens accessibles, mais qu'elles doivent également être formulées de façon à faciliter leur acquisition par l'étudiant.

Au même titre que certaines formations ne pourront être enseignées en raison des investissements trop élevés qu'elles nécessiteraient, certaines compétences peuvent également être retirées des scénarios de formation pour des raisons similaires. La pertinence de maintenir une offre de formation basée sur un profil ainsi amputé devra être évaluée avec les employeurs potentiels. Les employeurs pourraient, à l'exemple de l'encadré, mettre en avant certains scénarios alternatifs pour conserver la possibilité d'avoir accès à des diplômés plus rapprochés du profil recherché. La pire décision consiste à maintenir la compétence dans le référentiel de formation et à ne pas l'accompagner de moyens suffisants pour réaliser la formation.

Une formation alternée

Au début de la réforme de la formation professionnelle en **Tunisie**, les responsables du développement des référentiels de formation ont été confrontés à des problèmes élevés de manque de ressources pour implanter le nouveau programme de fabrication mécanique.

Il était impossible d'équiper les établissements des machines à commandes numériques requises pour enseigner les compétences les plus avancées.

Les entreprises sont intervenues pour que ces compétences soient enseignées dans le nouveau référentiel. En contrepartie, elles ont consenti à mettre à la disposition des établissements, selon des plages horaires prédéterminées, les équipements requis.

5.5 L'organisation de la formation

Il existe plusieurs approches différentes pour organiser et structurer le contenu et la démarche de formation dans un référentiel. Plusieurs pays ont adopté une approche qui consiste à considérer chaque compétence comme une unité dont la maîtrise permet la construction progressive des savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'ensemble d'un référentiel.

Cette approche qui s'inspire de l'école du constructivisme reconnaît que : « *Les nouveaux savoirs se développent progressivement, à la manière d'une construction. Ils sont bâtis sur les assises que sont les connaissances antérieures, et l'apprenant établit des réseaux qui lient les diverses réalités abordées. Son activité s'inscrit dans un environnement propice à cette appropriation et qui confère un sens à la formation* »²⁵.

Selon cette approche, la formation est structurée sur la base de chaque compétence qui se voit attribuer une durée de formation. À l'intérieur de ce temps prescrit, le formateur doit organiser sa formation pour que l'étudiant puisse mobiliser les savoirs et développer les savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence. Chaque compétence est évaluée et certifiée.

Ce mode d'organisation est représenté dans les guides méthodologiques²⁶ par un logigramme. Un logigramme de la séquence d'acquisitions des compétences est une représentation schématique de cet ordre d'acquisition. Il assure une planification globale de l'ensemble du référentiel et permet de voir

²⁵DESCHÊNES, A.-J. et autres. *Constructivisme et formation à distance*.

²⁶ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, *Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*, Guide 3, *Conception et réalisation d'un référentiel de formation*, 2009.

l'articulation qui existe entre les compétences. Ce type de planification vise à assurer une certaine cohérence et une progression des apprentissages. Le logigramme permet de voir l'articulation complète du référentiel.

Le logigramme permet de tenir compte, pour une compétence donnée, des apprentissages déjà effectués, de ceux qui se déroulent en parallèle et de ceux qui sont encore à venir. Les positions adoptées auront une incidence déterminante sur l'ensemble des choix pédagogiques ultérieurs.

La démarche de construction d'un logigramme de la séquence de formation repose sur les étapes suivantes :

- examiner les compétences du référentiel afin de comprendre la portée de chacune d'elles ;
- déterminer les contraintes liées à l'organisation des compétences en tenant compte du contenu et de la portée de chacune ;
 - quelles sont les compétences préalables à l'acquisition d'autres compétences ?
 - quelles sont les compétences pour lesquelles il n'y a pas de préalables stricts ?
 - quelles sont les compétences pouvant être acquises en parallèle ?
- établir le logigramme de la séquence de formation ;
- vérifier la logique de l'organisation des compétences.

À titre d'exemple, l'annexe 4 présente une adaptation du logigramme du référentiel de Briquetage-maçonnerie extraite du guide méthodologique n° 3 d'appui à la mise en œuvre de l'APC publié par l'OIF.

5.6 L'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages est le processus qui conduit à porter un jugement sur les apprentissages réalisés par un élève, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives. On peut retenir deux grandes finalités à l'évaluation : l'une centrée sur la pédagogie et l'autre sur des objectifs administratifs.

L'utilisation à des fins pédagogiques de l'évaluation permet d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression dans les apprentissages et de reprendre ou d'approfondir des apprentissages non consolidés, essentiels pour la suite de la démarche, cette forme d'évaluation est désignée comme **l'évaluation formative**.

L'évaluation de sanction ou évaluation certificative permet d'observer une tâche complète faisant appel à un ensemble intégré de savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) correspondant à la compétence visée. Elle sert à statuer sur l'acquisition ou non de la compétence au terme de l'ensemble des apprentissages, et donc à déterminer la sanction appropriée.

L'évaluation des apprentissages selon l'APC

L'APC marque un tournant en matière d'évaluation des apprentissages. **Chaque compétence fait l'objet d'une évaluation** menée à partir de critères prédéterminés et connus de tous. **L'acquisition de toutes les compétences conditionne la délivrance du diplôme**. Un relevé officiel fait état des compétences de chaque stagiaire.

Le référentiel d'évaluation issu de l'ingénierie pédagogique selon l'APC établit les spécifications de l'évaluation de chaque compétence du programme et communique la stratégie et le scénario devant orienter l'épreuve à organiser en vue de la sanction de la compétence. Il s'agit d'un référentiel prescriptif dont l'instrumentation assure les qualités de rigueur et d'équité de la sanction.

Cette forme d'évaluation repose sur la qualité des outils nationaux qui encadrent la tenue des épreuves (tableaux de spécifications), celle du matériel d'évaluation proprement dit (épreuves pratiques et épreuves de connaissances pratiques) élaboré au niveau national ou au niveau des établissements et sur la disponibilité locale de l'équipement et de la matière d'œuvre requis pour les épreuves pratiques.

La gestion de l'évaluation inclut la **gestion des activités de remédiation, qui ouvrent aux stagiaires en situation d'échec, la possibilité de se voir proposer de reprendre la partie de la formation échouée et l'évaluation correspondante**, ce qui augmente leur potentiel de réussite et la performance générale du système de formation.

L'évaluation selon l'APC requiert le développement de tableaux de spécifications pour chaque compétence du référentiel de formation. Ces tableaux présentent les éléments de la compétence qui doivent être évalués, les stratégies d'évaluation, les indicateurs et les critères d'évaluation. Une évaluation de ce type vise à certifier que l'étudiant maîtrise tous les aspects essentiels de la compétence. On attribue alors un verdict de succès ou d'échecs pour chaque compétence évaluée.

Dans les pays où le mode d'évaluation de la FPT s'apparente à celui de la formation générale conduisant au Bac, l'introduction de l'évaluation selon l'APC amène des changements majeurs. Cette forme d'évaluation conduit notamment à l'abandon de l'évaluation basée sur une note sur 20 avec des moyennes et des notes de passage. Elle oblige aussi à passer d'une évaluation semestrielle ou annuelle à une évaluation distincte pour chaque compétence.

5.7 L'instrumentation pédagogique

Si certains documents ou parties de documents pédagogiques résultant des travaux des responsables de l'ingénierie pédagogique ont pour but de régir et d'encadrer la formation, la finalité première de l'ingénierie pédagogique est de mettre à la disposition des formateurs les instruments pédagogiques nécessaires pour réaliser la formation.

Les deux documents pédagogiques les plus importants dans un cursus de formation sont le référentiel de formation et le référentiel d'évaluation. Le référentiel de formation peut également être complété par un guide d'organisation pédagogique et matérielle qui permet d'établir les conditions minimales requises pour procéder à l'implantation d'un référentiel de formation.

Les référentiels devraient être conçus en prenant en considération le profil et les besoins des principaux utilisateurs que sont les formateurs.

Les formateurs intervenant dans un système de FPT d'un pays avancé ne présentent pas les mêmes besoins que ceux des pays en développement. Généralement ces personnes ont été recrutées sur la base de leur expérience et de leur formation académique. Ils ont à leur disposition du matériel didactique ou sont à même d'en développer en fonction de leurs besoins.

Dans les pays en développement, à défaut de pouvoir disposer de matériel didactique adapté, il est important que le contenu des référentiels ne se limite pas aux seules préoccupations administratives de présentation et de description des compétences prescrites, mais intègre des informations pouvant faciliter la réalisation de la formation. C'est ainsi que l'ajout aux référentiels de formation de fiches de suggestions pédagogiques vient faciliter le travail des formateurs. L'annexe 5 présente un exemple de fiche de suggestions pédagogiques extrait des guides méthodologiques.

ANNEXE 1 Définition d'un « ouvrier qualifié »

Nouvelles exigences de l'emploi – l'ouvrier qualifié²⁷

Il est difficile d'être précis sur les nouvelles exigences de l'emploi, mais un certain nombre de méthodes et de modèles nous permettent de décrire ces nouvelles exigences de façon pertinente. La première est la définition d'un « ouvrier qualifié ». Un ouvrier qualifié était traditionnellement une personne ayant suivi une période de formation structurée dans sa profession, souvent associée à l'apprentissage. Une personne de ce type est normalement « qualifiée », c'est-à-dire qu'elle a obtenu un diplôme décrivant la profession pour laquelle elle a été formée, la durée de la formation et le « niveau » de qualification obtenue (dans la plupart des pays européens, un ouvrier qualifié est au niveau 3 dans l'échelle des niveaux). Ces systèmes existent dans le monde entier.

Toutefois, pour obtenir une définition internationale d'un ouvrier qualifié, nous ne pouvons nous contenter d'adopter un système particulier d'un quelconque pays. Nous ne pouvons pas non plus utiliser uniquement certains des critères appliqués pour reconnaître des ouvriers qualifiés, tels que la durée de la formation, le type d'établissement fréquenté, etc. Cette méthode n'est pas adaptée pour être appliquée à l'échelle internationale, car ces critères sont variables.

Pour garder l'esprit de notre manuel, nous avons élaboré une description d'un ouvrier qualifié dans une économie moderne à partir des descriptions de ce qu'une personne qualifiée est censée être capable de faire dans le cadre de l'emploi exercé, les résultats qu'elle obtient. Nous avons établi cette description à partir des approches adoptées dans différents pays européens, dont les Pays-Bas, l'Irlande, l'Allemagne, la France et le Royaume-Uni. Voici un résumé des performances escomptées d'un ouvrier qualifié.

L'ouvrier qualifié est une personne capable de répondre aux exigences techniques d'un domaine professionnel particulier (branche, profession, commerce) et de :

- déterminer les ressources requises et obtenir, collecter, analyser, distribuer et interpréter les informations et les données ;
- planifier son travail pour répondre aux besoins de l'utilisateur, y compris la préparation, la détermination des méthodes et des séquences et les exigences en termes de qualité ;
- contrôler sa propre performance en matière de qualité, corriger tout défaut et revoir les méthodes de travail ;
- prendre la responsabilité de transmettre son travail pour l'étape suivante du processus.

Par ailleurs, l'ouvrier qualifié est capable de :

- travailler en collaboration avec ses collègues au sein d'une équipe de travail ;
- communiquer efficacement avec les personnes avec lesquelles il travaille et celles qui sont affectées par son travail ;
- résoudre les problèmes techniques survenant dans son environnement professionnel ;
- émettre des jugements pertinents et prendre les décisions qui sont de son ressort ;
- suggérer des améliorations dans les méthodes et les processus de travail ;
- s'adapter à des circonstances nouvelles ou différentes en ayant la volonté d'apprendre de nouvelles connaissances, compétences et aptitudes ;
- travailler en toute sécurité pour lui-même ainsi que pour les autres dans l'environnement de travail ;
- reconnaître et travailler avec des valeurs et une éthique sociales et professionnelles.

Cette description est assez exigeante et il est possible que les employeurs et les professionnels de l'enseignement et de formation professionnelle et technique prétendent qu'elle couvre beaucoup plus d'éléments que ce que l'on attend actuellement sur le marché de l'emploi. Dans certains pays, cette description est réaliste. Mais ce modèle d'ouvrier qualifié représente une tendance internationale et s'il ne correspond pas aux exigences actuelles du marché de l'emploi, il le fera à l'avenir.

²⁷MANSFIELD Bob, *Concilier les normes d'enseignement et de formation professionnels et les exigences du marché de l'emploi, Manuel international*, Fondation européenne pour la formation, septembre 2000, p. 48.

En examinant cette description, nous pouvons distinguer cinq parties.

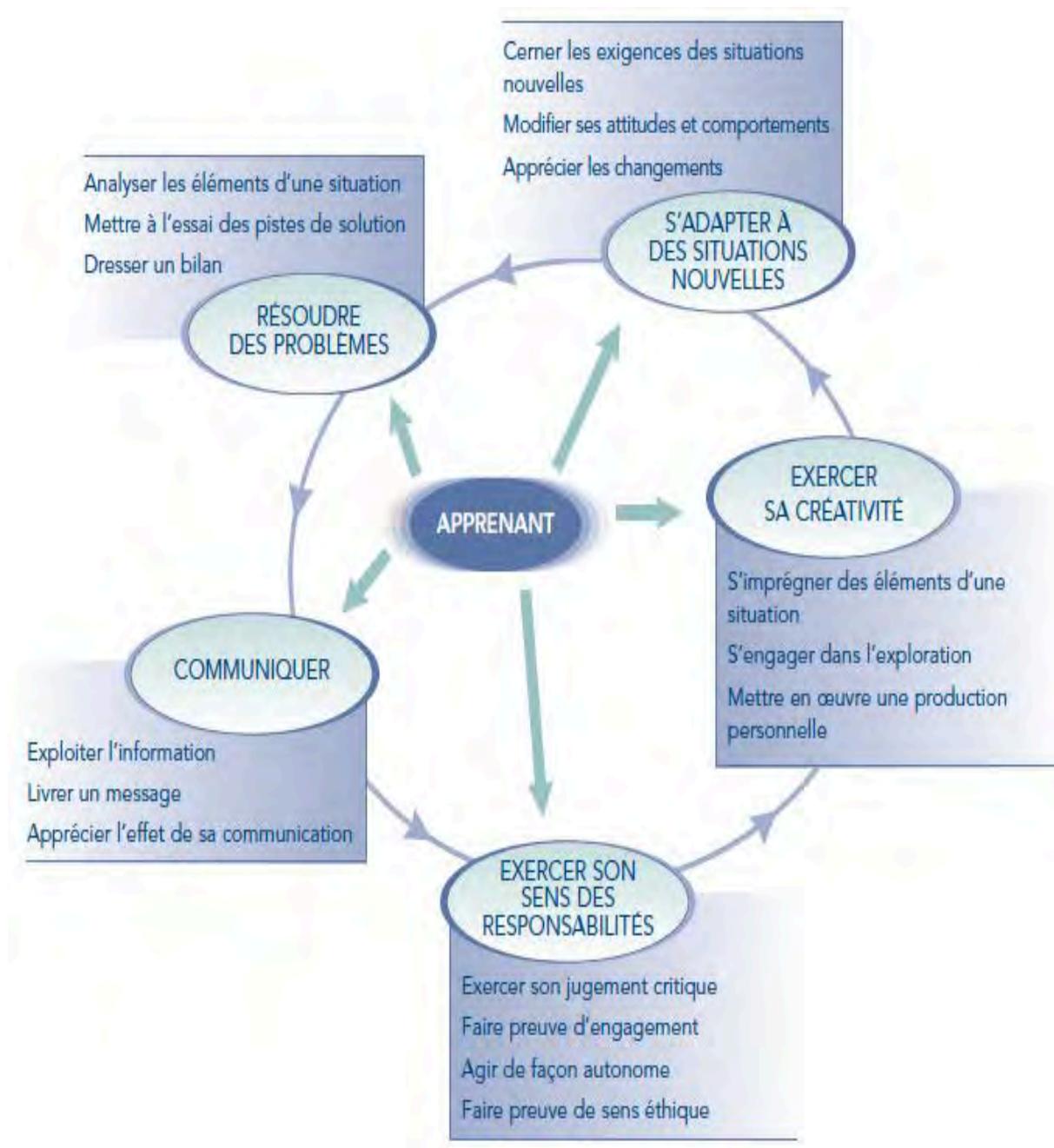
1. La première exigence est que la personne puisse répondre aux exigences techniques – les « compétences » qui sont spécifiques à la profession. Cette exigence est différente pour chaque profession. En matière d'ingénierie, les exigences techniques comprendront l'ingénierie de l'usinage, l'installation et l'assemblage des composants. Dans la vente au détail, il s'agira de décrire les produits, gérer la rotation du stock et traiter les transactions en espèces. Dans le tourisme, cela signifie guider les visiteurs, prévoir des itinéraires et traiter les devises étrangères.
2. La seconde exigence est de gérer les processus de travail. Ce sont les cinq points découlant des exigences techniques. Les ouvriers sont censés identifier leurs besoins en ressources, planifier leur travail, contrôler la qualité, revoir les méthodes de travail et transmettre leur travail.
3. La troisième exigence est de développer de bonnes relations de communication avec les personnes avec lesquelles les ouvriers travaillent. Il s'agit des deux premiers points de la seconde liste. Ils doivent travailler en coopération et communiquer efficacement avec d'autres personnes.
4. La quatrième exigence est de contribuer à l'organisation du travail en résolvant des problèmes, en émettant des jugements, en suggérant des améliorations et en s'adaptant à l'évolution des exigences du travail.
5. La cinquième et dernière exigence est que les ouvriers devraient reconnaître leurs responsabilités sociales et environnementales en travaillant en toute sécurité et dans le respect de l'éthique.

ANNEXE 2 Fiche descriptive type des emplois et métiers²⁸

INTITULE DE L'EMPLOI-MÉTIER (A)		CODE (B)
APPELLATIONS PRINCIPALES (c)	APPELLATIONS SPÉCIFIQUES (d)	VOIR AUSSI (e)
		NE PAS CONFORNDRE
		(f)
DESCRIPTION GÉNÉRALE (g)		CONDITIONS D'ACCÈS (h)
ACTIVITÉS DE BASE COMMUNES (i)	CONNAISSANCES (k1) CONNAISSANCES THÉORIQUES: (k2) CONNAISSANCES PROCÉDURALES:	SAVOIR FAIRE (l1) SAVOIRS PRATIQUES: (l2)
ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES (j)	CONNAISSANCES (k1) CONNAISSANCES THÉORIQUES: (k2) CONNAISSANCES PROCÉDURALES:	SAVOIR FAIRE (l1) SAVOIRS PRATIQUES: (l2)
CONDITIONS GÉNÉRALES D'EXERCICE (m)		
LIEU D'EXERCICE (m1)	CONDITIONS DE TRAVAIL (m2)	
CAPACITÉS GÉNÉRALEMENT LIÉES À L'EMPLOI-MÉTIER : (n)		

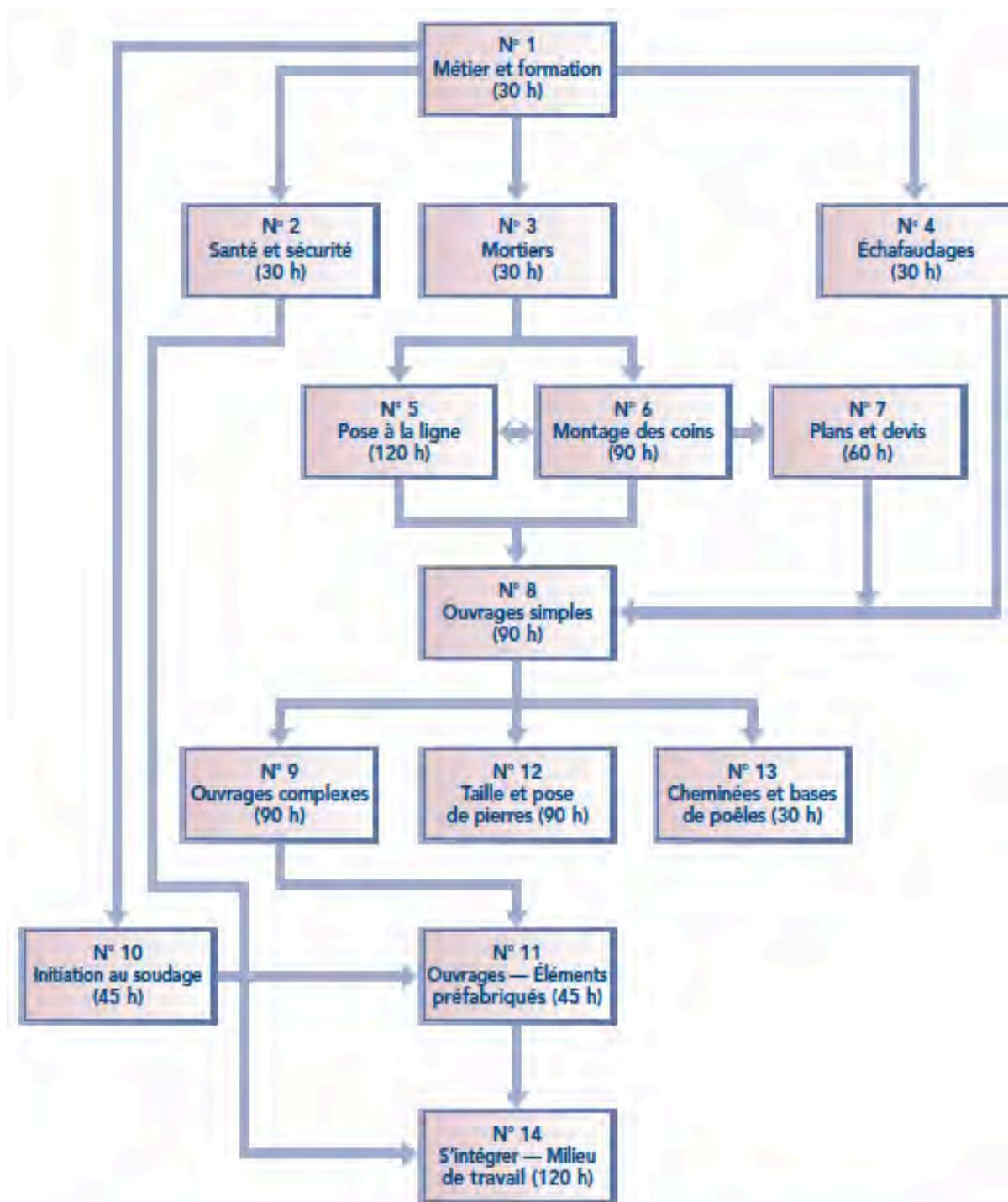
²⁸ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, Secrétariat d'État chargé de la formation professionnelle, *Cadre méthodologique du répertoire marocain des emplois et des métiers*, 2005.

ANNEXE 3 Les compétences transversales en formation professionnelle²⁹



²⁹Schéma extrait du chapitre 8 du *Guide de conception et d'élaboration des programmes d'études*, QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, 2008.

ANNEXE 4 Exemple de logigramme³⁰



Notons que, pour simplifier la présentation, on trouve dans ce logigramme non pas les énoncés complets des compétences, mais des substantifs qui résument chacune d'elles.

³⁰ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, *Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*, Guide 3, Conception et réalisation d'un référentiel de formation, 2009. p. 31

ANNEXE 5 Exemple de fiche de suggestions pédagogiques³¹

COMPÉTENCE : Ériger des échafaudages		
NUMÉRO : 3	DURÉE D'APPRENTISSAGE : 30 h	
FONCTION ET POSITION DE LA COMPÉTENCE		
<p>On suggère de placer cette compétence plutôt vers le milieu de la session de formation. L'élève sera déjà plus habile dans la manutention des matériaux et pourra mieux saisir l'importance de la qualité du montage des échafaudages. Cette compétence n'a pas de lien direct avec les autres compétences de la session ou, du moins, n'est pas nécessaire pour les mener à bien. Son contenu permettra à l'élève de procéder au montage d'échafaudages selon les conditions et les critères établis ainsi que les précisions qui lui seront données.</p>		
DÉMARCHE PARTICULIÈRE À LA COMPÉTENCE		
<p>Il est suggéré de répartir le temps d'apprentissage selon les proportions suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Installer les bases d'appui : 20 % 2. Assembler et monter les éléments de l'échafaudage : 15 % 3. Installer l'équipement et les accessoires de sécurité : 40 % 4. Installer les moyens d'accès : 5 % 5. Démonteur l'échafaudage : 20 % <p>Par ailleurs, en ce qui concerne l'ordre d'acquisition des éléments de la compétence, les apprentissages liés aux éléments 3 et 4 pourraient être faits dans l'ordre présenté ou être intervertis. Les apprentissages liés à l'élément 5 doivent obligatoirement être réalisés en dernier lieu.</p>		
Savoirs liés à la compétence	Balises	Activités d'enseignement et d'apprentissage
Élément 1 : Choisir les échafaudages		
1.1 Distinguer les types d'échafaudages.	Tubulaires, volants, mobiles, sur échelles, en porte-à-faux, sur tréteaux, construits sur mesure, sur consoles, sur cadres métalliques, mobiles sur roues.	À l'aide de transparents, le formateur présentera les différents types d'échafauds. À partir d'exercices, les élèves différencient les types d'échafaudages.
1.2 Distinguer les principales portées des échafaudages.	Essence de bois : épinette nE1, sapin Douglas, pruche de l'Est, pruche sapin. Dimensions : 50 mm x 250 mm, non blanchi. Charge portée : - 350 kg/m ² pour 1,8 m ; - 200 kg/m ² pour plus de 1,8 m ; - 125 kg/m ² pour 2,4 m.	À l'aide de transparents, d'information par le formateur sur les principales normes. Échange entre les élèves et le formateur.

³¹ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, *Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*, Guide 4, Conception et réalisation d'un guide pédagogique, 2009.

« Conclusions de la Triennale de l'ADEA (2012) sur l'EFTP »

Mme Ayélé ADUBRA

ADEA Triennale 2012

Eduquer et former pour le développement durable de l'Afrique

Education and Training for Africa's Sustainable Development

Educação e Formação em África no Quadro do Desenvolvimento Sustentável

تعليم و تدريب لأجل التنمية المستدامة في أفريقيا

Elimu na mafunzo maalum kwa maendeleo ya kudumu Barani Afrika



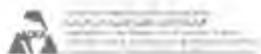
Ouagadougou
Burkina Faso
13-17 février 2012



LA TRIENNALE 2012

THÈME

Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : Comment concevoir et édifier une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation?





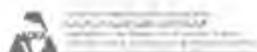
Les Sous-thèmes de la Triennale

1. Socle commun de compétences de base pour l'apprentissage tout au long de la vie.
2. Développement des compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie pour une croissance socio-économique durable en Afrique.
3. Acquisition des compétences scientifiques et technologiques tout au long de la vie pour le développement durable de l'Afrique dans le contexte de la mondialisation.



Le sous-thème 2

Développement des compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie pour une croissance socio-économique durable en Afrique.





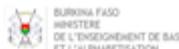
Introduction

Le rôle critique de l'EFTP dans l'acquisition des compétences et le développement économique réaffirmé à la Biennale 2008 de Maputo.

- De nombreux pays ont maintenant des politiques et des stratégies pour renforcer leurs systèmes de prestation d'EFTP/DCTP.

Constat: forme d'inertie qui empêche de passer de l'élaboration des politiques à leur mise en œuvre effective.

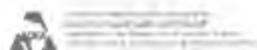
- Comment combler le fossé entre l'identification des besoins et la mise en œuvre des politiques ?
- Quelles sont les conditions suffisantes et nécessaires pour que le développement des compétences techniques et professionnelles soit réellement le moteur pour développer le capital humain ainsi que les valeurs solides requises pour une croissance socio-économique de l'Afrique ?
- **Question-clé :** comment l'EFTP/DCTP peut-il contribuer à réduire le chômage et stimuler la croissance économique?



PROCESSUS de la Triennale 2012

Participatif:

- Travail analytique portant sur les contributions des agences, pays, organisations
- Concertations des parties prenantes des systèmes d'éducation et de formation: jeunes, le secteur privé, organisations de la Société civile
- Présentations, sessions parallèles et discussions-débats





Les thématiques couvertes par les contributions

- *Politique et gouvernance des systèmes de DCTP : approche coordonnée et intégrée pour le développement des compétences.*
- *Partenariats multi-parties prenantes : PPP dans la gestion et la prestation de DCTP.*
- *Accès, participation et égalité : filles, situations de post-conflit, secteur informel.*
- *Qualité, pertinence et employabilité : formateurs, TIC, SIMT, secteurs de croissance économique, formation dans le secteur agricole, recherche en DCTP.*
- *Évaluation, validation et certification : CNC (développement, pertinence) RAE.*
- *Coopération régionale (SADC, CEDEAO).*



Conclusions du travail analytique et des concertations

- De nombreux pays engagés dans d'importantes réformes juridiques et politiques orientées vers un système d'offre de développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) plus holistique et flexible qui est mieux coordonné et géré.
- Le changement de paradigme pour passer du concept « Enseignement et formation techniques et professionnels » (EFTP) à celui de « **Développement des compétences techniques et professionnelles** » (DCTP) amorcé à Maputo lors de la Biennale de 2008 a été entériné .





Raisons du plaidoyer de l'ADEA pour changement de paradigme de l'EFTP au DCTP

- L'EFTP est associé au système scolaire formel.
- Les secteurs de la formation non formelle et informelle sont seulement liés de manière marginale au secteur formel.
- Le DCTP reconnaît la diversité de l'offre et des filières de formation.
- Le DCTP est non-discriminatoire en matière d'âge, de statut, de type d'environnement d'apprentissage.
- Le DCTP reconnaît les compétences acquises dans différentes situations d'apprentissage et de travail : le caractère holistique et inclusif du DCTP.



Raisons du plaidoyer pour changement de paradigme de l'EFTP au DCTP-2

- Le DCTP aborde aussi les questions relatives à la transition de l'école/formation au monde du travail et intègre l'acquisition des compétences sur le lieu de travail.
- Le DCTP prend en compte les impératifs de l'apprentissage tout au long de la vie : la remise à niveau, le recyclage.





Principales conclusions du travail analytique et des concertations (Suite)

- Tentatives d'intégration des TIC dans les prestations de DCTP.
- **Peu de ressources consacrées à la formation des formateurs, des maîtres-artisans et au développement professionnel des formateurs et des gestionnaires du système.**
- Infrastructures (équipements de formation) et offre de matériels inadéquats.
- **Mécanismes d'assurance qualité internes inadéquats.**
- **Zones rurales mal desservies en offre de DCTP.**
- Faibles inscriptions en DCTP par rapport à l'enseignement général.
- Réforme de l'apprentissage traditionnel dans certains pays.
- Tendance générale vers l'adoption de l'Approche par compétences (APC) dans les programmes de formation.



Choix politiques en suspens pour promouvoir un DCTP pour une croissance socio-économique durable

- *Ancrer les réformes politiques dans les stratégies nationales de développement de l'économie et des ressources humaines.*
- *Revitaliser le secteur informel du DCTP.*
- *Renforcer l'offre de développement des compétences pour le secteur agricole par la promotion des **compétences au service du développement rural** et de l'utilisation de la technologie dans le **secteur agricole** (agroalimentaire, irrigation, mécanisation agricole, ...).*
- *Cibler le développement des compétences techniques et professionnalisées de haut niveau : **promouvoir l'enseignement et la formation post-secondaire de type institut universitaire de technologie/école polytechnique!***





Choix politiques en suspens pour promouvoir un DCTP pour une croissance socio-économique durable (Suite)

- *Promouvoir la création d'emploi: la simple acquisition de compétences par les jeunes ne conduisant pas à l'emploi des jeunes.*
- *Promouvoir des politiques économiques, commerciales et d'industrialisation ayant un impact sur les perspectives d'emploi.*
- *Promouvoir une bonne éducation de base et les compétences de base sont tout aussi importantes pour le DCTP : DCTP pour tous!*
- *Promouvoir la recherche en DCTP systématique au niveau national est nécessaire pour soutenir les politiques, les stratégies et l'action.*



Messages à l'issue de la Triennale

- Un DCTP performant est la réponse au problème du chômage.
- Les partenariats multi-parties sont nécessaires à la conception et à l'offre d'un DCTP efficace et pertinent pour le marché du travail : nécessité de formalisation (charte de partenariat) ; espace de concertation et de travail.
- Le DCTP doit également cibler l'offre de compétences et l'application de technologies abordables dans les secteurs du développement agricole et rural avec des dispositifs spécifiques aux demandes du secteur.





Messages à l'issue de la Triennale

- Les cadres nationaux de certification (CNC) et la reconnaissance des acquis de l'expérience (RAE) peuvent aider à combler la fracture entre le DCTP formel, non formel/informel et favoriser l'apprentissage tout au long de la vie.
- La recherche systématique en DCTP est nécessaire pour étayer les politiques, les programmes et les plans d'action de DCTP au niveau national.
- La coopération inter-agence, sous régionale et régionale est plus que jamais nécessaire.



Le travail de l'ADEA sur le suivi de la Triennale

Depuis février 2012, le travail de l'ADEA a consisté à :

- L'élaboration d'un cadre stratégique de mise en œuvre des conclusions et messages ;
- L'opérationnalisation du changement de paradigme préconisé pour passer de l'EFTP au DCTP ;
- L'appui aux pays qui en font la demande ;
- La promotion des échanges inter-pays dans le cadre du Pôle de qualité inter-pays sur le DCTP.



*« Développement de la main-d'œuvre pour la productivité
et la croissance »*

Mme Emanuela DI GROPELLO

Développement de la main- d'oeuvre pour la productivité et la croissance

Assises sur l'Enseignement et la formation techniques et
professionnels
Ouagadougou, Burkina Faso, 4 septembre, 2012



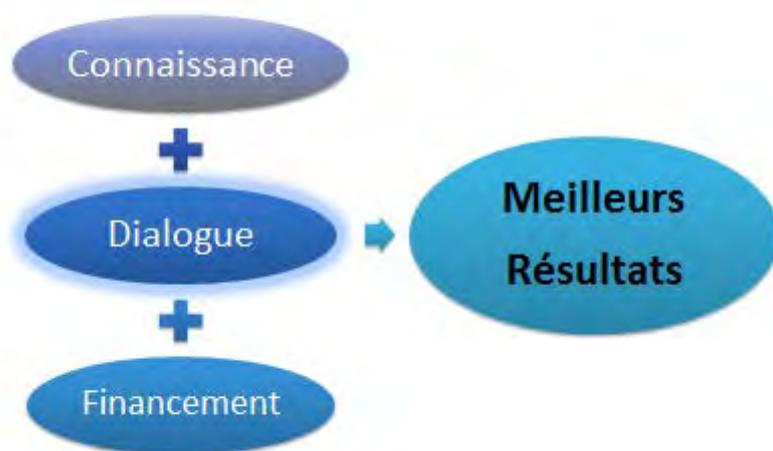
Emanuela di Gropello
Département pour le
Développement Humain
Banque Mondiale Région Afrique

Jee-Peng Tan
Département de l'Éducation
Réseau du Développement
Humain
Banque Mondiale

Plan

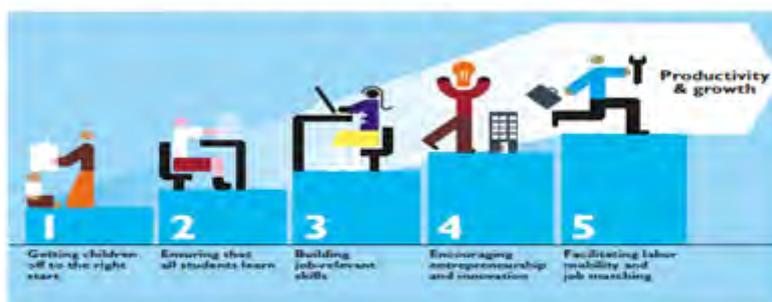
- **Contexte**
- **SABER-DMO, un nouvel outil de diagnostic**
 - **Caractéristiques et objectifs**
 - **Points saillants des résultats de la phase pilote**
 - **Mise en place dans les pays dans les prochaines phases**
- **Étude STEP pour mesurer les compétences**

Soutien de la Banque Mondiale pour le développement des compétences



Deux nouvelles ressources pour encadrer le dialogue

1. STEP Framework (Cadre Conceptuel par Étapes), publié 2010



2. Stratégie d'éducation 2020, publiée 2011

- Investir dans la connaissance et les compétences des gens pour promouvoir le développement
- Renforcer les systèmes et construire une base de connaissances
- Lancement du System Assessment for Better Education Results - Évaluation du Système Éducatif pour une Éducation de la Réussite) (SABER)

Ce que nous savons sur les compétences

- Les mesures les plus communes sont insuffisantes
 - Niveau d'éducation
 - Résultats des tests d'aptitude
- Les compétences sont multiformes



Cognitif



Interactif/
Socio-Émotionnel



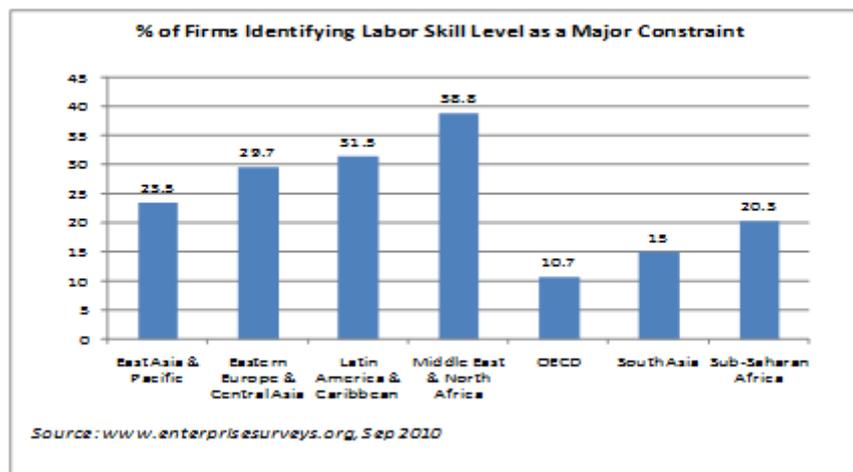
Technique



Innovateur

5

Les entreprises montrent que les compétences sont une contrainte



Points saillants du SABER

□ **Objectif:**

- Soutenir les pays partenaires de la Banque Mondiale pour examiner et améliorer les politiques affectant les performances du système éducatif

□ **Approche:**

- Documenter les politiques et les institutions de façon systématique
- Évaluer par rapport à des normes globales
- Promouvoir le dialogue et l'action sur les réformes

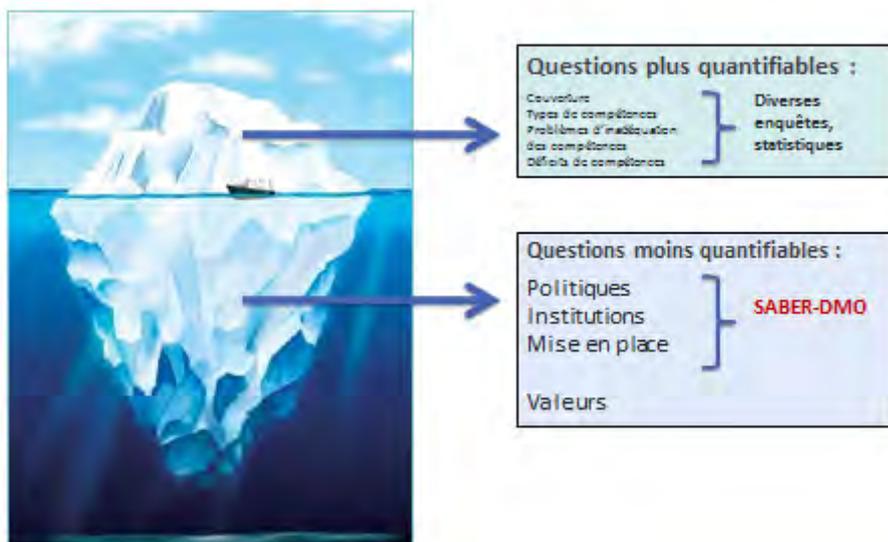
□ **13 Domaines de la politique du SABER:**

- Développement de la main-d'oeuvre (DMO)
- Autres (e.g., enseignants, évaluation des apprentissages, enseignement supérieur)

SABER-DMO:

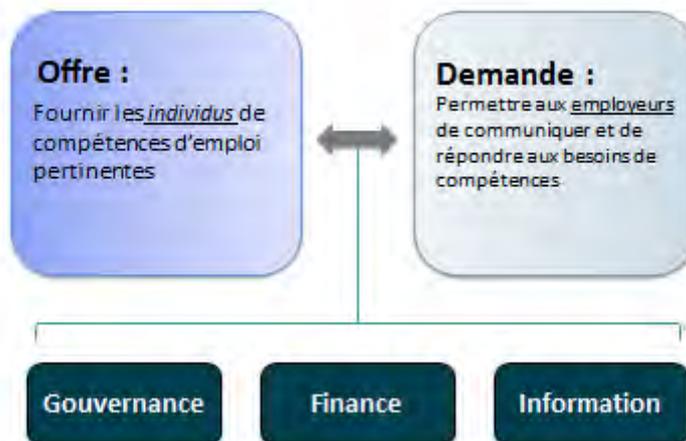
Un outil pour documenter ce qui est important

SABER-DMO par rapport à d'autres analyses

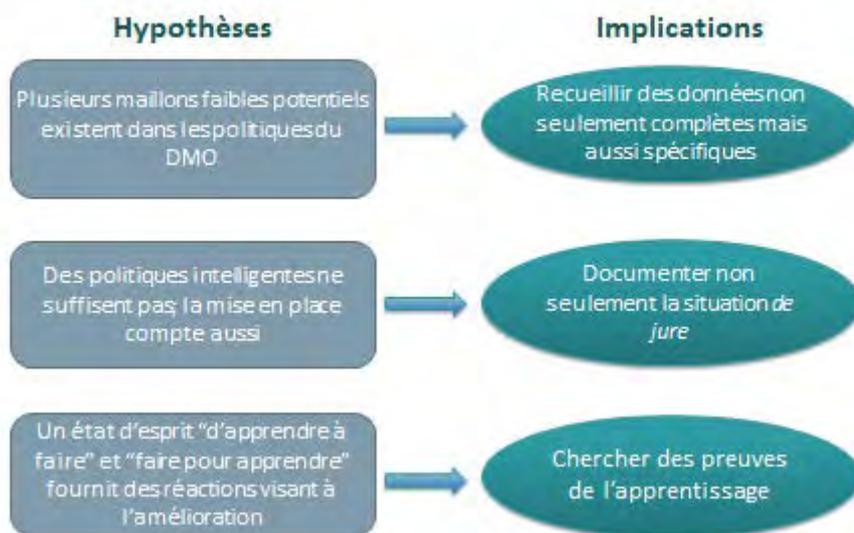


Défi majeur :

Réunir les 2 côtés de l'équation des compétences



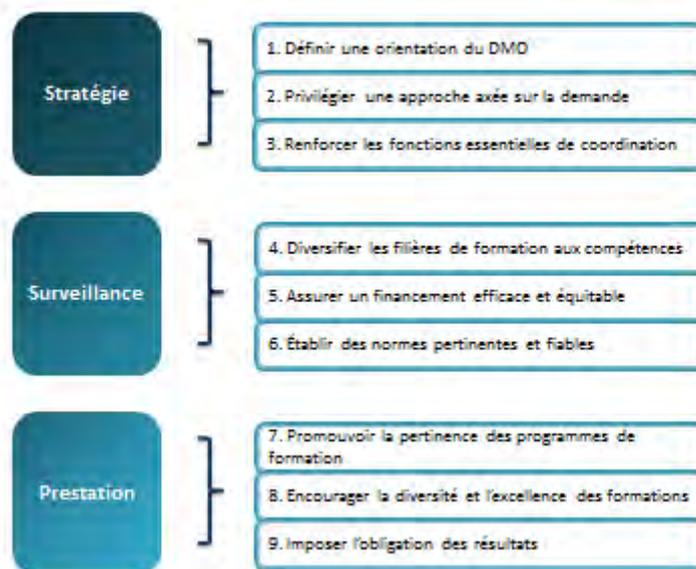
Hypothèses guidant la conception du SABER-DMO



Où l'outil SABER-DMO met l'accent 3 grandes dimensions fonctionnelles



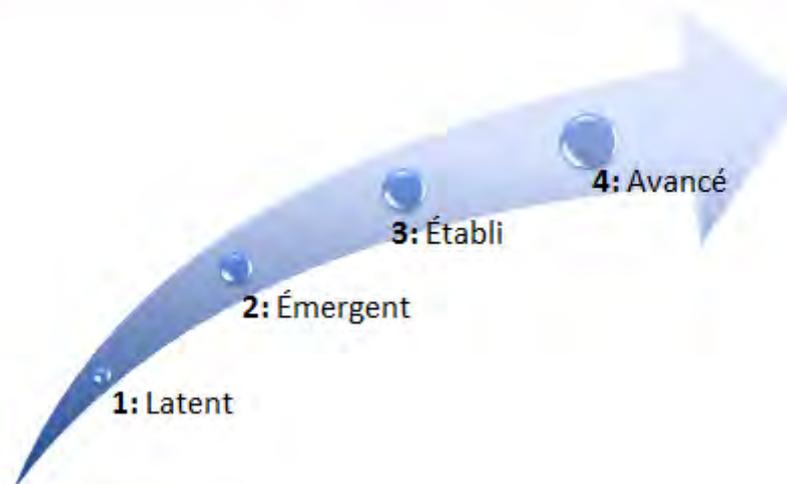
Les 3 dimensions en 9 objectifs de la politique



Collecte des données

- Questionnaire pour systématiser la collecte de données
- Preuve documentaire à l'appui des données
- Informateurs crédibles pour combler les lacunes et valider les données
- Exactitude des données est critique

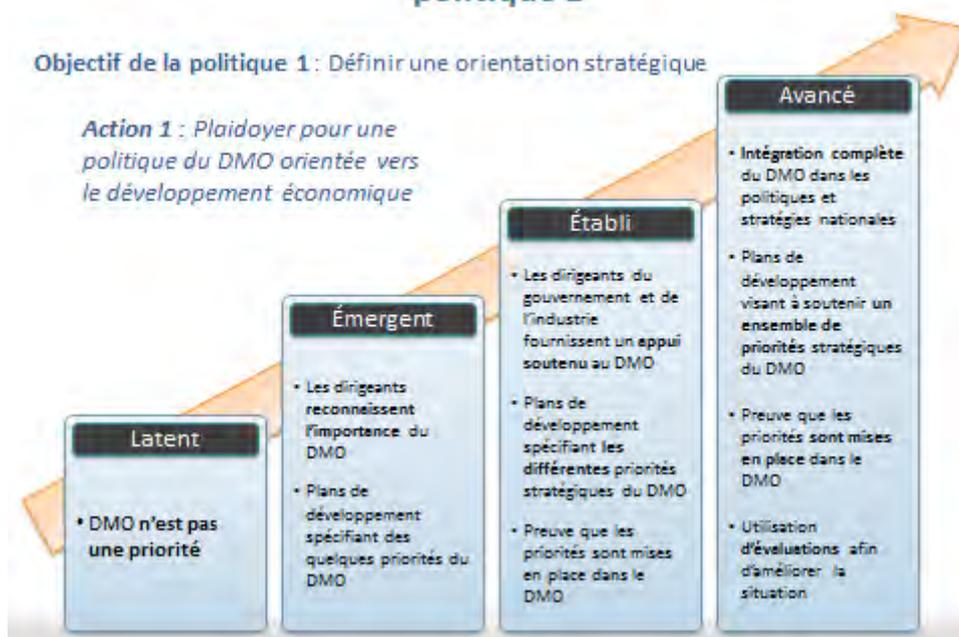
Analyse des données : Rubriques pour un repère de niveau



Exemple de rubriques spécifiques pour l'objectif de politique 1

Objectif de la politique 1 : Définir une orientation stratégique

Action 1 : Plaidoyer pour une politique du DMO orientée vers le développement économique



Pilotage du système dans 5 pays

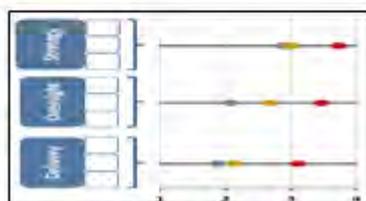
	1970	1980	1990	2000	2010
Chili				✓ (4,878)	✓ (6,334)
Irlande		✓ (10,093)	✓ (13,993)	✓ (23,629)	
Singapour	✓ (4,635)		✓ (13,748)		✓ (32,536)
Corée	✓ (1,994)		✓ (6,893)		✓ (16,372)
Ouganda					✓ (377)

Note : les chiffres entre parenthèses renvoient au PIB par habitant en USD \$ constants de 2000

Points saillants des résultats : Corée et Singapour

Corée : 1970, 1990, 2010

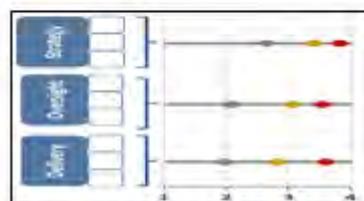
- **Stratégie** : cadrage des politiques DMO et des priorités de développement économique ; coordination à haut-niveau APEX
- **Supervision** : système de prélèvement visant à favoriser une formation en entreprise ; accroître la portée et la qualité des preuves basées sur compétences ; une meilleure articulation des parcours d'apprentissage
- **Prestation** : approfondissement des liens entre les prestataires de formation, de l'industrie et de la recherche ; augmentation de formalité, régularité et la portée de l'évaluation, de la performance



● 1970 ● 1990 ● 2010

Singapour : 1970, 1990, 2010

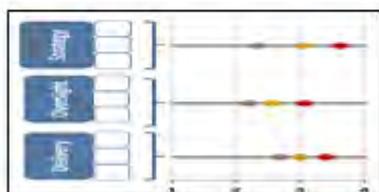
- **Stratégie** : plaidoyer pour une politique d'intégration définie ; formalisation des systèmes et des parties prenantes, promouvant une approche axée sur la demande
- **Supervision** : élargissement des possibilités d'apprentissage continu ; améliorations significatives et continues en matière d'accréditation et des normes
- **Prestation** : formalisation du rôle de l'industrie ; structures mise en place pour une surveillance de l'offre et de la demande des compétences et résultats



Points saillants des résultats : Irlande et Chili

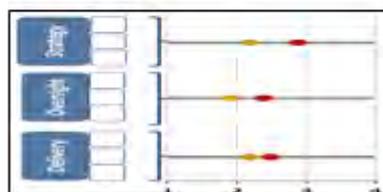
Irlande : 1980, 1990, 2000

- **Stratégie** : intégration de la DMO au sein de la politique nationale industrielle et d'entreprise
- **Supervision** : nouveau cadre institutionnel pour les qualifications, avec une influence accrue des partenaires sociaux
- **Prestation** : mélange plus varié de prestataires non-étatiques ; proactive, un rôle de l'industrie ascendante, améliorant les systèmes d'évaluation



Chili : 2000, 2010

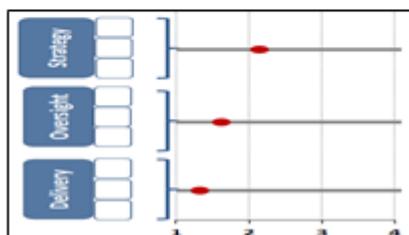
- **Stratégie** : consensus sur l'apprentissage continu ; l'institutionnalisation de la participation des parties prenantes de la DMO
- **Supervision** : nouveau système d'accréditation au niveau post-secondaire ; nouveau système de certification des compétences de la main-d'œuvre
- **Prestation** : amélioration de l'accès à l'information sur les résultats du marché du travail par potentiels étudiants et stagiaires



Points saillants des résultats : Ouganda, 2010

Sommaire

- L'Ouganda a une stratégie globale BVET pour 10 ans, approuvée en 2011, avec une allocation budgétaire qui augmente. L'économie croît, mais les emplois du secteur informel dominant
- Conception de la réforme récente est basée sur l'analyse du marché du travail et l'analyse du sous-secteur avec les réactions des parties prenantes
- **Défi** consiste à mettre en place l'engagement politique de haut niveau aux réformes réalisables



Ce que les résultats reflètent

Stratégie

- Engagement politique soutenu pour réformer le système du DMO
- Mécanismes pour une coordination entre les parties prenantes
- Il existe peu d'incitations pour que les industries investissent dans la formation des compétences

Supervision

- Accent mis sur la formation non-formelle
- Système en place pour la reconnaissance des acquis
- Il existe peu d'attention pour assurer la réactivité du système au marché du travail

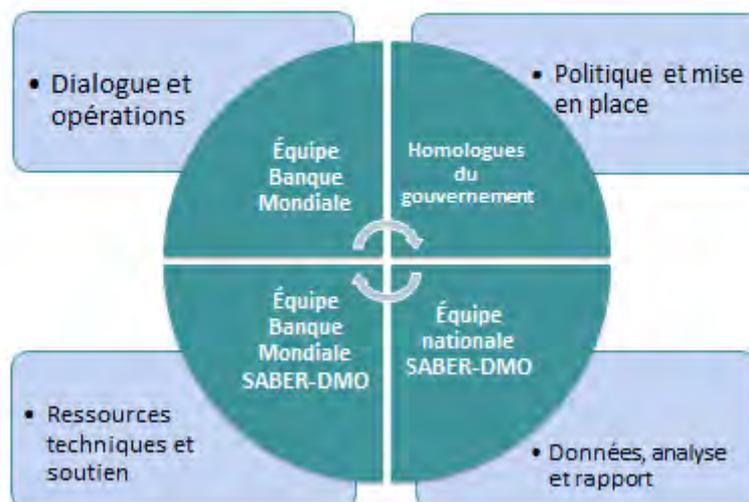
Prestation

- Liens très limités entre les employeurs et les établissements de formation
- Aucune incitation basée sur la performance pour les prestataires de formation, qu'ils soient publics ou privés
- La formation des enseignants doit être reconnue

Mise en place dans les pays : Statut de juin 2012



Mise en place dans les pays : Un partenariat et un modèle de travail d'équipe



Amélioration des ressources pour SABER-DMO

- **Collecte de données et l'analyse**
 - Outil mis à jour, profitant de l'expérience de la phase pilote
 - Formation pour les chercheurs principaux
 - Protocoles simplifiés pour la collecte des données et le traitement
- **Dialogue politique**
 - Ateliers dans les pays et entre pays



Un outil pour mesurer les compétences

Ce que nous ne savons pas sur les compétences

- Quel est le profil des compétences de la main-d'oeuvre?
- Quelles sont les compétences d'importance pour l'emploi et la productivité?
- Quel est le genre et l'ampleur des déficits de compétences?

Nouvelle initiative de la Banque
Mondiale pour répondre à ces
questions sur les compétences



27

Conception de l'étude STEP

- **Objectif : données comparables sur les compétences au plan international**
 - Créer des instruments d'enquête harmonisés
 - Spécifier des protocoles normalisés de collecte de données
 - Former et soutenir les équipes nationales pour se conformer aux normes
 - Analyser les données et utiliser les résultats pour informer un dialogue politique

L'étude porte sur deux instruments d'enquête



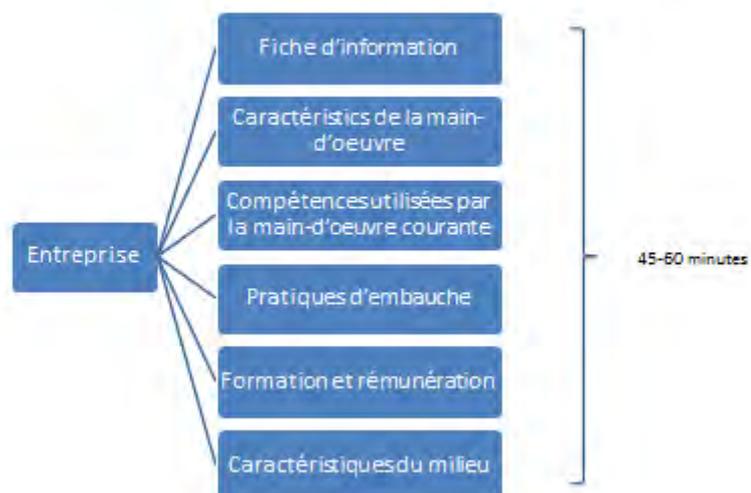
26

Instrument d'enquête pour les personnes



29

Instrument d'enquête auprès des employeurs

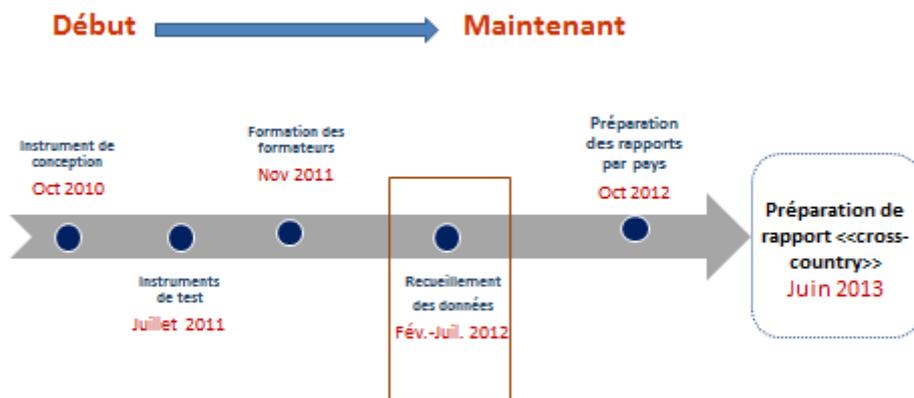


28

Pays Participants



Progrès dans le premier volet des pays



« En quoi l'école de base peut-elle préparer à l'EFTP ? »

Quelle devrait être sa contribution à la formation professionnelle et technique ?

M. Xavier ROEGIERS

L'éducation de base³² telle qu'elle est structurée et telle qu'elle évolue aujourd'hui prépare-t-elle à une formation professionnelle et technique de qualité ? Voilà la question à laquelle je voudrais apporter quelques éléments de réflexion.

Les sociétés issues de la culture latine sont caractérisées par l'importance qu'elles accordent aux savoirs et à la culture, dans une perspective humaniste. La finalité ultime est d'accéder à des études universitaires prestigieuses, même si elles ne sont pas toujours porteuses d'emploi, quand on considère les inscriptions massives des étudiants dans les filières de lettres, de droit et de sciences sociales. Il n'est pas rare de trouver seulement 40% d'étudiants dans des filières porteuses d'emploi, comme c'est le cas au Burkina Faso³³.

Par ailleurs, en Afrique subsaharienne, on compte, pour une tranche d'âges donnée, une moyenne de 5% d'étudiants qui ont réussi le Bac³⁴. Cela voudrait dire que l'ensemble de la scolarité est organisée pour des formations « utiles » socialement qui ne concernent que 2% de la population totale.

Et parmi ceux-là, combien terminent des études à l'étranger, et y restent ?

Nos systèmes véhiculent donc une certaine vision de la finalité de l'éducation qui les amène à structurer l'ensemble de l'échafaudage scolaire à cette fin : dès l'école primaire, voire même dès l'école maternelle, la scolarité est construite pour cette toute petite partie des élèves qui vont passer leur bac et entamer des études supérieures. Ce n'est qu'une facette du processus de fabrication de l'élite scolaire, rappelé par nombre de sociologues, depuis Bourdieu & Passeron (1970) jusqu'à Siroux (2011). Ce phénomène de dualisation se voit encore renforcé lors de l'introduction de la grande majorité des innovations scolaires, comme par exemple vient de le prouver une étude chilienne à propos de l'introduction des TICE dans l'enseignement (Espinoza, 2012).

On pourrait dire qu'il s'agit-là d'une vision « humaniste » de l'éducation, mais qui est un véhicule puissant d'un certain type d'élitisme, un élitisme basé sur des valeurs intellectuelles et universelles plus que sur des valeurs méthodologiques et contextuelles.

Cette tendance n'est pourtant pas inéluctablement inscrite dans les cultures. Ainsi par exemple, au Chili, alors que le moteur était de suivre des études universitaires, ce moteur se transforme petit à petit en un lien à l'emploi : il n'est plus nécessaire de devenir médecin, avocat, notaire, mais si on peut être formé dans un centre de formation professionnelle performant, pour un travail d'ouvrier qualifié, c'est bien perçu par la société.

Une question d'image

Si nos systèmes éducatifs n'arrivent pas à « vendre » une image suffisamment positive de la FTP, c'est qu'elle est porteuse d'un double discours : en même temps elle présente la FTP comme une voie tout à fait respectable, mais en même temps elle délivre à tout bout de champ le message selon lequel la norme est dictée par ceux qui poursuivent des études générales vers l'université.

La question de l'image n'est donc pas seulement une question de communication, mais avant tout une question identitaire, profondément enracinée dans la culture.

Un contexte international, caractérisé par une autre forme d'élitisme

Face à cette culture d'un humanisme « élitiste » se positionne une autre culture — celle du modèle dominant — celui de la marchandisation — basé sur un postulat de plus en plus contestable selon lequel, au nom de la mobilité transnationale, il faut acquérir un niveau de qualification de plus en plus élevé pour trouver un emploi.

³² Enseignement primaire et premier cycle du secondaire

³³ Exemple du Burkina Faso (<http://www.sites.uemoa.int/annuaires/1326096549>)

³⁴ <http://stats.uis.unesco.org/unesco>

Cette idée est largement relayée par des lobbies divers, allant d'institutions d'enseignement privé jusqu'à des organismes transnationaux comme l'UE dont le credo inlassablement répété est celui selon lequel seuls ceux qui auront acquis un niveau de qualification élevé pourront trouver un emploi (tout cela dans un discours néolibéral dont l'enjeu est de saturer la demande d'emploi par rapport à l'offre...)

Elle véhicule une autre image de l'élitisme, basée sur une sélection des meilleurs, et sur une compétition entre individus pour décrocher les emplois de qualité encore disponibles, mais dont le nombre fond littéralement avec les crises économiques successives.

Elle véhicule par ailleurs une image néolibérale de l'esprit d'entreprendre.

Pas plus que le modèle académique – mais pour d'autres raisons –, le modèle de la marchandisation ne valorise pas une formation professionnelle et technique accessible à une majorité d'élèves et qui s'inscrit dans un tissu régional, national ou local, et surtout pas dans des formules simples telles que l'inscription dans le tissu informel, le compagnonnage ou l'apprentissage chez un artisan.

Dans certains pays africains, le mouvement s'inverse heureusement petit à petit grâce à la réussite de certaines initiatives de formation non formelle, qui constituent un espoir de changement, comme au Burkina Faso, au Tchad ou encore au Sénégal.

Mais ce n'est pas uniquement cette image à long terme – d'un étudiant poursuivant des études universitaires – qui pose problème à l'école. C'est l'image qu'elle véhicule aujourd'hui dès le primaire.

Il est aujourd'hui une tendance qu'on ne peut pas nier. Nous vivons dans une fuite en avant des systèmes éducatifs, à l'échelle mondiale. L'élève, l'individu, sur lequel on se base pour faire évoluer l'école, n'est plus le même qu'il y a 20 ans. Il n'est même plus le même qu'il y a 10 ans. C'est un peu comme si on avait perdu le contact avec la notion d'élève « moyen » (qui d'ailleurs n'existe pas), et que l'on avait construit une nouvelle norme, celle d'un élève androïde³⁵, une sorte d'idéal standard, aux mille vertus, doté d'un cartable électronique, connecté en permanence, qui maîtrise trois ou quatre langues, qui a résolu ses problèmes d'apprentissage grâce à une armée de répétiteurs issus de la « pédagogie de l'ombre » (Bray, 2009), et qui, à tout moment, se tient prêt à traverser une armada d'épreuves standardisées internationales. Et c'est cet élève-là que l'on prend aujourd'hui comme référence.

Mais que devient alors cette multitude d'autres élèves, les vrais élèves, ceux qui viennent en classe avec un cartable troué, un demi manuel scolaire dedans, ainsi qu'un crayon mal taillé ? Rassurez-vous, on a trouvé un concept pour les décrire... l'éducation inclusive pense à eux. Car désormais, ces vrais élèves, ils sont catégorisés, dont d'une certaine manière marginalisés. Ce qui est certain, c'est qu'ils ne représentent plus la tranche d'élèves « normale ».

On en est venu à cette vérité effarante : pour caractériser la population scolaire du globe, on doit faire appel à des concepts comme celui d'éducation inclusive, presque pour se rappeler qu'il existe des élèves turbulents, mal dans leur peau, qui présentent des difficultés instrumentales, des troubles de la vision, de l'audition. Un concept, certes noble, mais aussi un concept « poubelle » pour les distinguer de l'élite androïde. Et par là on veut nous faire croire que ces élèves qu'on « inclut » ne sont pas la normalité, puisque la norme devient ces élèves androïdes conditionnés pour ne dormir que 5 heures par nuit pour réussir leurs sacrosaintes épreuves standardisées internationales.

Et un jour on se réveille, et on se demande pour qui l'école est vraiment faite, qui sont les vrais élèves ? Ceux qui s'enferment dans leur tour d'ivoire avec leur cartable électronique et leur armée de répétiteurs, ou ceux qui viennent à l'école avec un vague cahier ou un demi manuel comme tout espoir d'un avenir meilleur ?

Le concept d'éducation inclusive est un beau concept, et chapeau à l'UNESCO et à ses initiateurs, mais ce qu'en font actuellement les systèmes éducatifs est indigne de la race humaine.

³⁵ Androïde : « étymologiquement ce qui ressemble à un homme » (Wikipedia)

Quatre idées fausses

Cette fuite en avant génère forcément — et nourrit — des idées fausses sur l'éducation. Je voudrais en pointer quatre, pour les dérives qu'elles provoquent, surtout auprès de ceux qui vont occuper des petits boulots, dans une économie, elle, bien réelle.

Certaines idées fausses viennent de loin (une conception très académique de l'école), d'autres sont beaucoup plus récentes, et proviennent en ligne directe du néolibéralisme ambiant.

1. Plus un enfant apprend de langues différentes, plus il accroît ses chances de réussite. (Faux)
--

Cette idée, véhiculée notamment à travers les principes de la mondialisation qui n'a de cesse que de faire émerger et former une élite ne repose sur aucune base empirique reconnue à une large échelle (= au-delà de petits groupes d'élèves bien encadrés et bien outillés dans des vitrines androïdes), pas plus que sur une base théorique.

Au nom de ce faux principe, on multiplie aujourd'hui à outrance le nombre de langues étudiées à l'école. Certes, certaines innovations en matière de langues sont intéressantes — en particulier celle qui consiste à scolariser dans une langue nationale — mais ces innovations conduisent très souvent à des dérives insupportables pour la grande masse des élèves.

En effet, il ne faut pas confondre la « langue d'insertion dans le système scolaire » qui est la langue maternelle, utilisée pour des raisons d'ordre affectif et culturel pour scolariser l'enfant dans les premiers moments (pendant les premiers mois, mais sans s'y attarder non plus), et la « langue de référence » (français, arabe, anglais...) ³⁶, qui est une langue unique que l'on privilégie la plus grande partie de la scolarité primaire pour son caractère universel mais surtout pour son caractère structuré (notamment à l'écrit), et sur laquelle on s'appuie sur le plan pédagogique pour faire assimiler à l'élève le fonctionnement d'une langue donnée et par-là même des autres langues à acquérir. Cette langue de référence est souvent celle qui deviendra la langue d'enseignement.

À la fois pour des raisons d'efficacité des apprentissages et des raisons d'équité, l'enjeu serait de renforcer l'une et l'autre — mais en leur faisant jouer chacune strictement leur rôle sans dépasser celui-ci : la langue d'insertion en évitant de la prolonger au-delà de quelques mois, mais aussi la langue de référence en résistant à la tentation de l'introduction précoce d'une nouvelle langue au primaire, la plupart du temps pour des raisons politiques légitimes, mais en général mal pensées en termes d'impact sur la réussite des élèves. Dans une optique d'éducation vue comme un bien commun, et dans une optique d'efficacité des apprentissages, il s'agit donc de promouvoir l'apprentissage d'une seule langue de référence et de ne pas céder à l'effet de mode couramment pratiqué dans le privé qui consiste à apprendre aux élèves une, voire deux langues secondes de façon simultanée à partir du préscolaire au grand enchantement des parents qui y voient un enseignement de qualité (notamment la ruée vers l'anglais). Le secteur public se voit, lui aussi, de plus en plus pris dans cette course aux langues secondes.

La maîtrise opérationnelle d'une deuxième langue nationale et/ou internationale n'est évidemment pas à exclure, mais elle devrait venir plus loin dans la scolarité, une fois que l'élève s'est approprié correctement (et de manière opérationnelle) la structure d'une langue.

2. Travailler sur le terrain avec la matière, avec le concret, n'est pas noble, voire dégradant (Faux)

Une autre idée fautive, héritée de nos systèmes latins est celle selon laquelle travailler avec la matière, avec le concret serait dégradant.

³⁶ Lucchini (2009)

L'école délivre encore trop souvent l'idée selon laquelle il n'est pas « noble » de travailler sur des situations contextualisées. Sans même parler de sortir de sa classe (c'est souvent difficile avec les effectifs que l'on connaît), l'école de base a du mal à travailler sur des exemples réels (que l'on appellera plus tard « études de cas »).

Elle doit accepter que les avancées de la didactique professionnelle amènent à changer le regard sur les pratiques de classe, même au niveau de l'école primaire : partir du terrain, développer des outils conceptuels et des savoir-faire qui permettent de mieux appréhender la réalité, pour ensuite revenir au terrain.

Cette référence à la didactique professionnelle a d'abord pour fonction de montrer qu'il n'est pas plus « noble » d'apprendre des connaissances théoriques que d'apprendre à agir en situation : ces deux dimensions s'alimentent mutuellement³⁷. Elle vise également à marquer la pertinence d'un enseignement axé sur le « savoir-agir », pour son souci de transformation de l'acteur à travers l'action. Une infirmière ne devient pas infirmière uniquement parce qu'elle a acquis des savoirs et des savoir-faire, mais aussi parce qu'elle a été confrontée à des situations dans lesquelles elle a agi, qui l'ont interpellée et qu'elle a analysées, ce qui l'a transformée elle-même pour lui permettre non seulement de renforcer ses compétences, mais aussi de faire évoluer son identité d'infirmière.

Le problème ne réside pas seulement dans la présentation de savoirs décontextualisés (Miled, 2011). Il y a surtout cette difficulté de la part de l'école à amener un élève à problématiser : se poser des questions, émettre des hypothèses, identifier ce qu'il faut pour y répondre, confronter son point de vue avec des points de vue d'expert, etc. On est dans une éducation de la restitution et non de la résolution de problèmes. Elle continue à véhiculer une éducation scientifique qui n'arrive pas à se défaire de l'enseignement dogmatique, parfois même renforcé par un recours mal compris au matériel didactique en sciences.

Or, préparer un professionnel quel qu'il soit et à quel niveau il soit (pas seulement un scientifique, mais tout professionnel, j'insiste), c'est d'abord l'amener à problématiser.

Les modalités didactiques peuvent être décrites comme suit dans une préoccupation croissante en termes de problématisation.

Niveau 1. Une présentation non problématisée de contenus par l'enseignant. *Exemple : « Comment produire de l'énergie solaire ? »*

Niveau 2. Une présentation de contenus par l'enseignant, sur la base d'une problématisation théorique réalisée par lui. *Exemple : « Pourquoi produire de l'énergie solaire ? »*

Niveau 3. Une problématisation contextualisée réalisée par l'enseignant sur la base d'une situation en contexte. *Exemple : « Comment, dans notre village, produire de l'énergie solaire ? »*

On est encore dans une dynamique d'exploration du terrain mais qui, pour l'élève, s'apparente davantage à de l'application, voire à de l'analyse, qu'à de la production de connaissances. En termes de lien avec une pratique professionnelle, on est dans l'alternance applicative, avec davantage une perspective de qualification que de professionnalisation³⁸.

Niveau 4. Une problématisation effectuée par l'élève sur la base d'une situation en contexte. *Exemple : « Comment, au sein de mon activité professionnelle, produire de l'énergie solaire ? »*

Il y a production de connaissances par lui, l'élève devient auteur, au sens d'Ardoino (1993). En termes de lien avec une pratique professionnelle, on est dans une logique d'alternance interactive, avec une perspective très claire de professionnalisation. J'aurais personnellement tendance à être très exigeant en matière de problématisation par l'élève, même très tôt dans la scolarité.

³⁷ Ratzu (2011)

³⁸ Le Boterf (2008)

La révélation, c'est qu'il ne faut pas nécessairement du matériel pour arriver à cela, mais d'abord et avant tout des idées, ce qui rompt avec certaines idées toutes faites, comme par exemple celle selon laquelle les apprentissages scientifiques exigent du matériel.

Tout cela peut se faire aux cours de sciences, même si l'idée d'un (vrai) cours de technologie en fin de primaire devrait être creusée de manière très sérieuse. Le leitmotiv de ce cours devrait être : « un minimum de matériel, mais un foisonnement d'idées ». C'est la version « projet » de l'entrepreneuriat, celle qui surgit de l'intérieur de l'élève, et qui est à lire comme une alternative à la vision néolibérale de l'entrepreneuriat qui trop souvent prescrit sans outiller intellectuellement et méthodologiquement.

3. Il n'entre pas dans le rôle de l'école de préparer au transfert des apprentissages. (Faux)

Depuis l'école primaire, ni l'évaluation en situation ni le transfert ne sont des préoccupations dignes d'intérêt. L'école estime souvent que sa mission est de délivrer des connaissances et des savoir-faire, et que là s'arrête sa mission. Elle ne se préoccupe donc pas (suffisamment) de savoir comment les acquis de l'élève seront utilisés et surtout mobilisés en situation réelle, et notamment en situation professionnelle. Même si on parle de compétences, il n'y a pas encore une véritable préoccupation de développement de compétences en lien avec un terrain, quel qu'il soit.

Ce lien avec un terrain de réinvestissement des acquis, c'est le travail sur des situations complexes pour intégrer les savoirs et les savoir-faire acquis. L'importance des situations d'intégration n'est plus à démontrer.

Une recherche est actuellement en cours à l'UCL sur le thème « Introduire les situations complexes dans l'enseignement des sciences au cycle primaire. Quel impact sur les résultats des élèves en termes d'efficacité et d'équité ? », dans le cadre d'une thèse de doctorat³⁹.

Les premiers résultats, après deux ans de recherche, sont tellement clairs dans leur contenu et dans leur signification qu'ils doivent donner à réfléchir en profondeur sur l'orientation pédagogique et curriculaire des apprentissages en sciences au primaire, voire sur l'ensemble des apprentissages au primaire et au collège, où ils sont directement transposables.

La recherche a porté sur la question de savoir comment introduire les situations complexes dans les apprentissages en sciences, pour viser un maximum d'efficacité et d'équité.

En effet, on reconnaît généralement que deux manières différentes peuvent être utilisées pour introduire les situations complexes à l'école :

- des situations « didactiques » : ce sont des situations de découverte et/ou de recherche, souvent menées en petits groupes, en vue de construire les apprentissages, savoirs et savoir-faire ;
- des situations « d'intégration » : ce sont des situations, complexes elles aussi, qui sont proposées individuellement aux élèves au terme d'un ensemble d'apprentissages (souvent après 5 ou 6 semaines), à propos desquelles l'élève est appelé à mobiliser ses acquis antérieurs ; ce sont des situations qui répondent à un profil de sortie attendu.

La recherche, menée sur un échantillon de 38 classes de 4^e primaire de 20 écoles du district de Huye (Sud du Rwanda), vise à analyser l'impact de chaque utilisation des situations complexes, en termes d'efficacité et d'équité, mesurées sur les résultats scolaires des élèves.

Les 38 classes (environ 1500 élèves), représentatives du réseau public comme du réseau privé, ont été réparties en quatre groupes, selon qu'elles pratiquent les situations didactiques et/ou les situations d'intégration, selon le tableau suivant.

³⁹ Sebananwa (recherche en cours).

		Pratique des situations didactiques	
		NON	OUI
Pratique des situations d'intégration	NON	Groupe 1 : 9 classes (groupe témoin)	Groupe 2 : 11 classes
	OUI	Groupe 3 : 9 classes	Groupe 4 : 9 classes

Avant le lancement de la recherche, aucune classe ne pratiquait ni les situations didactiques ni les situations d'intégration. Le chercheur quant à lui n'était ni un spécialiste des situations didactiques ni des situations d'intégration.

On est donc dans des conditions relativement neutres quant au passé du chercheur (qui est aussi le formateur des enseignants) et quant au passé des classes expérimentales.

Les enseignants ont reçu une petite formation avant de commencer : 3 jours sur les situations didactiques (groupes 2 et 4), et 3 jours sur les situations d'intégration (groupes 3 et 4). C'est le chercheur – qui, répétons-le, n'est spécialiste ni des situations didactiques ni des situations d'intégration – qui a assuré la formation.

Pour garantir que le niveau de base dans les 4 groupes soit équivalent, deux pré-tests ont été administrés aux élèves des 38 classes, avant de démarrer l'expérimentation :

- un test « ressources » : test portant sur des savoirs et des savoir-faire ;
- un test « situations complexes », portant sur la mobilisation de ces acquis en situation.

Les résultats aux pré-tests se sont révélés assez bas : les moyennes d'une classe varient toutes entre 1/10 et 4,5/10. Partir de notes peu élevées est important sur le plan méthodologique pour éviter d'être par la suite confronté à un « effet de bord », qui veut que, pour un élève ayant obtenu une note élevée, il est plus difficile de progresser que pour un élève qui part d'une note basse. Par exemple, il est plus difficile de gagner un point pour un élève qui part de 8/10 que pour un élève qui part de 2/10.

Outre cette mesure du pré-test, deux autres mesures – chaque fois en terme de ressources et en terme de situation complexe – ont été menées, l'une après 4 semaines d'apprentissage (post-test 1), l'autre après 8 semaines d'apprentissage (post-test 2).

Les résultats présentés ci-dessous représentent les gains relatifs, et neutralisent donc les différences de niveau qui pouvaient caractériser au départ les quatre groupes.

Ici, seul le gain après 8 semaines d'apprentissage est présenté et discuté (post-test 2).

Voici le gain relatif de chaque groupe à un test « ressources ».

Gain relatif de chaque groupe à une épreuve de type « ressources »		Pratique des situations didactiques	
		NON	OUI
Pratique des situations d'intégration	NON	Groupe 1 : + 48% (groupe témoin)	Groupe 2 : + 46%
	OUI	Groupe 3 : + 48%	Groupe 4 : + 28%

Dans trois groupes sur quatre, les élèves progressent dans des proportions strictement similaires, de 46% à 48%, dans la maîtrise des ressources. Le groupe 4 progresse moins, ce que l'on peut interpréter comme une sorte d'effet « retard », lié à l'introduction de deux innovations, ce qui peut être beaucoup pour l'enseignant.

Mais ce qui est encore plus intéressant, ce sont les résultats à une épreuve « situation complexe ». Cette situation complexe est la même pour les élèves des quatre groupes, et elle est nouvelle pour tous ces groupes, c'est-à-dire qu'elle n'a jamais été travaillée par les élèves, ni comme situation didactique, ni comme situation d'intégration.

Gain relatif de chaque groupe à une épreuve de type « situation complexe »		Pratique des situations didactiques	
		NON	OUI
Pratique des situations d'intégration	NON	Groupe 1 : - 5% (groupe témoin)	Groupe 2 : - 13%
	OUI	Groupe 3 : + 100%	Groupe 4 : + 67%

Le tableau parle de lui-même. Dans les groupes 1 et 2, les élèves ne progressent pas – voire régressent par rapport au pré-test –, tandis que les élèves des groupes 3 et 4 progressent de manière incontestable, et ce de manière extrêmement significative.

Si l'on compare des classes de niveau de départ similaire dans chaque groupe, on voit que, dans les groupes 1 et 2, il y a stagnation des résultats : c'est comme si ces classes n'étaient pas engagées dans une dynamique cognitive, malgré l'introduction de situations didactiques dans le groupe 2. En revanche, dans les classes des groupes 3 et 4, quelque chose se passe manifestement : les élèves sont en projet cognitif, et cela se traduit dans leurs résultats scolaires.

Éléments de discussion

Il apparaît clairement de ces résultats que, ce qui fait progresser les élèves, c'est l'introduction de situations d'intégration, à résoudre individuellement par eux, et non des situations didactiques, à résoudre en petits groupes.

Est-ce à dire qu'il faudrait supprimer ces situations didactiques des pratiques de classe ? Il est prématuré de le dire. D'une part, les élèves qui pratiquent les deux types de situations gagnent également, mais dans une moindre mesure. D'autre part, les effets mesurés ne portent que sur des résultats scolaires. Il y a d'autres effets, sur les habitudes de travail, sur l'autonomie de l'élève, etc., qui n'ont pas été mesurés, et qui pourraient conférer un avantage à la pratique des situations didactiques.

On pourrait dire aussi : « pourquoi ne pas introduire d'emblée les deux types de situations ? ». Il suffit de considérer les tableaux pour répondre à la question : le groupe 4 (les deux types de situation) génère des résultats plus faibles dans l'épreuve « ressources » et dans l'épreuve « situations ». Probablement peu de systèmes éducatifs sont-ils en mesure de « digérer » les deux innovations d'une seule fois. Les résultats obtenus semblent montrer qu'il convient d'abord d'installer les situations d'intégration, et dans un deuxième temps les situations didactiques, mais ce n'est pas la priorité, du moins dans des contextes similaires à celui du Rwanda.

4. Le système actuel des évaluations standardisées est une vérité absolue à laquelle on ne peut surtout pas toucher (**Faux**)

Je voudrais enfin montrer en quoi la culture des épreuves standardisées internationales – dans leur forme actuelle – dévalorise les élèves qui ne présentent pas un profil « généraliste ».

Un déplacement des priorités de l'école

Une première dérive liée à ces épreuves tient au déplacement progressif de priorités induit par le recours à ces épreuves standardisées internationales : de plus en plus, l'accent est mis sur les résultats de l'éducation au détriment du processus. On tend à classer, à ranger, plutôt qu'à aider les élèves ; la préoccupation première n'est plus centrée sur l'élève et sur ses apprentissages (Roegiers, 2010). L'école se voit dès lors de plus en plus dépouillée de sa fonction première, qui est d'apprendre et d'aider l'élève à apprendre. D'une notion d'autonomie et de responsabilisation construite qui était de mise dans les années 1980 et 1990, on passe à une variante libérale de la responsabilité individuelle qui n'est rien d'autre qu'une obligation de résultat, celle qui repose sur le « supposé connu », et le « Débrouille-toi. ». Ces notions apparemment si séduisantes que sont celles d'autonomie et de responsabilisation présentent donc une facette moins noble, et doivent être utilisées avec prudence. Il y a survalorisation implicite très claire de la dimension intellectuelle, comme pour ces « élèves androïdes » évoqués ci-dessus, en défaveur de toute cette frange d'élèves qui ont besoin qu'on « fasse avec eux pour les lancer ».

Un détournement de la fonction sociale de l'école

Le recours aux épreuves internationales standardisées contribue à détourner le système éducatif de son rôle social. En effet, en poursuivant le but ultime de grimper dans les classements internationaux, les autorités politiques du monde éducatif en arrivent parfois à négliger les besoins de base du pays, comme celui de veiller à ce que le pays possède les compétences professionnelles nécessaires pour assurer l'activité économique de base. Par exemple, dans certains pays, on doit faire appel à la main-d'œuvre étrangère pour réaliser des grands travaux d'infrastructure routière, faute de main d'œuvre locale qualifiée, alors que par ailleurs les résultats aux tests internationaux sont en progression dans ce pays.

Un assèchement des contenus

Ces épreuves ne se rattachent à aucun autre objectif que celui de classer, et donc de répondre à des normes extrinsèques, au lieu de répondre à des nécessités intrinsèques liées à un projet de société. Elles se fondent de plus sur l'idée d'un « élève idéal standard », sans prendre en compte des réalités locales, régionales ou nationales (Behrens, 2008). Elles induisent dès lors une forte décontextualisation des curricula, et conduisent à terme à appauvrir le bagage culturel des élèves, et de toute une société, et touchent à cette question du sens, tellement importante pour les élèves, en particulier ceux qui ont un profil plus orienté vers la pratique.

L'hégémonie de l'écrit

Ce qui vient d'être dit est également valable dans un domaine-clé des apprentissages de base : ces épreuves standardisées ne sont pas conçues pour évaluer une production orale de l'élève. Ceci présente une conséquence non négligeable : de par leur impossibilité d'évaluer l'oral, elles confèrent *de facto* un statut de seconde zone à celui-ci. Bien sûr, les instances qui conçoivent ces épreuves n'évacuent pas l'oral parce qu'il serait moins important. Elles l'évacuent tout simplement pour des questions de faisabilité : il est impossible d'imaginer une épreuve standardisée de cette ampleur qui repose sur une information de type oral.

Mais le problème réside dans ce qu'elles suggèrent aux utilisateurs : en se présentant comme la référence principale, elles induisent de manière indirecte l'idée selon laquelle les matières évaluées dans ces épreuves sont les matières importantes, et donc que les autres le seraient moins. Entraînés par le mouvement, et voyant dans le même temps leurs programmes d'études gonfler sans cesse, certains pays posent progressivement un choix d'opportunité : ils mettent l'accent sur les matières qui figurent dans ces épreuves internationales. Ils en sont dès lors amenés à délaisser l'oral, qui pourtant constitue une dimension essentielle de l'apprentissage : le manque de maîtrise de la langue orale est un facteur d'échec important, et un facteur d'exclusion sociale tout aussi important.

De grands absents

De manière plus générale, le contenu même de ces épreuves, ainsi que la nature des items qui les composent ne sont pas sans poser des problèmes préoccupants (De Ketele, 2009). Si les standards sont formulés davantage en termes de compétences que de simples ressources, l'analyse des contenus des épreuves révèle que ce sont essentiellement les ressources qui sont évaluées et non les compétences : il y a rupture entre l'intention d'évaluation et l'objet réellement évalué. Si, dans la traduction sous forme d'items,

ces évaluations changent le statut de certaines compétences en ressources, elles font carrément l'impasse sur d'autres compétences qui nécessitent de recourir à des situations complexes pour être appréhendées. Il s'agit notamment des productions ouvertes. Nous avons déjà cité la communication orale et écrite, mais on pourrait aussi évoquer la production artistique (œuvre d'art, production musicale...) ou encore la production d'une performance gestuelle (expression corporelle) ou sportive. Ces dimensions passent à la trappe, mais pourtant, chez des élèves qui sont en voie d'insertion dans le tissu socioprofessionnel, ce sont des dimensions essentielles.

Certes, d'un point de vue technique, on peut affirmer aujourd'hui que la qualité des tests sur le plan de la validité scientifique est au point, voire excellente, et que l'on connaît aujourd'hui beaucoup mieux les limites et les biais de ces enquêtes (Bottani, 2005). Toutefois, en étant incapables d'introduire au sein des items des situations-problèmes qui soient complexes, contextualisées et ouvertes, elles continuent à poser un problème fondamental de pertinence, qui est la qualité élémentaire de toute épreuve d'évaluation (Roegiers, 2004, 2^e éd. 2009) : ces épreuves font réussir l'élève « scolaire », et non l'élève compétent, alors qu'elles prétendent évaluer des compétences.

Or c'est cette dimension contextuelle, méthodologique qui serait justement de nature à valoriser des compétences dont font preuve des élèves « non scolaires », et qui témoignent d'un véritable professionnel.

Conclusion

C'est tout un changement de mentalité qui doit s'opérer au niveau de l'école de base, et qui devrait non seulement bénéficier à l'enseignement professionnel et technique — tant au niveau image qu'au niveau du contenu —, mais à l'ensemble de l'éducation de base africaine, au sein d'un véritable projet porteur de ses valeurs et de sa culture.

Comme piste à lancer dans les plus brefs délais, je verrais une réflexion en profondeur sur un double référentiel d'évaluation : un référentiel d'évaluation en fin de primaire, et un autre en fin d'éducation de base. Lorsque je dis « référentiel d'évaluation », il ne s'agit pas de listes de compétences, ni même des référentiels de compétences dont on voit trop souvent l'inutilité, que ce soit en formation professionnelle initiale ou en formation d'adultes, lorsqu'ils ne sont pas sous-tendus par des référentiels d'évaluation. Il ne s'agit pas non plus d'items d'évaluation qui soient déconnectés d'un profil de sortie de l'élève. Il s'agit d'une réflexion véritable autour de ce profil de sortie.

En fin de primaire, ce référentiel d'évaluation pourrait déboucher sur une banque d'épreuves d'évaluation qui soit pensée non pas en termes de restitution de connaissances, non pas en termes académiques, ni même en termes de savoir-faire ponctuels, mais en termes de situations complexes à résoudre au niveau de la vie quotidienne.

En fin d'éducation de base, il s'agirait du déploiement d'une passerelle solide pour l'élève vers un projet technologique, d'insertion sociale et/ou socioprofessionnelle, par exemple dans l'optique de mieux se situer dans le monde du travail, de réduire sa dépendance au système de la marchandisation. Cela concernerait même ceux qui sont appelés à poursuivre leurs études, pour qui ce serait une première expérience de vie. Ce double référentiel permettrait graduellement un meilleur ancrage entre d'une part une formation de fin de primaire en prise avec des situations complexes à maîtriser par chaque élève (langues, mathématiques, sciences, formation artistique), et d'autre part une formation à la professionnalisation, plus orientée vers la technologie et un apprentissage à problématiser dans des situations concrètes de l'environnement quotidien et même professionnel, qui constituerait une base commune à l'ensemble des élèves, y compris à ceux qui se destinent à l'enseignement général.

Nul doute que ce double référentiel, lorsqu'il serait mis en place, tirerait à son tour vers le haut les curricula et les référentiels de formation.

On dispose aujourd'hui au sein de la Francophonie, avec la CONFEMEN, l'OIF ou encore le PASEC aussi bien des structures politiques que techniques ou scientifiques pour envisager un véritable projet de ce type, qui ne soit pas une pâle copie de ce que proposent les pays de l'OCDE, mais qui au contraire réponde aux nécessités culturelles, sociales et socio-économiques du développement de l'Afrique.

Bibliographie

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, *Pratiques de Formation-Analyses. Formation Permanente*, n° 25-26, janvier-décembre 1993, pp. 15-34.

Behrens, M. (2008). « Les standards de formation, l'anneau de Moebius de l'école suisse ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°48, 127-136.

Bottani, N. (2005). La plus belle du royaume : le monde de l'éducation en alerte ou en ébullition avec l'arrivée d'un prince très charmant, *Revista de Educacion*, Madrid : INECSE, pp. 6-16.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system ; What government policies for what private tutoring ?* Paris : UNESCO.

De Ketele, J.-M. (2009). L'évaluation de l'école par les standards internationaux. *Revue Internationale d'Éducation*, n°52, 69-76.

Espinoza, M. (2012). *Évaluation des connaissances et des compétences en TIC : le cas chilien* (« Pruebas estandarizadas y TIC : Desafíos y desencuentros del caso Chileno »). http://www.adjectif.net/spip/IMG/pdf/SIMCETIC_Chile_.pdf

Le Boterf, G. (2008). Des cursus professionnalisants ou par compétences : enjeux, craintes et modalités. *Actualité de la formation permanente*, n°209.

Lucchini, S. (2009). Plurilinguisme et langue de référence. *Langage & pratiques*. Plurilinguisme, n°44, pp. 42-57.

Miled, M. (2011). Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques. In P. Martinez, M. Miled, R. Tirvassen (Éds.), *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures. Le Français dans le monde*, janvier 2011, n°49, pp. 64-75.

Ratzu, I. (2012). La didactique professionnelle. In X. Roegiers & coll. (Éds.). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? L'intégration des acquis, une piste pour placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2004, 2^e édition 2009). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2010). *La Pédagogie de l'Intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. & coll. (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale*. Bruxelles : De Boeck.

Siroux, J.-L. (2011). *La fabrication des élites. Langage et scolarisation scolaire*. Louvain-la-Neuve : L'Harmattan-Academia.

« Évolution du système de FPT du Burkina Faso depuis 1998 »

M. Achille TAPSOBA

INTRODUCTION

Dans le contexte de la réalisation des objectifs de développement du millénaire, il importe de noter que nos économies, malgré certaines difficultés, ont connu des croissances à des degrés divers. Toutefois, ces efforts consentis par les États demeurent insuffisants et souvent inappropriés pour éradiquer la pauvreté.

La prise en compte de cette réalité impose à tous les États. Cela passe nécessairement par le développement du capital humain tel que mentionné étant d'engager des actions fortes et des réformes appropriées en vue de réunir les conditions nécessaires à une croissance économique et durable de chacun de nos pays.

Cela est pris en compte dans le programme quinquennal de Son Excellence Monsieur le Président Blaise COMPAORÉ en ces termes, je cite: « *les évolutions sociales techniques et technologiques font aujourd'hui, plus que jamais, de la ressource humaine le socle d'un développement social harmonieux, durable et auto-entretenu. La qualité de toute production étant liée au degré de qualification et d'organisation du capital humain, faire de celui un facteur de développement c'est assurer la qualification des ressources humaines.*»

Par conséquent, nous devons individuellement et collectivement, dans des synergies d'actions communautaires et au sein de chaque État, construire les bases de l'émergence afin de nous doter d'une masse critique de compétences nécessaires au développement. Cela passe également et inéluctablement par la prise en compte de nos jeunes qui sont de nos jours insuffisamment impliqués dans le processus de création de valeurs pour le développement de nos cités.

C'est dans ce sens que nous apprécions la pertinence de l'organisation de cette conférence qu'organise la CONFEMEN autour du thème « *Quelles compétences professionnelles et techniques pour une meilleure insertion socioéconomique des jeunes ?* »

Le Burkina Faso, à l'image de ses voisins, s'est engagé dans un processus de modernisation de son système éducatif par l'adoption d'une Loi d'Orientation de l'éducation en 1996, puis par l'adoption de sa politique nationale d'enseignement et de formation techniques et professionnels le 30 juillet 2007. Cette dernière constitue le fondement légal et juridique de la réforme de notre système éducatif notamment en ce qui concerne les réformes dans le sous-secteur de l'EFTP.

L'EFTP, l'Enseignement et la formation techniques et professionnels est le dispositif institutionnel national qui prend en compte, toutes les voies professionnelles qui mènent à l'acquisition d'une qualification débouchant sur un emploi, ainsi que celles qui permettent le maintien de la qualification ou son amélioration à travers un champ d'action.

L'enseignement secondaire technique et professionnel, l'enseignement supérieur technique et professionnel ; les formations aux professions notamment celles créées par les ministères techniques pour pourvoir à leurs besoins en personnel ; les formations préprofessionnelles élémentaires et professionnelles post-primaires, de caractère non formel ; la formation continue des travailleurs en exercice en vue de leur promotion et requalification sont des dispositions prises pour améliorer la productivité du travail au niveau national.

La compétence étant entendue comme un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être mobilisés dans une action et adaptés aux exigences d'une situation professionnelle pour donner une réponse adéquate à une situation-problème. La compétence est liée à la notion d'efficacité dans l'exercice d'un métier, d'une profession, par rapport à un statut, à une situation professionnelle. Elle englobe des comportements affectifs, cognitifs et psychomoteurs.

Il convient de rappeler que depuis la déclaration mondiale sur « *l'Éducation Pour Tous* » et le cadre d'action, adoptés à Jomtien en 1990 et réactualisés au forum mondial de Dakar en avril 2000, la communauté internationale a fait de l'EFTP, un objectif majeur de l'Éducation pour tous (EPT). À ce propos, le 3^e objectif de l'EPT est libellé ainsi en terme de finalité : « *répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante* ».

C'est pour prendre en compte ces préoccupations communautaires que le Burkina Faso a adopté, le 19 septembre 2008, la PN/EFTP qui constitue pour nous la réponse structurelle et l'orientation politique nationale qui donne la réponse à la question de la thématique centrale de la conférence. La réponse à cette thématique est organisée autour des points suivants :

- *État des lieux du développement des compétences professionnelles et techniques au BURKINA FASO ;*
- *Orientations politiques en matière de DCTP ;*
- *Cadre institutionnel de gestion de l'EFTP ;*
- *Actions visant l'insertion socioprofessionnelle des jeunes ;*
- *Perspectives.*

1. De l'état des lieux du développement des compétences professionnelles et techniques au BURKINA FASO

1.1 Les acquis

Au plan communautaire, l'on note une plus grande prise de conscience que l'EFTP constitue une voie royale pour opérer dans la population, le développement d'un capital humain qualifié sans lequel le développement sera un vain mot et de vaines tentatives.

Face à la demande de formation et à la reconnaissance sociale, les progrès réalisés durant ces dernières années ont permis certains acquis qui sont principalement :

- l'adoption en 2001 d'une stratégie nationale de promotion de l'emploi et de la formation professionnelle, pour structurer la formation qualifiante et mettre en place les mécanismes de son contrôle ;
- l'adoption d'une stratégie de promotion de l'artisanat qui place la formation des acteurs au cœur du développement de ce secteur ;
- la création d'un fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle qui appuie le développement de l'alphabétisation fonctionnelle, de la formation technique spécifique (FTS) et de la formation professionnalisante dans les structures d'alphabétisation et d'éducation non formelle ;
- l'existence des Chambres consulaires (CCI-BF, CRA, CMA-BF), de la Maison de l'Entreprise du Burkina Faso (MEBF) ;
- la mise en œuvre de la formation professionnelle continue dans les structures existantes de manière individuelle (CPFP et CRFP) ou collective (GET/FC) ;
- le prélèvement obligatoire au niveau du secteur privé de la TPA qui devrait servir pour le financement de la formation professionnelle ;
- la création du FAFPA pour la formation continue avec l'émergence d'un marché national de la formation qui va stimuler l'engagement des promoteurs privés ;
- le programme spécial de création d'emploi pour les jeunes et les femmes (PSCE/JE) ;
- le programme d'appui à la politique sectorielle de l'EFTP (PAPS/EFTP) ;

- la démarche de création de référentiels pour les formations professionnelles ;
- la démarche de structuration de la formation professionnelle non formelle, notamment de l'apprentissage ;
- le partenariat étroit avec les professionnels de l'artisanat et des entreprises à toutes les étapes de l'ingénierie de formation, y compris la formation continue des formateurs ;
- la décentralisation du dispositif de formation ;
- la formation sur place des formateurs de certains maîtres artisans et des formateurs des centres de formation professionnelle ;
- la création d'un début de carte de l'EFTP, incluant notamment les données statistiques des formations dans les centres non formels.

1.2 Les insuffisances

Les contre-performances de notre système éducatif s'expliquent par des facteurs et des faits qui ne sont pas singuliers au Burkina Faso. Une analyse rapide de notre dispositif fait ressortir les principales faiblesses ci-après :

- l'insuffisance de l'offre de formation, l'insuffisante diversification de cette offre au regard de la multiplicité des secteurs et de leurs métiers, l'existence de disparités régionales à l'accès de ces offres et le coût élevé de certaines formations qui les rendent inaccessibles aux populations ;
- l'inadéquation des contenus de formation et les approches pédagogiques souvent en déphasage avec les compétences professionnelles attendues du marché de l'emploi ;
- la faiblesse des taux d'achèvement dans les différents cycles des ordres d'enseignement et de formation ;
- l'insuffisance des infrastructures et la vétusté des équipements pédagogiques ;
- l'inexploitation des opportunités économiques et du marché du travail au niveau local, national et régional ;
- le déficit d'information et d'orientation des bénéficiaires de l'EFTP par manque d'un mécanisme approprié ;
- le déficit de formateurs et d'encadrement ;
- les difficultés d'insertion socioprofessionnelle des sortants du dispositif de l'EFTP ;
- le financement de l'EFTP doublé du non-versement de la taxe patronale d'apprentissage (TPA) ;
- les difficultés liées au pilotage du système.

Les défis qui nous attendent sont multiples et complexes, mais également pressants pour un pays qui nourrit de fortes ambitions pour son développement et le plein épanouissement de ses populations. C'est en cela que j'exhorte ardemment, l'ensemble des acteurs et partenaires, à se mobiliser autour des chantiers de développement du pays.

1.3 Problématique du DCTP

La problématique du Développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) se situe au niveau des conditions à créer pour obtenir une masse critique de capital humain capable d'impulser le développement économique, social et culturel de tout pays.

Les travaux de la Triennale menés par l'ADEA ont souligné la nécessité d'avoir, pour chaque pays, une masse critique de capital humain pour impulser tout développement. Pour l'obtention de cette masse critique, il faudra :

- (i) développer des compétences des citoyens capables d'impulser les changements sociaux, culturels et politiques nécessaires au développement durable de l'Afrique ;
- (ii) Accroître au niveau des travailleurs, des compétences permettant d'améliorer la productivité du travail et de stimuler la croissance économique ;
- (iii) Promouvoir une qualification des hommes et des femmes pour qu'ils contribuent à la production de connaissances scientifiques et des innovations technologiques pour servir le développement d'une société de la connaissance productives compétitives au niveau international.

Il serait, en conséquence, sans doute pertinent de revoir la place de la formation professionnelle et technique dans notre système éducatif. Les données sur l'emploi mettent en évidence l'importance non seulement de la formation professionnelle et technique, mais encore de son adaptation à la situation économique et sociale du Burkina Faso. D'où la nécessité, de faire appel à l'ensemble des acteurs et partenaires autour de la mise en place d'un système de formation professionnelle et technique efficace, efficient pour prendre en compte les besoins de qualifications du secteur économique.

La mobilisation des différents acteurs, tant du monde de l'éducation que du monde du travail et de la société civile, devrait inmanquablement permettre la prise en considération des attentes et des besoins de la population ainsi que des entreprises autour d'un projet de société partagé et en continue progression. Au vu de cela, quelles sont actuellement les orientations politiques en matière du DCTP ?

2. DE L'ORIENTATION POLITIQUE EN MATIERE D'EFTP

2.1 La vision

À travers la formulation et la mise en œuvre de la PN/EFTP, le Gouvernement veut faire du Burkina Faso, un pays émergent possédant **une expertise qualifiée, suffisante et disponible dans tous les corps de métiers et susceptible de valoriser le potentiel économique du pays**, à même de stimuler la croissance économique et réduire la pauvreté.

2.2 Finalité

Les différentes composantes de l'EFTP sont des moyens à la fois différenciés, complémentaires et synergiques dont la finalité est **d'élever le niveau de connaissances et de compétences de la population active et, plus particulièrement des jeunes, pour favoriser leur insertion dans les emplois d'aujourd'hui et les métiers porteurs de demain afin de stimuler la croissance économique et de réduire la pauvreté.**

2.3 Points de rupture

Pour donner plus de chance à l'obtention de cette masse critique de compétences capable de soutenir un développement durable, des points de ruptures ont été identifiés pour conduire des réformes dans le sous-secteur EFTP. Au nombre de ces points de rupture, on note :

- La prépondérance à accorder aux filières qui valorisent le potentiel économique local ;
- L'adoption d'un statut adéquat pour les établissements et centres de formation ;
- La création de liens fonctionnels entre les différents ordres d'enseignement et la délivrance d'équivalences entre les divers modes de formation ;
- L'élargissement des catégories d'enseignants/formateurs dans le sous-secteur de l'EFTP ;
- L'utilisation rationnelle et efficiente des enseignants/formateurs ;
- La mutualisation des ressources matérielles des établissements et centres de formation.

2.4 Les choix stratégiques

Pour réussir à relever le défi de l'atteinte de cette masse critique du capital humain dans l'ensemble des secteurs économiquement porteurs, les choix stratégiques suivants ont été opérés pour réformer et recadrer les actions dans l'EFTP:

1. la mise en œuvre d'une diversité de parcours et de dispositifs publics et privés de développement des compétences ciblés, sur des publics spécifiques et prenant en compte la multiplicité et la complexité des situations socio- économiques ;
2. l'évolution d'une logique d'offre de formation à une logique de demande de formation par la mise en œuvre d'une formation basée sur l'ingénierie de l'approche par les compétences (APC) en partenariat avec les organisations professionnelles concernées ;
3. la mise en œuvre des mécanismes d'accompagnement à l'emploi et à l'auto emploi en lien avec la politique de promotion de l'emploi (fonds d'apprentissage) ;
4. l'institution des cadres ou dispositifs nationaux de reconnaissance des compétences acquises de manière formelle, non formelle et informelle ;
5. la conduite d'une action conséquente de mise à niveau des professionnels dans le secteur de l'artisanat et de l'industrie, susceptible d'accompagner les jeunes devant être formés en accord avec la politique de promotion du secteur privé ;
6. la contribution à la formation des producteurs ruraux, des ingénieurs et des techniciens en lien avec la politique de développement rural ;
7. la mise en place de mécanismes de financement soutenables et durables à travers des partenariats de cofinancements publics/privés/PTF ;
8. l'adoption d'un système de pilotage global cohérent et partenarial.

2.5 Principales actions en cours pour le DCTP

1. L'élaboration et la mise en œuvre très prochaine du PDSEB ;
2. L'élaboration et la mise en œuvre prochaine du PAPS ;
3. La mise en œuvre de programmes spécifiques divers pour l'obtention d'un capital humain qualifié notamment.

3. CADRE INSTITUTIONNEL DE GESTION DE L'EFTP

Le système de formation professionnelle et technique repose sur des assises légales et réglementaires découlant des orientations et des priorités gouvernementales. Pour le cas du Burkina Faso, plusieurs ministères interviennent dans le secteur de l'EFTP :

- Le ministère de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi (MJFPE) est un acteur central du dispositif de formation professionnelle. Il assure la mise en œuvre et le suivi de la politique du Gouvernement en matière de jeunesse, de formation professionnelle et d'emploi. Le MJFPE est la tutelle du Fonds d'appui à la formation professionnelle et à l'apprentissage (FAFPA), et de l'Agence nationale pour l'Emploi (ANPE) qui a 13 centres régionaux de formation professionnelle et sept centres provinciaux. Dans le domaine de l'insertion, le Ministère dispose des instruments (le Fonds d'appui aux initiatives des jeunes ; le Fonds d'appui à la promotion de l'emploi ; le Fonds d'appui au secteur informel). Enfin, le MJFPE est la tutelle de l'Observatoire National de l'emploi et de la formation professionnelle (ONEF) qui a pour principales missions d'analyser, de suivre et d'orienter le dispositif de l'EFTP.
- Le ministère des Enseignements secondaire et supérieur (MESS) est le second département en charge de l'EFTP. Précédemment, la formation professionnelle était logée dans cette administration avec à sa tête un Ministre délégué. Le MESS dispose d'un réseau de lycées professionnels et techniques, de l'école normale supérieure de l'Université de Koudougou, et des grandes écoles et instituts d'enseignement supérieur. À ce titre, le MESS a un fort potentiel d'actions. Il exerce la tutelle de l'ensemble des établissements, collèges et lycées privés d'enseignement technique.
- Le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA) participe à la mise en œuvre de la politique et du plan d'action national car il est compétent dans les domaines de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. La politique nationale de l'EFTP a rappelé le bien fondé d'une approche liant l'alphabétisation et la qualification professionnelle des jeunes. Cette dernière est aujourd'hui mise en œuvre notamment avec les actions des opérateurs d'alphabétisation financés par le Fonds national pour l'Alphabétisation et l'Éducation non formelle (FONAENF), mais aussi à travers le Projet Écoles satellites et Centres d'Éducation de base non formelle (ES/CEBNF), les CEBNF publics et privés, les Centres de promotion et d'Alphabétisation fonctionnelle (CPAF), les Centres de Formation professionnelle non formelle.

À côté de ces départements ministériels dont la compétence première est la gestion d'un volet de l'éducation et la formation, plusieurs autres ministères gèrent des dispositifs de formation pour répondre à des besoins internes ou sectoriels de qualification.

Sous la tutelle des ministères sectoriels compétents, les chambres consulaires participent activement à la mise en œuvre de la politique nationale d'EFTP ainsi que l'ensemble des organisations faîtières professionnelles telles que la Fédération nationale des Artisans du Burkina Faso (FENABF). Les chambres les plus actives sont la Chambre de commerce et d'industrie (CCI-BF) qui dispose d'un réseau de centres de formation professionnelle et d'un centre d'études des métiers et des qualifications, la Chambre d'agriculture (CA). La Chambre des métiers et de l'artisanat (CMA-BF) vient d'être créée. Sa contribution au développement de la formation professionnelle est très attendue.

La multiplicité des acteurs et le cadrage institutionnel pose la préoccupation majeure et stratégique de construire un système de pilotage holistique, partenarial et pertinent pour conduire des synergies d'actions complémentaire et utiles à la qualification du capital humain nécessaire à notre développement.

4. ACTIONS VISANT L'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE DES JEUNES

Les actions entreprises par le Gouvernement burkinabè dans le cadre de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes se situent essentiellement à deux niveaux :

- *le renforcement de l'appui à la création de Micro et Petites Entreprises (MPE) ;*
- *l'amélioration de l'employabilité des jeunes ;*
- *l'intermédiation sur le marché du travail.*

4.1 Le renforcement de l'appui à la création de MPE

La composante principale de l'action d'appui à la création de MPE est l'accompagnement pour le montage des projets de création de MPE et l'octroi de crédits pour le financement de ces projets. Le dispositif de financement sous tutelle du Ministère en charge de la promotion de l'emploi se compose des structures spécifiques suivantes :

- **Le Fonds d'appui au secteur informel (FASI)** créé en 1998. Son objectif est d'appuyer et de financer les activités du secteur informel à hauteur de 1.500.000 francs CFA.
- **Le Fonds d'appui à la promotion de l'emploi (FAPE)** créé également en 1998. Il est chargé d'appuyer les jeunes sans emplois dans la conception et la mise en œuvre de leurs projets. Cette structure octroie des crédits dont les montants sont compris entre 1.500.000 et 10.000.000 FCFA.
- **Le Fonds d'appui aux initiatives des jeunes (FAIJ).** Ce fonds destiné spécialement au financement des projets de jeunes formés en entrepreneuriat, vient renforcer le dispositif d'appui à la création d'emploi. Il constitue une innovation visant à améliorer l'accès des jeunes au financement des microprojets et à renforcer leur insertion socioprofessionnelle.

Ces structures de financement créées dans le but de promouvoir l'emploi, notamment celui des jeunes à travers l'initiative privée, se démarquent nettement des structures bancaires par leurs conditions d'accès plus souples. Les taux d'intérêt se situent entre 2% et 13% selon les secteurs d'activités. Le FASI accorde un taux préférentiel de 4% aux personnes handicapées. Le Gouvernement a procédé à la déconcentration de ces différents fonds à travers l'ouverture de guichets uniques dans les chefs lieux de région dans le but de les rendre plus proches de la cible que sont les jeunes urbains et ruraux.

4.2 L'amélioration de l'employabilité

Plusieurs actions ont été initiées dans l'optique d'améliorer l'employabilité des jeunes, parmi lesquelles nous pouvons citer :

- 1) **Le projet « renforcement des Compétences pour l'Emploi des Jeunes et le Développement Rural en Afrique de l'Ouest » (CEJEDRAO)**
Ce projet vise à développer la formation des jeunes, issus de l'économie informelle rurale, en leurs dotant de compétences qui améliorent leur employabilité, pour un travail décent et productif, via le renforcement des systèmes de développement professionnel, l'accès aux opportunités d'emplois ruraux et l'accroissement durable des revenus.
- 2) **Le Programme d'appui à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes diplômés en fin de formation (PA/ISJD)**
Le Programme d'Appui à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes diplômés en fin de formation (PA/ISJD) est une initiative du Gouvernement burkinabè qui a démarré en juillet 2006. Ce programme qui permet de placer des jeunes diplômés en stage d'initiation à la vie professionnelle est mis en œuvre chaque année. Il a pour objectif global d'accroître l'employabilité des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur en fin de formation (universités, instituts et écoles supérieurs).
- 3) **Le Programme de formation des jeunes à l'entrepreneuriat (PFE)**
L'objectif de ce programme est de permettre aux jeunes d'acquérir des connaissances de base en vue de la création de leur entreprise. Les meilleurs projets présentés par les jeunes ayant suivi cette formation bénéficient de financement à travers le FAIJ.
- 4) **La formation des jeunes en techniques de recherche d'emploi (TRE)**
Son objectif est d'accroître la compétitivité des jeunes demandeurs d'emploi sur le marché de l'emploi.
- 5) **Le Programme de formation des jeunes aux métiers**
Ce programme vise à élargir et à renforcer l'offre de formation professionnelle des jeunes. Les filières de formation dans le cadre de ce programme sont les suivantes : la menuiserie métallique, la menuiserie bois, l'informatique, la coupe couture, la maintenance informatique, l'électricité, l'électronique, le tissage, la mécanique auto, la mécanique cyclo, la maçonnerie, la dactylographie, la savonnerie, le maraîchage, la maroquinerie, la plomberie, la forge et la coiffure.

- 6) **La mise en place d'un mécanisme stable de financement de la formation professionnelle et de l'apprentissage**
Pour financer la formation professionnelle, il a été créé un Fonds d'appui à la formation professionnelle et à l'apprentissage (FAFPA). Ce fonds finance, sous forme de subvention, les actions individuelles ou collectives de formation professionnelle à finalité d'emploi et apporte un appui à la modernisation des équipements des institutions de formation. Il vient également en appui à la formation continue des travailleurs.
- 7) **L'amélioration et l'accroissement de l'offre et de la qualité de la formation professionnelle**
Pour accroître l'offre de formation professionnelle, le Gouvernement a mis en place depuis 2007 le Programme de renforcement de la formation professionnelle financé par la coopération taïwanaise. Ce programme a permis la construction et l'équipement du - Centre de formation professionnelle de référence de Ziniaré le lycée professionnel national Maurice YAMEOGO de Koudougou, les lycées professionnels de Gaoua et de Dédougou, La mise en place du Centre d'évaluation et de formation professionnelle de Ouagadougou (CEFPO).
- 8) **La reconnaissance des compétences des artisans à travers leur qualification professionnelle**
Cette reconnaissance a été rendue possible grâce au Certificat de qualification professionnelle (CQP). L'organisation des examens de qualification permet aux candidats des centres de formation professionnelle d'obtenir le Certificat de Qualification Professionnelle dans divers métiers.
- 9) **L'opération permis de conduire**
Toujours dans le souci d'améliorer l'employabilité des demandeurs d'emploi, le Gouvernement a initié en 2008, l'opération « permis de conduire » au profit des jeunes. Cette opération qui a pour objectif de promouvoir l'insertion socioprofessionnelle des jeunes dans le secteur des transports et d'améliorer la sécurité routière, permet, d'une part, d'exploiter les opportunités d'emplois dans le secteur des transports, et d'autre part, de renforcer le civisme des jeunes.
- 10) **Les actions de formation en soutien au secteur informel**
Le Gouvernement a entrepris depuis 2008 la mise en œuvre d'un programme de renforcement des capacités des acteurs du secteur informel pour accroître leur capacité de création d'emplois. En 2009, le programme a permis de former 1 300 artisans du secteur informel à travers les 13 régions sur le civisme fiscal, l'affiliation à la sécurité sociale et l'assurance retraite de la CNSS et sur les avantages liés à l'adhésion aux centres de gestion agréés.
- 11) **Le Programme national de volontariat**
Le Gouvernement très préoccupé par la question de l'employabilité des jeunes, a lancé officiellement le 13 février 2007, le projet d'appui à la mise en place d'un Programme national de volontariat (PNV). Ce Programme facilite l'engagement volontaire des citoyens notamment des jeunes (femmes et hommes) sur les chantiers du développement. Il offre des opportunités aux jeunes diplômés d'acquérir de l'expérience professionnelle dans les domaines suivants : l'éducation, la santé, l'environnement, l'appui aux petites entreprises et la décentralisation.
- 12) **Le Programme spécial de création d'emplois en faveur des jeunes et des femmes (PSCE/JF)**
Le but de ce programme est de mettre en place un dispositif de proximité performant de création d'emplois en vue de réduire significativement le chômage et la pauvreté tant en milieu urbain que rural. Le programme couvre la période 2012-2014. De façon spécifique, le PSCE/JF vise à :
- *favoriser l'accès à l'emploi des jeunes diplômés ;*
 - *faciliter l'accès des jeunes déscolarisés et non scolarisés à l'emploi ;*
 - *renforcer les capacités productives des jeunes ruraux ;*
 - *renforcer l'accès des femmes aux technologies de production et transformation.*

<p>La mise en œuvre de ces actions permettra de générer 54 209 emplois, de créer 10 000 occupations et de former de 45 100 jeunes diplômés et ruraux en moyenne par an.</p>

5. PERSPECTIVES

En ce qui concerne la formation professionnelle, les réformes tant attendues pour rendre le secteur plus performant sont connues. Certaines sont en cours de mise en œuvre et il sera impératif dans les années à venir d'observer les changements suivants :

- la clarification des rôles des acteurs dans la formation professionnelle ;
- l'autonomisation des centres et établissements publics d'enseignement et de formation techniques et professionnels ;
- le développement des contrats entre les acteurs publics et privés comme mode de coordination et d'alignement de l'action derrière les objectifs du plan d'action de l'EFTP ;
- la mise en place et la généralisation des centres d'incubation aux métiers ;
- la mise en place et la généralisation des Centres/entreprises et des écoles/chantiers ;
- la mise en œuvre d'un Centre d'ingénierie de formation ;
- la mise du dispositif de Validation des acquis de l'expérience (VAE) ;
- l'élaboration de la cartographie de la formation professionnelle au Burkina Faso pour prendre en compte les besoins de formation dans toutes les collectivités locales ;
- la restructuration du dispositif de la formation professionnelle pour relever les défis ;
- la mise en œuvre effective des passerelles entre les différents ordres d'enseignement et de formation.

CONCLUSION

La refondation de l'EFTP est une démarche qui exige de la rigueur (les orientations politiques, les différentes réformes, les structures gouvernementales en font foi). Il s'agit de revoir l'ensemble du système existant et de le reconstruire en fonction des priorités et des engagements sociopolitiques déterminés entre l'État et de ses partenaires, reconstruction qui ne peut se faire sans redéfinir la place du secteur au sein du système d'Éducation et du système économique.

L'EFTP s'inscrit de plain-pied dans la relation formation-emploi, et tant son adéquation aux besoins du pays que son développement et son adaptation continue ne peuvent se faire sans un pilotage affirmé de l'État. Il en va de la cohérence, de la force et de l'équité du système.

Ce pilotage gagne en force si l'on décide, dès le départ, des critères et des indicateurs qui permettront, par la suite, de poser un jugement sur la qualité et l'efficacité du système afin de pouvoir procéder aux ajustements nécessaires. Ne dit-on pas qu'un système efficace et efficient s'ajuste à la demande du marché ? Cette demande est bien sûr actuelle, mais aussi potentielle : la disponibilité d'une main-d'œuvre qualifiée est aussi source d'attraction d'entreprises, et leur implantation contribue au développement socioéconomique du pays.

Aussi, dois-je rappeler que depuis 2008, les avancées sont constatées dans le secteur de l'EFTP et se placent au niveau de la formulation et de l'adoption de nouveaux cadres politiques et stratégiques sectoriels qui jettent les bases pour une évolution plus consolidée du secteur. Cependant, malgré ces avancées tangibles, des efforts de structuration et de renforcement des capacités dans le secteur restent à faire.

Je formule le vœu que la 55^e session ministérielle constitue dorénavant les plages d'interventions fertiles pour la mise en œuvre des politiques sectorielles et régionales de développement en faveur de la réalisation d'un bien-être plus grand des populations.

COMMUNICATIONS THÉMATIQUES

ATELIER 1 :

**ORIENTATIONS POLITIQUES
ET
STRUCTURES GOUVERNEMENTALES**

*Note et exposé de cadrage de la thématique 1 :
Orientations politiques et structures gouvernementales*

M. Serge CÔTÉ

L'État a un rôle de leader à exercer en matière de Formation professionnelle et technique (FPT), notamment en matière d'offre, de curriculums, de financement, d'assurance qualité et de certification. Il doit faire connaître ses grandes orientations ou, mieux, en faire un débat de société afin que puisse s'exprimer l'ensemble des partenaires et des citoyens sur la problématique de fond. Cette démarche entraîne une prise de conscience collective qui devrait favoriser la convergence des efforts dans l'exploration des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs retenus.

Alors que les pays avancés se sont dotés de politiques, de moyens et de capacités pour appuyer et faire évoluer leur formation, les pays en développement se heurtent à des difficultés majeures dans la mise en place et le pilotage de leurs réformes des systèmes de formation professionnelle.

Depuis les assises de 1998, il s'est dégagé un large consensus sur la nécessité pour les systèmes de FPT de passer d'une logique centrée sur l'offre à une logique centrée sur la demande de formation ; ce qui implique de se rapprocher des conditions réelles des emplois et de redéfinir les curriculums à partir des compétences exigées pour exercer les métiers concernés. Ce consensus a été encore renforcé par les orientations retenues par l'ADEA à la triennale de 2012 à Ouagadougou et celles découlant du récent Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels de l'UNESCO à Shanghai.

La mise en place de telles orientations interpelle directement l'EFTP, en fait c'est tout le champ de l'enseignement de base et celui de la formation professionnelle et technique qui se trouvent remis en question.

Le concept de l'EFTP a été défini par l'UNESCO, en 2001, comme désignant « ceux des aspects du processus éducatif qui, en plus d'une instruction générale, impliquent l'étude des techniques et des sciences connexes, et l'acquisition de capacités pratiques, d'attitudes, d'une compréhension et de connaissances en rapport avec les professions des divers secteurs de la vie économique et sociale ».

L'EFTP⁴⁰ est habituellement constitué de 3 grandes composantes :

- L'éducation technologique ;
- Les enseignements technologiques ;
- Les enseignements professionnels.

L'éducation technologique se retrouve aux différents niveaux du système éducatif, elle peut prendre la forme de l'initiation à la technologie au niveau du collège ou de l'enseignement des technologies industrielles ou scientifiques dans les Lycées. Cet enseignement poursuit plusieurs objectifs, de la diffusion d'une culture technique à la préparation à l'enseignement supérieur. Il peut également contribuer à éclairer le choix des élèves en matière d'orientation.

Les enseignements « technologiques » sont des enseignements qui n'ont pas vocation professionnelle, mais qui sont dispensés à des élèves qui suivront ensuite une formation professionnelle. Il s'agit de transmettre des savoirs et compétences non spécialisées, mais constituant le socle sur lequel s'appuiera la formation professionnelle. Les enseignements, bien que transversaux en termes de contenus (outils de description, démarches et méthodes...), prennent appui sur un champ professionnel de référence précis, comme c'est notamment le cas pour les enseignements de spécialité dans les baccalauréats technologiques.

Les enseignements « professionnels » : visent à préparer à l'exercice d'un métier ou plutôt d'une famille de métiers. Les formations concernées sont en particulier les certificats d'aptitudes professionnelles (CAP), les baccalauréats professionnels (Bac Pro) et les brevets de techniciens supérieurs (BTS).⁴¹

⁴⁰ Réf. Christian Énault, « L'Enseignement technique d'hier à demain » Histoire de l'enseignement technique en France.

⁴¹ À ces diplômes on peut ajouter les Certificats de qualification professionnelle (CQP) et les Brevets d'études professionnelles (BEP).

L'EFTP renvoie donc à toute une palette d'expériences, d'apprentissages en lien avec l'éducation de base et le monde du travail et susceptibles d'intervenir dans une multitude de contextes (y compris dans des établissements spécialisés et sur le lieu de travail).

Dans les pays en développement, l'EFTP a connu de nombreuses adaptations en fonction du contexte et des objectifs que se sont fixés les divers États qui ont développé ce secteur. En réponse aux pressions sociales et disposant de moyens limités, on a vu se multiplier les initiatives (publiques et privées) visant à fournir un certain nombre de compétences aux jeunes qui quittent l'enseignement de base sans acquérir de compétences professionnelles. Essentiellement théoriques, ces formations centrées sur des domaines de connaissances techniques ou technologiques visaient à préparer le jeune à la vie active. Le volet formation professionnelle de l'EFTP continue, dans la majorité des pays en développement, à reposer principalement sur les formations traditionnelles de base et est offert dans des conditions qui ne permettent pas toujours de développer de véritables compétences en lien avec les emplois. Dans la majorité de ces pays, l'EFTP répond davantage à une logique de formation centrée sur une offre de formation que sur la réponse aux besoins du marché du travail (demande).

Le passage de l'EFTP à la FPT ou la mise en place du Développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP)

L'approche présentée dans le dossier de cadrage des Assises repose sur une distinction entre le champ de l'enseignement de base et celui de la formation professionnelle et technique (FPT). Les compétences visant le développement intégral de la personne et la préparation à la poursuite des études (que ce soit en formation professionnelle ou à l'enseignement supérieur), sont assumées par l'éducation de base alors que celles destinées à développer un niveau de qualification professionnelle susceptible de consolider l'autonomie professionnelle du jeune et favoriser son insertion en emploi, formel ou informel, relèvent de la FPT.

Cette approche rejoint la notion de DCTP (Développement des compétences techniques et professionnelles) mise de l'avant par les travaux de l'ADEA. Selon l'OCDE, le DCTP « *fait référence aux capacités productives acquises tout au long des parcours éducatifs et de formation, formels, non formels et professionnels qui permettent à chacun de tous les secteurs de l'économie de contribuer totalement et de manière productive à gagner sa vie et d'avoir l'occasion d'adapter ces compétences pour répondre à l'évolution des demandes et des opportunités de l'économie et du marché du travail* »⁴².

Cette approche conduit à recentrer la FPT sur les compétences liées à l'exercice des métiers et professions du marché du travail. La FPT doit s'ouvrir à tous les acteurs contribuant au développement de ces compétences que ce soit de façon formelle, ou non formelle. Elle doit chercher à appuyer et améliorer les capacités de l'ensemble de ces acteurs. À la base de cette démarche et pour être en mesure de mener à terme sa mission, la FPT doit être à même d'identifier des compétences reliées aux emplois, d'améliorer les capacités de formation, et de reconnaître les compétences développées.

Dans ces pays, le développement des compétences professionnelles et techniques est assumé par quatre grands fournisseurs :

- l'apprentissage traditionnel ;
- la formation professionnelle privée ;
- la formation en entreprise ;
- la formation professionnelle publique.

Suivant le contexte de chaque pays, l'État a des responsabilités différentes à assumer dans l'encadrement ou l'appui à ces grands fournisseurs de compétences. L'apprentissage traditionnel est habituellement peu encadré par l'État alors que la formation en entreprise demeure sous la responsabilité entière de ces dernières.

⁴² Réf. Perspectives économiques en Afrique, OCDE 2007/2008, p. 59

L'État intervient généralement pour encadrer la formation professionnelle privée qui conduit à un diplôme officiel. Les établissements privés demeurent entièrement responsables des formations conduisant à des diplômes ou attestations maison. La formation professionnelle publique relève entièrement de l'État.

L'apprentissage traditionnel demeure l'approche la plus courante pour un jeune des pays en développement qui désire s'insérer sur le marché du travail.

L'apprentissage traditionnel est cependant peu efficace en raison de sa capacité d'accueil limitée, de la qualité de la formation offerte, qualité qui est étroitement liée à la compétence des maîtres artisans, à l'organisation, aux conditions de travail des milieux d'apprentissage et à la durée de l'apprentissage qui peut s'échelonner sur de longues périodes (5 à 10 ans). Cette approche ne permet habituellement pas de prendre en considération l'évolution des technologies. Au terme de son parcours, l'apprenti aura acquis un ensemble de compétences qui conduiront à augmenter son employabilité ou à développer son emploi, mais ne disposera pas d'une reconnaissance formelle des compétences acquises. De même, il sera confronté dès sa sortie aux difficultés d'installation (emplacement de l'atelier, équipement, fonds de roulement pour la matière d'œuvre, la fiscalité, la culture entrepreneuriale ...).

La FPT offerte par le secteur de la formation privée supplée en partie à l'absence de moyens du secteur public. Davantage centrée sur les besoins de formation, elle procure une formation susceptible d'assurer une insertion en emploi.

Dans le secteur privé, en l'absence de curriculums structurés et d'un encadrement réglementaire, le développement des formations repose sur les initiatives des établissements de formation et sur une certification institutionnelle. La qualité de la formation et les liens avec les exigences des emplois peuvent varier considérablement d'un établissement à l'autre. Peu accessible pour les personnes qui ne peuvent financer les coûts d'inscription, la FPT du secteur privé est habituellement limitée aux formations légères, c'est-à-dire aux formations ne requérant pas d'équipements lourds ou nécessitant des coûts de fonctionnement élevés. C'est le cas pour les métiers du secteur tertiaire de l'économie (secrétariat, comptabilité, informatique...).

Le troisième fournisseur de compétences en FPT est constitué par les entreprises, principalement formelles de moyenne et grande taille. Le perfectionnement de leur personnel et l'adaptation aux nouvelles technologies constituent des impératifs de productivité et de compétitivité de ces entreprises.

Intervenant à un niveau autre que l'apprentissage traditionnel, la formation en entreprise constitue un mode de développement des compétences qui supplée en partie aux déficiences des systèmes de formation en place. Cette formation est cependant limitée à un faible nombre d'entreprises, souvent des filiales d'entreprises internationales, et concerne essentiellement les travailleurs disposant d'une première qualification ou d'une solide expérience de travail.

Le quatrième fournisseur dans le développement des compétences professionnelles est constitué par le secteur public qui intervient dans la limite des moyens mis à sa disposition.

Dans les pays en développement, la FPT du secteur public présente souvent des failles majeures aussi bien en ce qui concerne l'adéquation entre les contenus enseignés et la réalité du monde du travail qu'en ce qui a trait à la qualité de la formation tributaire des moyens humains, physiques et matériels mis à sa disposition.

Le passage de l'EFTP vers le DCTP implique de revoir et restructurer l'éducation de base en redéfinissant le socle des compétences sur lequel elle repose. Il implique également de confier aux responsables des systèmes de FPT la tâche de renforcer les capacités des principaux fournisseurs de compétences professionnelles que ce soit l'apprentissage traditionnel, la formation du système privé, la formation en entreprise ou la formation du secteur public. De nombreux pays ont amorcé ou complété leur action en ce domaine.

(Les pistes de consolidation et la nature des compétences à développer seront traitées dans les ateliers 2 et 3.)

Le rattachement et la gestion centrale de la formation

La consolidation des capacités de l'État pour gérer le passage de l'EFTP au DCTP suppose de revoir le rattachement et la gestion centrale de la formation.

À ce niveau, les cas de figure sont multiples. Dans certains pays la FPT est associée à l'EFTP et relève de l'éducation, dans d'autres elle est identifiée au développement économique et relève du Ministère de l'emploi. Certains États vont confier leur FPT au secteur privé (Maurice).

On retrouve également plusieurs États où la mission de la FPT est scindée entre plusieurs ministères et organismes : Éducation, Santé, Tourisme, Pêche, Agriculture...

La nature du rattachement pose également problème. C'est ainsi que la responsabilité de la FPT est tantôt ministérielle de plein exercice, tantôt ministère délégué, tantôt Secrétariat général ou simple direction.

La décision politique de rattacher la mission de la FPT à un ministère à vocation sociale ou économique a des répercussions importantes sur les orientations, priorités et plans d'action qui seront mis en avant.

Par exemple, le rattachement à l'Éducation pourra conduire à privilégier le développement d'une formation par concomitance formation professionnelle et formation générale, offerte aux jeunes en difficulté scolaire alors qu'un rattachement à l'Emploi s'accompagnera de l'identification de projets en lien avec le développement d'un secteur économique prioritaire.

La responsabilité de définir le cadre réglementaire incluant la définition des diplômes devrait relever d'un seul ministère. L'éclatement de la mission entre plusieurs ministères a d'autres impacts. En plus du partage des budgets et de l'identification des priorités, une orientation centrée sur l'identification et la consolidation des compétences requiert le développement d'une expertise importante dans la gestion et le développement de la formation. Il est difficile de développer une telle expertise dans plusieurs milieux administratifs.

Les politiques de formation professionnelle et technique

La majorité des pays en développement se sont dotés d'une politique de formation professionnelle et technique. Ces politiques présentent dans les grandes lignes les mêmes composantes :

- présentation du contexte ;
- état des lieux ;
- vision et finalités ;
- fondements de la FPT ;
- domaines et stratégies d'intervention ;
- priorités.

Plusieurs éléments ont cependant contribué à limiter fortement la portée de ces politiques, parmi eux notons la faiblesse de l'engagement gouvernemental (l'énoncé de politique reflétant davantage la position d'un ministère sans engagements précis au niveau gouvernemental), le manque d'expertise, le manque de moyens financiers. La pression sociale liée à l'éducation de base rend aussi problématique la mobilisation des moyens dans un environnement où ces moyens sont si limités. Dans ce contexte, les énoncés de politique sont souvent relégués au statut de lettre d'intention destinée aux principaux bailleurs de fonds susceptibles d'appuyer la mise en œuvre de la formation.

Il existe cependant diverses approches pouvant contribuer ou appuyer la mise en œuvre de ces politiques. Par exemple, l'adoption de l'approche programme, le développement d'un programme-cadre de développement du secteur ou d'un document de stratégie sectorielle de la FPT associant au premier chef le ministère des Finances et les principaux ministères à vocation économique (Emploi, Agriculture, Tourisme, Pêches...) la mise en place d'un cadre de dépenses à moyen terme (CDMT) élaboré avec le ministère des Finances en association avec les principaux partenaires et destiné à appuyer la réalisation des plans d'action sectoriels.

Le financement de la FPT

Le financement de la formation reste cependant le facteur déterminant dans la mise en œuvre d'une politique. Dans le développement de la FPT, il faut s'assurer de la pérennité du financement de base, en veillant à ce que les coûts de fonctionnement des établissements, d'entretien et de renouvellement des équipements et outillages puissent être assumés par l'État. Lorsque le financement provient de l'extérieur du pays, il ne peut reposer exclusivement sur des financements externes provenant des bailleurs de fonds, ONG ou autres.

Les sources de financement de la FPT mobilisées par les États varient passablement. Parmi les principales, nous pouvons noter :

- le financement public de la formation ;
- le financement issu de la taxe sur la masse salariale des personnes en emploi ;
- le financement privé (contributions des familles aux coûts de la formation) ;
- le partage des coûts entre le gouvernement et les communautés locales ou régionales ;
- le financement provenant des bailleurs de fonds internationaux et des ONG ;
- le financement provenant d'activités de productions ou de la vente de services de perfectionnement réalisées par les centres de formation ;
- les projets conjoints mobilisant des fonds provenant des industries et du secteur public (exemples : centre de formation secteur minier de Madagascar ou école des métiers de l'automobile de Renault au Maroc).

Chacune de ces sources présente des limites, avantages et inconvénients. Elles peuvent être mobilisées conjointement ou séparément. La capacité de mobiliser des fonds repose en grande partie sur l'implication et la participation effective des partenaires dans la réalisation de la réforme.

Questions pour amorcer les échanges de l'atelier

En conclusion, voici une série de questions pour amorcer les échanges et poursuivre la réflexion sur la thématique de l'atelier :

- Quels changements au champ de référence de l'EFTP sont requis pour effectuer le passage de l'EFTP au DCTP ou à la mise en place de l'APC ?
- Quels impacts sur les structures et modes de fonctionnement seraient occasionnés par ces changements ?
- Quelle place la FPT devrait occuper dans la structure gouvernementale et l'organisation administrative et quel devrait être la portée de son mandat ?
- Quel est le rôle d'une politique gouvernementale et quelle stratégie de mise en œuvre devrait l'accompagner ?
- Quel devrait être le rôle des partenaires dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique de la FPT ?
- L'apprentissage traditionnel devrait-il occuper une place importante dans le contenu d'une politique de la FPT ?
- Quelle stratégie de financement serait la plus appropriée pour amorcer ou appuyer une réforme de la FPT dans un pays en développement ?
- Quelle devrait être la contribution de la coopération internationale dans la réalisation d'une telle réforme ?
- La coopération bilatérale a-t-elle encore sa place dans l'appui à la réalisation d'une réforme de la FPT ?

Étude de cas de l'AFD : « Le champ conceptuel et politique de l'EFTP pour une meilleure insertion socioéconomique des jeunes »

MM. Jean-Christophe MAURIN et Richard WALTHER

**Le champ conceptuel et politique de l'EFTP pour une
meilleure insertion socioéconomique des jeunes**

Sommaire

- Le contexte socioéconomique de l'insertion
- Le processus de l'insertion
- Vers un changement de paradigme du système d'éducation
- Vers un changement de paradigme du système de formation
- Les effets du passage de l'EFTP au DCTP
- La transcription institutionnelle du changement de paradigme
- La transcription stratégique du changement de paradigme
- Conclusion

R. Walther/JC Maurin, AFD, Assises de la
CONFEMEN, 3-6 septembre 2012

2

**L'EFTP est au coeur de l'actualité africaine et
internationale**

- L'EFTP a été au centre des débats de la Triennale de l'ADEA qui a proposé de lui substituer le concept de DCTP
- Il a fait l'objet du Troisième Congrès International de l'UNESCO qui a abouti au "Consensus de Shanghai"
- Son importance est reconnue de manière croissante
 - dans le cadre de la "Décennie du développement des jeunes en Afrique" (2009/2018)
 - sur les agendas post-2015 de l'éducation et du développement

R. Walther/JC Maurin, AFD, Assises de la
CONFEMEN, 3-6 septembre 2012

3

Le contexte socioéconomique : le défi démographique

- L'Afrique possède actuellement la population la plus jeune du monde et sa croissance va en s'accroissant (800 millions de moins de 25 ans en 2050 soit 40% de la population africaine contre 200 millions pour l'Europe selon MacKinsey)
- Mais cette richesse démographique ne sera un réel investissement qu'à la condition de relever les défis de l'insertion dans l'emploi:
 - actuellement 3 chômeurs sur 5 sont des jeunes (OIT, BM)
 - il n'existe pas de mesures d'insertion adaptées pour la catégorie des NEET (jeunes qui ne sont ni en emploi, ni en éducation, ni en formation)
 - il n'y a pas suffisamment de création d'emplois : la population active a augmenté de 96 millions entre 2000 et 2007 pendant que les emplois ont cru de 67 millions(OIT)

R. Walther/JC Maurin, AFD, Assises de la
CONFEMEN, 3-6 septembre 2012

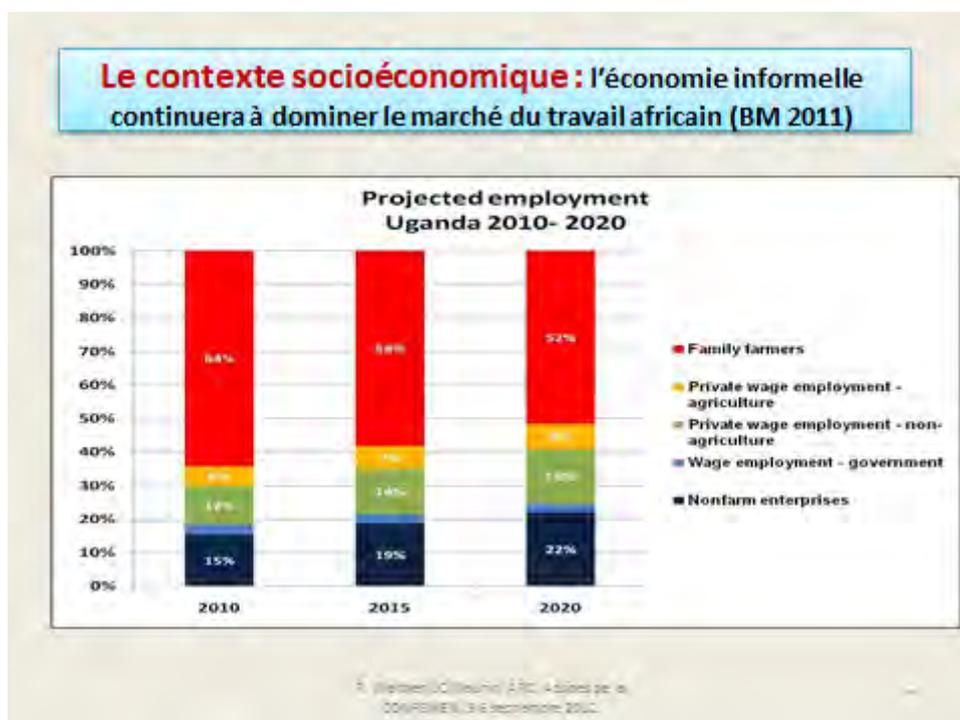
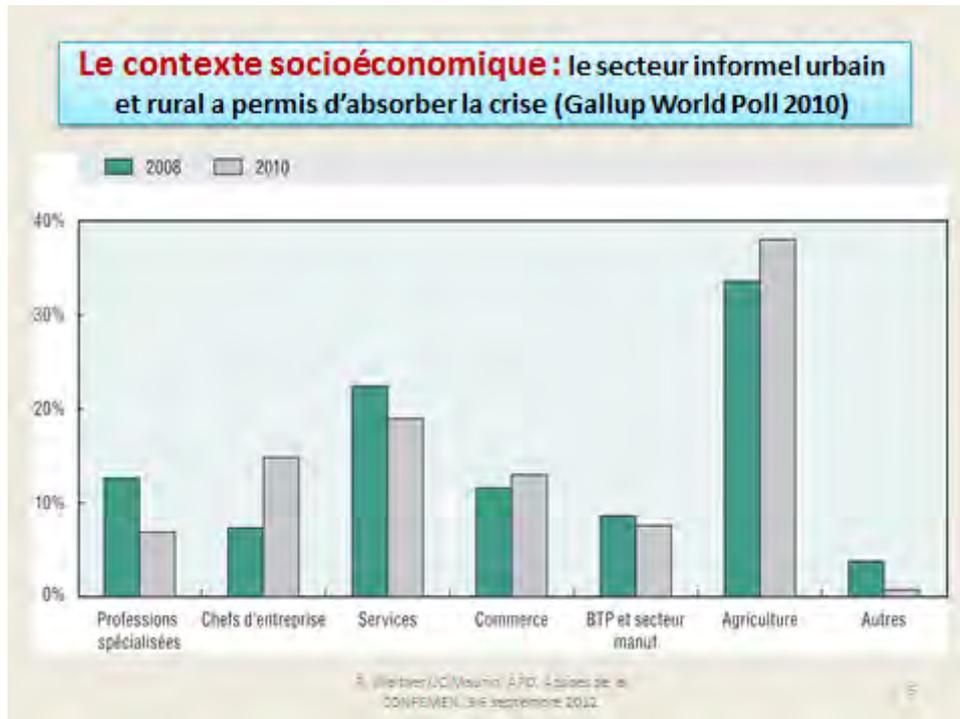
4

Le contexte socioéconomique : un marché du travail dominé par l'économie informelle

- Environ 80% des jeunes qui entrent sur le marché du travail occupent des emplois précaires, que ce soit dans l'espace urbain ou rural (BM in PEA 2012)
- Cette tendance va de pair avec une double réalité:
 - une régression forte des emplois publics : les jeunes de moins de 30 ans ont deux fois moins de chances d'entrer dans l'administration que les jeunes de plus de 30 ans
 - une trop faible progression du secteur privé formel : cas de l'Ouganda où sur 5 emplois créés durant ces dernières années, 4 d'entre eux l'ont été par le secteur informel)
- C'est le secteur informel et notamment l'agriculture qui ont absorbé la crise entre 2008 et 2010
- Les prévisions montrent que le secteur informel restera une donnée d'avenir de l'économie africaine

R. Walther/JC Maurin, AFD, Assises de la
CONFEMEN, 3-6 septembre 2012

5



**Le processus d'insertion :
le facteur éducation/formation (PEA 2012)**

- 11% des jeunes de 15 à 24 ans sont en moyenne au chômage au sens du BIT, mais il faut y ajouter les découragés (18%)
- Les données disponibles mettent en évidence des données paradoxales :
 - moins on est éduqué et formé, - on est au chômage et + on est découragé

Niveau d'étude et situation par rapport à l'emploi (15/24)	Pas de scolarité	1 à 8 ans de primaire	De la 9 ^e année à la fin du secondaire	Au moins 1 en d'études supérieures
chômeurs	6,2%	9,3%	16,4%	16,3%
découragés	19,0%	17,4%	12,4%	8,1%

- plus on est éduqué et formé, plus on met du temps à entrer dans le marché du travail et plus on a des chances d'accéder plus tard à un emploi non précaire

Emploi et chômage des jeunes/niveau d'éducation (pop. active)	Pas de scolarité	1 à 8 ans de primaire	De la 9 ^e année à la fin du secondaire	Au moins 1 en d'études sup.
Chômage général	17%	16%	20%	16%
Emploi précaire et sous-emploi	75%	71%	60%	42%
Emploi salarié	7%	12%	20%	42%

R. Walther/JC Maurin, AFD, Assises de la CONFEMEN, 3-6 septembre 2012

8

**Le processus d'insertion :
le facteur éducation/formation (PEA 2012)**

- 11% des jeunes de 15 à 24 ans sont en moyenne au chômage au sens du BIT, mais il faut y ajouter les découragés (18%)
- Les données disponibles mettent en évidence des données paradoxales :
 - moins on est éduqué et formé, - on est au chômage et + on est découragé

Niveau d'étude et situation par rapport à l'emploi (15/24)	Pas de scolarité	1 à 8 ans de primaire	De la 9 ^e année à la fin du secondaire	Au moins 1 en d'études supérieures
chômeurs	6,2%	9,3%	16,4%	16,3%
découragés	19,0%	17,4%	12,4%	8,1%

- plus on est éduqué et formé, plus on met du temps à entrer dans le marché du travail et plus on a des chances d'accéder plus tard à un emploi non précaire

Emploi et chômage des jeunes/niveau d'éducation (pop. active)	Pas de scolarité	1 à 8 ans de primaire	De la 9 ^e année à la fin du secondaire	Au moins 1 en d'études sup.
Chômage général	17%	16%	20%	16%
Emploi précaire et sous-emploi	75%	71%	60%	42%
Emploi salarié	7%	12%	20%	42%

R. Walther/JC Maurin, AFD, Assises de la CONFEMEN, 3-6 septembre 2012

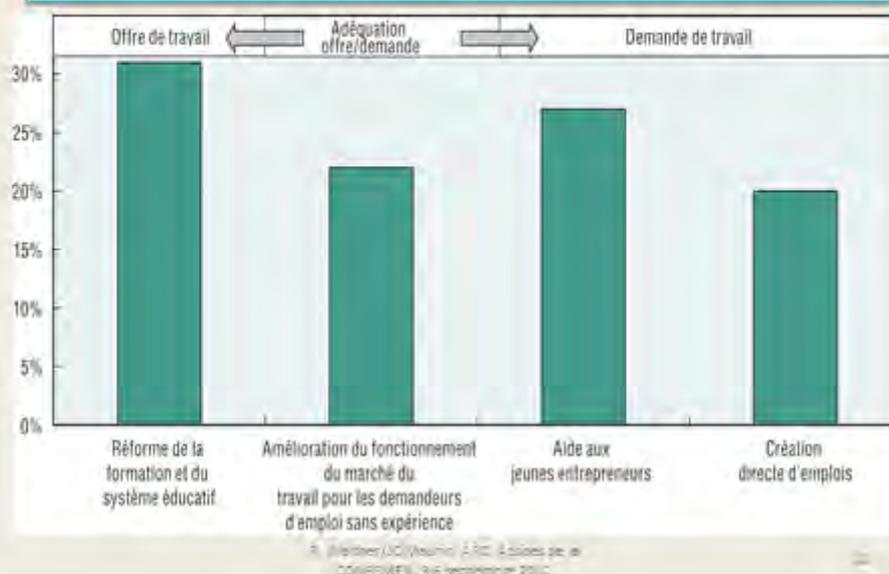
8

Le processus d'insertion : l'absence de relation éducation/formation et monde du travail est un obstacle à l'insertion (PEA 2012)

- Le manque d'éducation et l'**inadéquation** des compétences sont les principaux obstacles que rencontrent les jeunes pour accéder aux emplois existants ou créer leurs propres activités de production ou de service (enquête experts-pays)
- Il existe un **décalage** très marqué entre les compétences dont les jeunes disposent lorsqu'ils quittent le système éducatif et celles recherchées sur le marché du travail (ADEA 2012) :
 - au niveau des compétences de base exigées par les emplois du secteur informel
 - au niveau des compétences de haut niveau exigées par les secteurs et les métiers émergents
- Ce décalage est un signe de **déconnexion** entre le monde de l'éducation/formation et celui de la réalité socioéconomique
- Ce décalage ne peut être réduit que par un **changement de paradigme** des systèmes d'éducation et de formation

10

Le processus d'insertion : la déconnexion entre les systèmes d'éducation et de formation et le monde du travail est un obstacle à l'insertion (PEA 2012)



Le processus d'insertion : l'élévation du niveau de compétences est un facteur de rendement économique qui favorise la création d'emplois (Afristat)

Le niveau d'éducation et de formation est un gage d'employabilité et de productivité une fois que les jeunes sont insérés. Ainsi, dans le cadre du secteur informel:

- Les personnes non scolarisées gagnent légèrement moins que celles qui ont un niveau d'éducation primaire
- Le revenu est multiplié par 2 pour une personne ayant fait des études de niveau secondaire
- Le revenu est multiplié par 5 pour une personne ayant fait des études de niveau supérieur

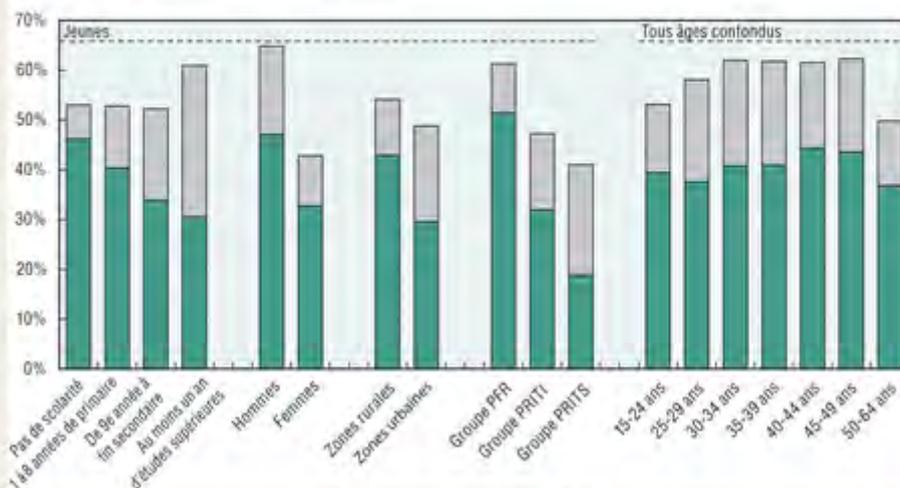
Données AFRISTAT, Enquête dans les capitales de l'Afrique de l'Ouest, 2005

R. Weither/JC Maurin, AFD, Assises de la CONFEMEN, 3-6 septembre 2012

12

Le processus d'insertion : l'élévation du niveau de compétences est un facteur de lutte contre la précarité et pour la qualité des emplois (PEA 2012)

■ Emploi précaire ■ Emploi salarié



R. Weither/JC Maurin, AFD, Assises de la CONFEMEN, 3-6 septembre 2012

13

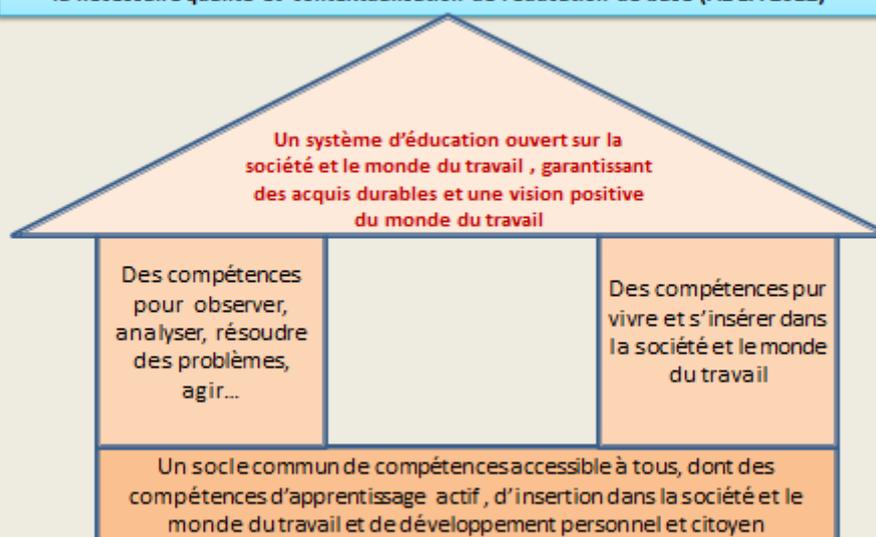
Vers un changement de paradigme du système éducatif :
inscrire l'EPT dans l'environnement humain et socioéconomique (ADEA 2012)

- L'éducation de base défavorise les jeunes du secteur agricole et rural qui est le plus grand créateur de richesses et d'emplois (sondage Gallup 2010). D'après les données de la FAO, l'éducation de base du chef d'exploitation améliore considérablement la productivité des exploitations agricoles...
- Le fait que 40% des adultes d'Afrique subsaharienne ayant fréquenté l'école pendant 5 ans risquent de redevenir analphabètes (EPT 2010) a un effet très négatif sur leur employabilité et leur capacité à gagner décemment leur vie
- La décontextualisation de l'apprentissage cognitif produit une image négative de la réalité socioéconomique et du monde du travail et une image idéaliste d'emplois virtuels
- L'analphabétisme d'une trop grande partie de la population active adulte est un obstacle à la croissance économique et donc à la création d'emplois

R. Walther/JC Maurin, AFD, Assises de la
CONFEMEN, 3-6 septembre 2012

14

Vers un changement de paradigme du système éducatif :
la nécessaire qualité et contextualisation de l'éducation de base (ADEA 2012)



R. Walther/JC Maurin, AFD, Assises de la
CONFEMEN, 3-6 septembre 2012

15

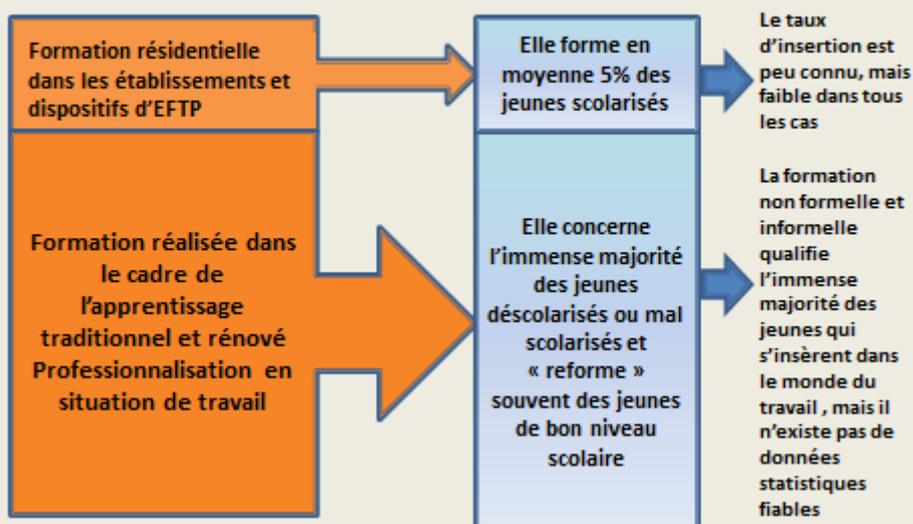
Vers un changement de paradigme du système de formation :
le dispositif d'EFTP est inadéquat pour relever les défis de l'insertion

- Le concept d'EFTP lie le processus éducatif à l'acquisition de « de capacités pratiques, d'attitudes, d'une compréhension et de connaissances en rapport avec les professions des divers secteurs de la vie économique et sociale » (UNESCO/BIT 2001)
- Malgré cela l'EFTP :
 - est statistiquement identifié comme un enseignement théorique et pratique de type résidentiel
 - a une faible capacité de réponse aux besoins de compétences du monde économique et professionnel et donc une faible capacité d'insertion
 - forme une très faible minorité des jeunes (5% en moyenne) et à des coûts très élevés
- Dans quasiment tous les cas, l'EFTP exclut les dispositifs et parcours non formels et informels de développement des compétences techniques et professionnels (DCTP)

R. Walther/JC Maurin, AFD, Assises de la
CONFEMEN, 3-6 septembre 2012

16

Vers un changement de paradigme : le concept d'EFTP forme une
minorité de jeunes avec un taux d'insertion très faible (AFD)



R. Walther/JC Maurin, AFD, Assises de la
CONFEMEN, 3-6 septembre 2012

17

Vers un changement de paradigme :

les effets du passage de l'EFTP au DCTP

Le changement de paradigme a été préparé par les nombreuses expérimentations en cours dans les pays depuis de nombreuses années. Il s'agit aujourd'hui de traduire institutionnellement le passage de l'EFTP au DCTP.

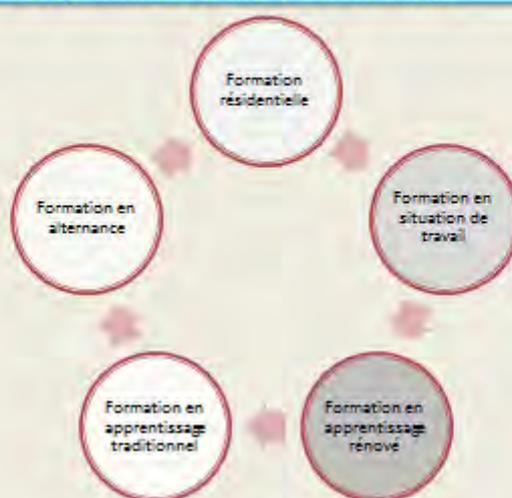
- **Premier effet:** le DCTP élargit le champ actuel de l'EFTP à tous les dispositifs et parcours d'acquisition des compétences formels, non formels et informels et, par ce biais, valorise toutes les modalités de formation
- **Deuxième effet:** le DCTP intègre la problématique de l'insertion comme étant une finalité première de la formation professionnelle en lieu et place de la logique de diplôme
- **Troisième effet:** le DCTP induit un renversement de perspectives en reconnectant le système de formation avec le monde du travail et en orientant les jeunes vers des emplois réellement disponibles et accessibles sur le marché du travail

R. Weither/JC Maurin, AFD, Assises de la
CONFEMEN, 3-6 septembre 2012

18

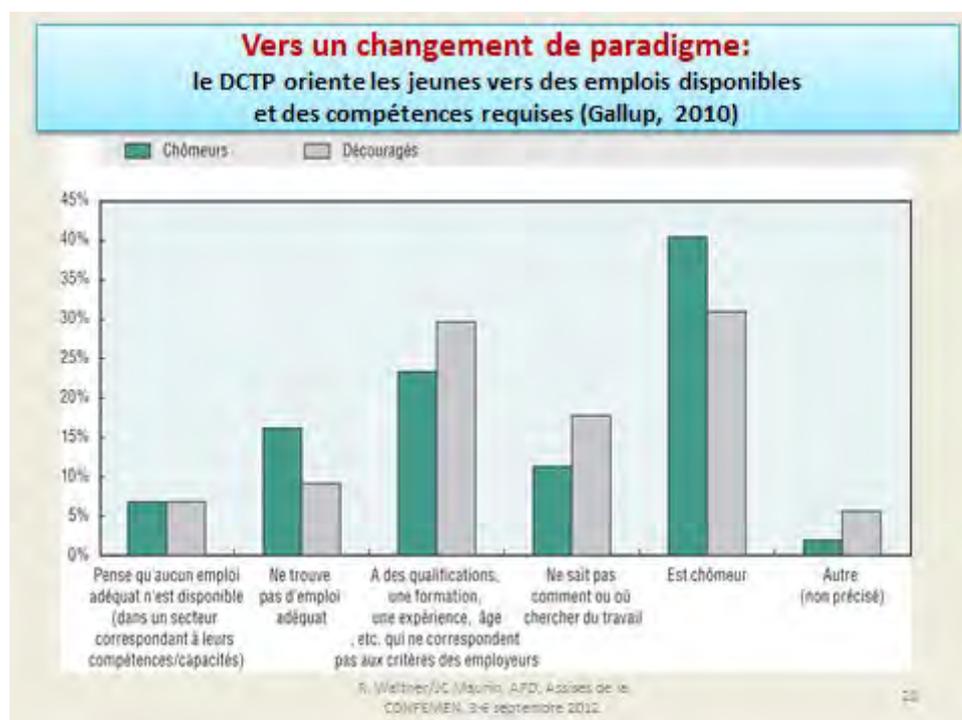
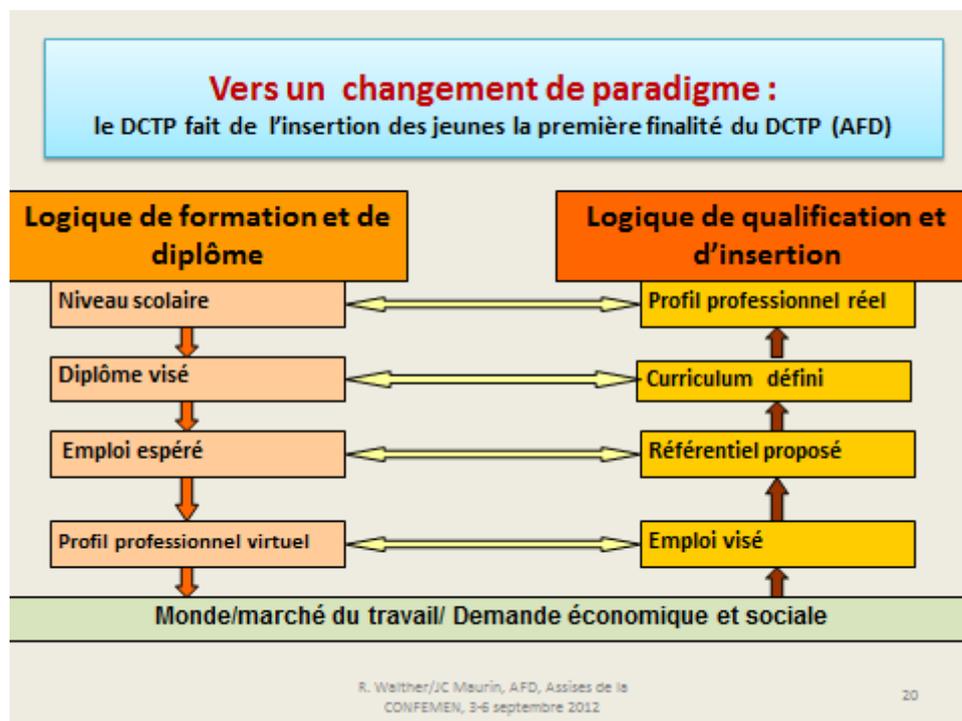
Vers un changement de paradigme :

le DCTP élargit le champ actuel de l'EFTP à tous les dispositifs et parcours d'acquisition des compétences formels



R. Weither/JC Maurin, AFD, Assises de la
CONFEMEN, 3-6 septembre 2012

19



Vers un changement de paradigme :

le DCTP valorise la relation efficacité/soutenabilité des dispositifs (AFD)

- Une analyse du champ global du DCTP met en lumière que :
 - tous les financements publics vont actuellement à un EFTP résidentiel cher et souvent obsolète
 - ces financements sont la plupart du temps attribués sans référence au coût unitaire du dispositif financé et à son efficacité externe (insertion)
 - les dispositifs qui forment au plus proche des situations professionnelles sont la plupart du temps plus efficaces et plus soutenables (donc pertinents) que les dispositifs résidentiels
 - le secteur informel insère et professionnalise la majorité de jeunes et adultes à des coûts sans commune mesure avec ceux de la formation formelle
- Il en ressort que la facilitation de l'insertion socioéconomique des jeunes exige des choix stratégiques et des outils d'aide à la décision prenant en compte les divers modes d'acquisition des compétences

R. Walther/JC Maurin, AFD, Assises de la CONFEMEN, 3-6 septembre 2012

22

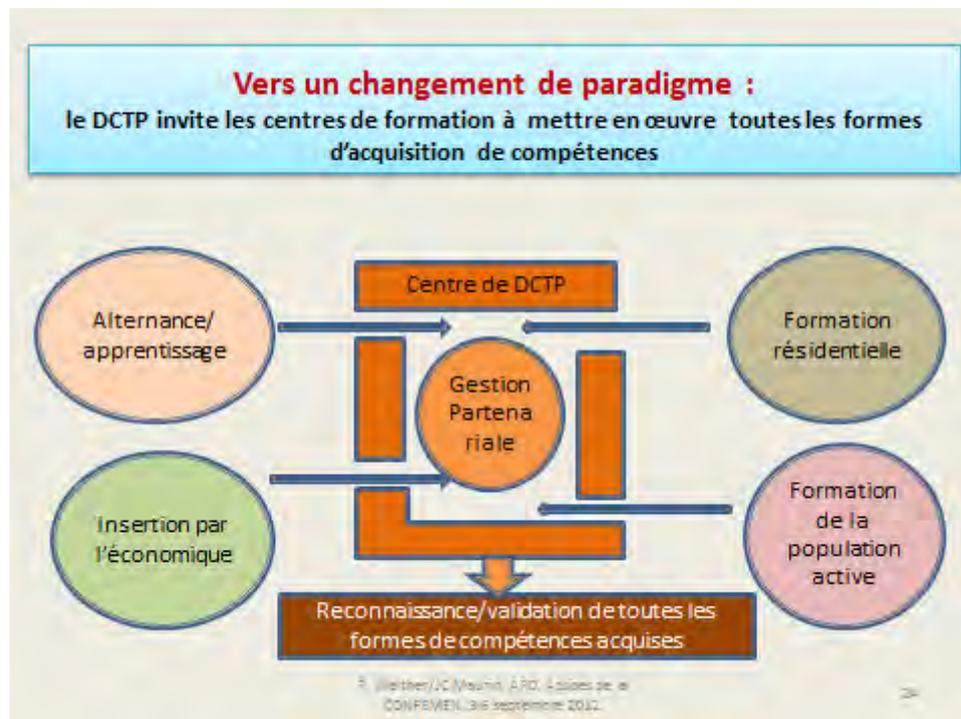
Vers un changement de paradigme :

le DCTP invite à la mise en œuvre de dispositifs efficaces et soutenables (résultats des études AFD)

Types de dispositifs	Coûts fonctionnels	Coûts d'investissements matériels	Coûts d'investissement immatériels	Coûts de suivi de l'insertion	Pertinence (efficacité + soutenabilité)
Formation résidentielle	++++	++++	+++	+++	Faible sinon très faible
Apprentissage /alternance	+++	+	+++	+	Forte
Parcours de professionnalisation/insertion	+++	+	+++	+	Forte

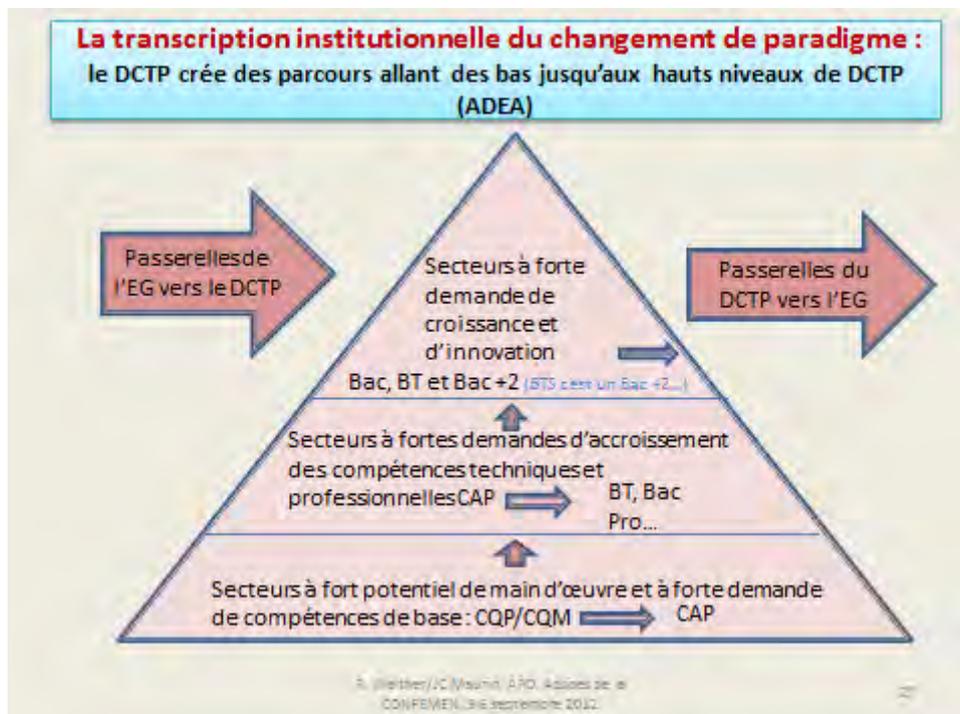
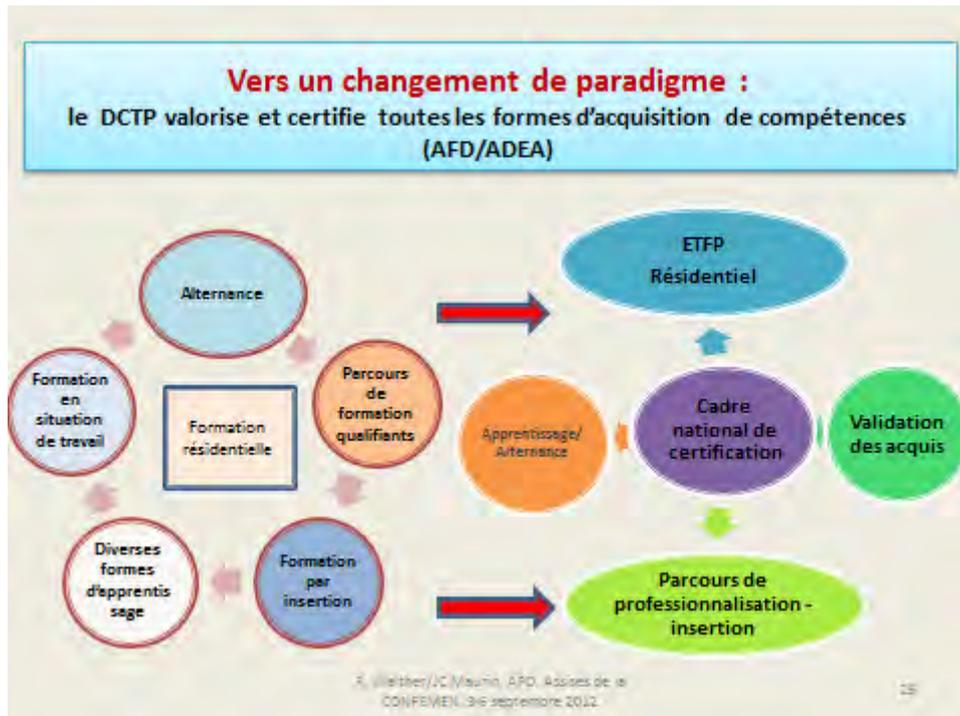
R. Walther/JC Maurin, AFD, Assises de la CONFEMEN, 3-6 septembre 2012

23



La transcription institutionnelle du changement de paradigme :
repositionner la relation éducation/formation

- L'exigence de l'insertion socioéconomique vaut autant pour l'éducation que pour la formation
- Cette exigence commune fait que le DCTP ne doit plus être considéré une dérivation du parcours scolaire par l'échec, mais comme une orientation positive vers **une voie différente mais tout aussi productrice de connaissances et de savoir être** que l'éducation générale
- Le DCTP sera pleinement reconnu comme **voie de réussite valorisée et valorisante** quand :
 - il aboutira à **une équivalence des titres et certifications avec l'enseignement général** par la certification des compétences acquises
 - il y aura **création de passerelles à double sens** entre les deux sous-systèmes et renforcement de la dimension professionnelle du système éducatif



**La transcription institutionnelle du changement de paradigme :
le DCTP exige un pacte et un pilotage partenarial**

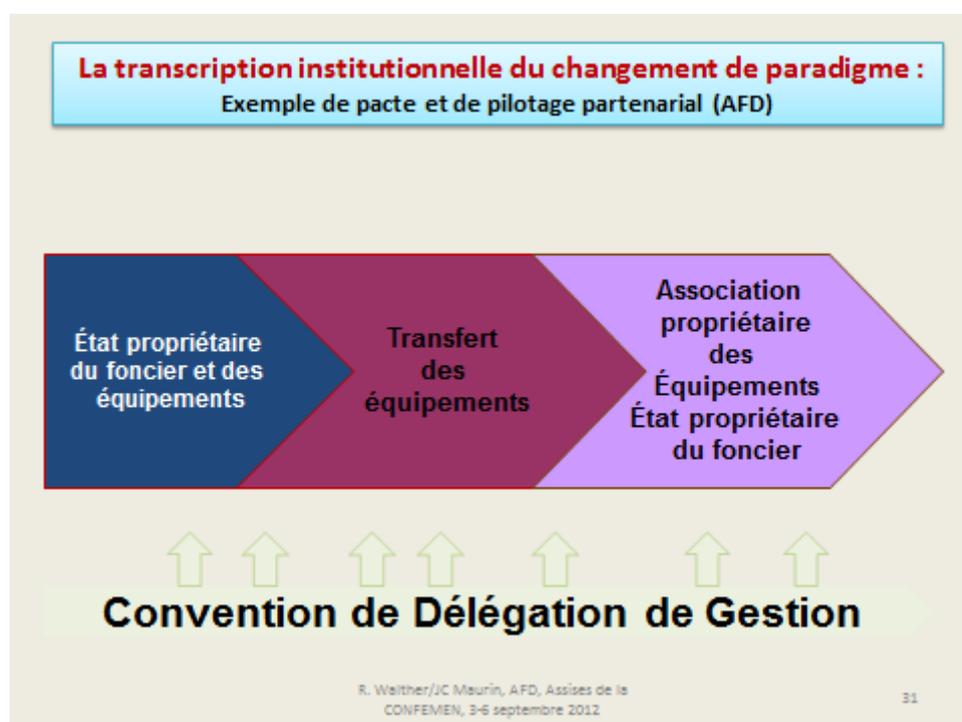
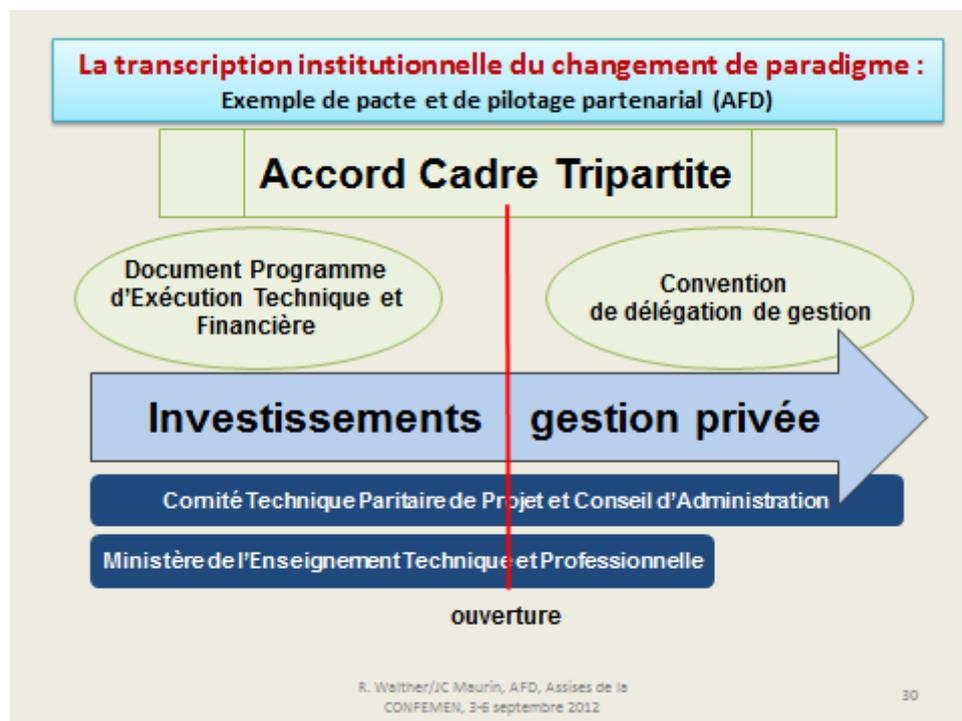


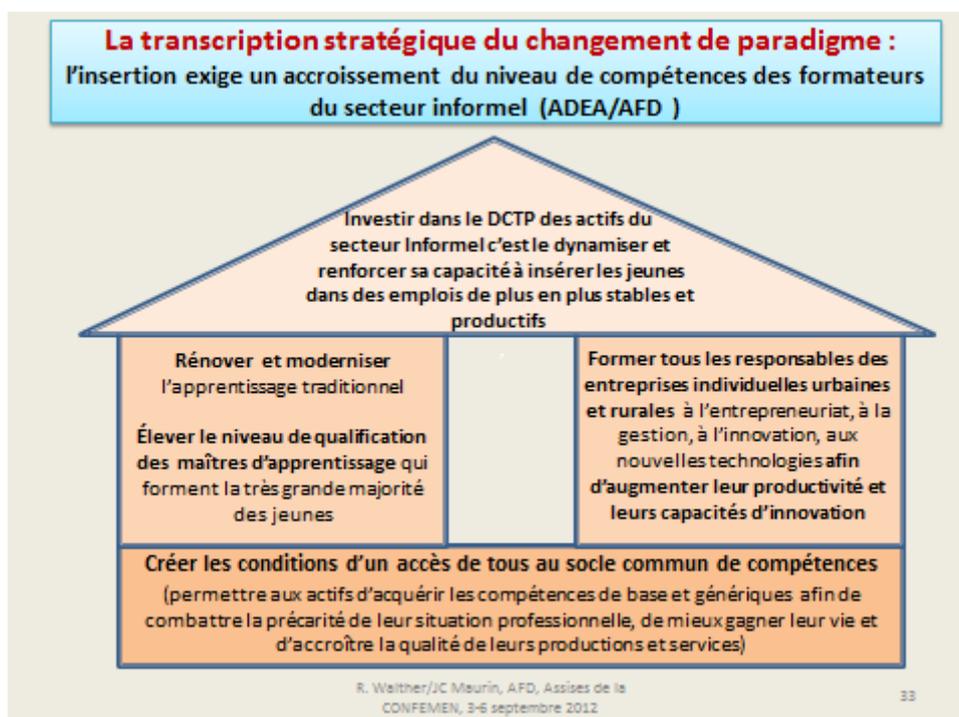
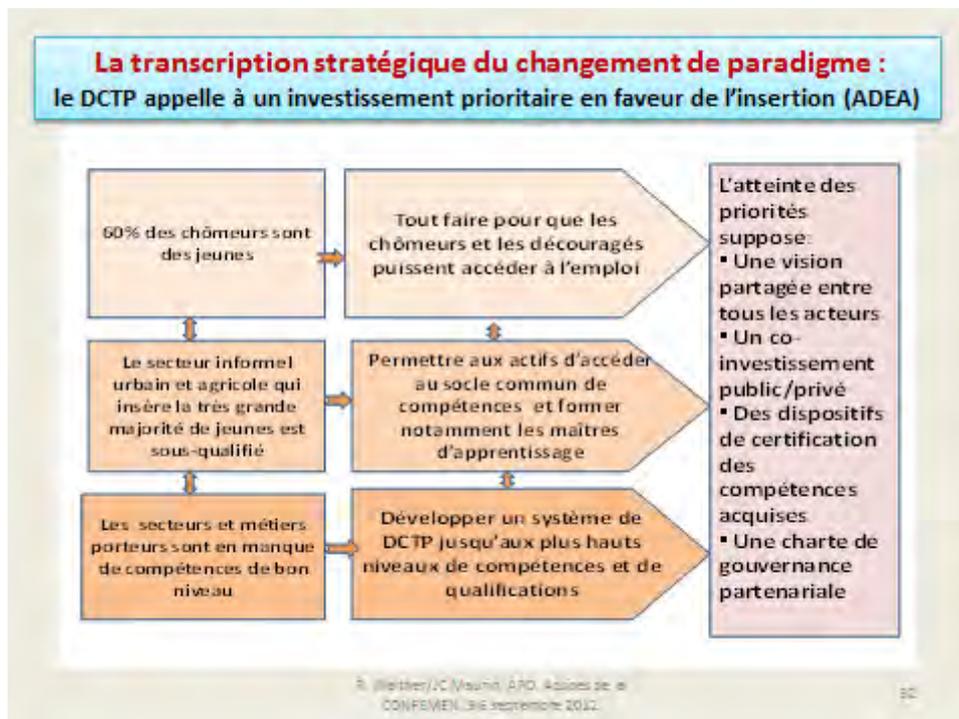
A. Sigler/OC/Unesco/ARF. Édition de la COMPTON, 3-6 septembre 2012.

**La transcription institutionnelle du changement de paradigme :
Exemple de pacte et de pilotage partenarial (AFD)**



A. Sigler/OC/Unesco/ARF. Édition de la COMPTON, 3-6 septembre 2012.





En conclusion

La problématique de l'insertion socioéconomique des jeunes est **une question vitale** dans l'ensemble des pays africains et surtout dans les pays de l'Afrique subsaharienne.

- **Elle est vitale pour des raisons économiques :** l'exclusion des jeunes hors du marché du travail a pour double effet de les jeter dans la pauvreté et dans l'insécurité alimentaire et de priver le pays de leur apport productif qui est un élément constitutif du développement durable.
- **Elle est vitale pour des raisons sociales et sociétales :** elle est source d'instabilité politique tout en développant un type de société exclusif de ce qui constitue son plus grand capital d'avenir : la jeunesse de sa population.

En conclusion

Il convient donc d'opérer **une véritable révolution culturelle dans le domaine du DCTP**. Cette révolution suppose :

- **reconnaître et valoriser et certifier** tous les dispositifs et parcours formels, non formels et informels d'acquisition des compétences
- mobiliser l'ensemble des acteurs publics, privés et de la société civile autour d'un objectif commun : **faire du DCTP des jeunes en recherche d'insertion comme des actifs au travail le premier moteur du développement économique et social de chaque pays**
- **investir dans le DCTP** des moyens humains et financiers qui font pour le moment cruellement défaut

Étude de cas du Sénégal : « L'approche programme en EFTP au Sénégal »

M. Saliou DIOUF

PLAN

- I. Qu'est ce que l'approche programme (AP) ?
- II. Pourquoi l'approche programme ?
- III. De l'approche projet à l'approche programme
- IV. Mise en œuvre de l'approche programme au Sénégal
- V. Quelques éléments structurants pour une mise en œuvre efficace de l'AP
- VI. Contexte d'adoption de l'AP et de la Gestion axée sur les résultats comme nouveau mode de gestion
- VII. CDSMT outil de l'approche programme
- VIII. Objectifs, démarche, étapes, canevas d'un CDSMT
- IX. Processus d'élaboration du CDSMT
- X. Objectifs, démarche, étapes, canevas : cas du Sénégal
- XI. Lien budget classique / programme sectoriel
- XII. Suivi-évaluation du CDSMT d'un secteur
- XIII. Conclusion

I. Qu'est ce que l'approche programme (AP) ?

- L'approche-programme (AP) est un processus qui permet aux gouvernements d'articuler les priorités nationales et de réaliser les objectifs de développement humain durable dans un cadre cohérent et participatif.
- L'AP est bien plus qu'un simple moyen de réunir des projets exécutés en un lieu donné dans un "programme", c'est une approche logique qui intègre harmonieusement les processus de la planification et de la gestion, pour un développement national.



II. Pourquoi l'approche programme ?

- 1. C'est un instrument qui renforce la propriété et la direction nationales dans le cadre du processus de développement.
- 2. Elle encourage l'intégration des investissements financiers, la coopération technique et l'identification de l'appui nécessaire.
- 3. Elle harmonise l'appui provenant de différentes sources extérieures avec le programme-cadre national élaboré, ce qui a pour effet de maximiser la mobilisation des ressources intérieures et extérieures.
- 4. Les services gouvernementaux respectifs sont consultés lors de la planification, de la réalisation, du suivi-évaluation et toutes les décisions de gestion mises en œuvre conjointement.
- 5. La pleine intégration du programme dans les fonctions (nationales) normales des pouvoirs publics est un facteur important de durabilité, d'efficacité et d'efficience du programme.

4



III. De l'approche projet à l'AP

Approche projet

- Partenaires définissent souvent les objectifs qu'ils veulent atteindre en lien avec le programme de développement du pays ou du secteur ou de la région.
- Projets sont plus souvent gérés par les partenaires et selon leurs procédures.

Approche programme

- Partenaires appuient l'atteinte des résultats d'un programme défini par les pays.
- Projets sont gérés par les pays bénéficiaires et selon leurs propres procédures.
- Nouveaux mécanismes de financement :
 - Appui budgétaire
 - Global
 - Sectoriel
 - Sectoriel ciblé
 - Projets avec assistance technique
 - Mise en commun du financement

5



IV. Quelques éléments structurants pour une mise en œuvre efficace de l'AP

- 1. **Existence d'un programme-cadre national**, ou du moins de déclarations de politiques nationales et/ou sectorielles, ou des plans de développement intégrés (avec des indications sur les allocations prévues dans le budget national pour les appliquer) ;
- 2. **Le gouvernement doit prouver qu'il montre la voie**, et, est résolu à appliquer l'AP en affectant des ressources financières et autres et en consentant à mettre ses plans et procédures à la disposition de toutes les parties prenantes ;
- 3. **Un cadre institutionnel viable** aux niveaux central et décentralisé, qui assurera la propriété du gouvernement lors de la mise en œuvre du programme ;
- 4. **Un mécanisme efficace qui appuie la gestion du programme-cadre national**, la coordination de l'aide et son contrôle au niveau national.

6



V. Références pour la mise en œuvre de l'AP au Sénégal (1/2)

Au Sénégal, le programme cadre national était le Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (DSRP) devenu présentement **Document de Politique économique et sociale 2011-2015 (DPES)**. Cette référence appelle une mise en œuvre optimale des politiques de gouvernance engagées aux niveaux central et local, pour pouvoir réaliser l'objectif intermédiaire, que représente l'atteinte des OMD en 2015, avec 3 axes stratégiques majeurs :

- Axe 1** : Création d'opportunités économiques et de richesses pour la promotion d'emplois productifs et la transformation structurelle de l'économie ;
- Axe 2** : Accélération de l'accès aux services sociaux de base, protection sociale et développement durable ;
- Axe 3** : Renforcement des principes fondamentaux de la bonne gouvernance et la promotion des droits humains.

7



(2/2)

V. Références pour la mise en œuvre de l'AP au Sénégal

- Les options stratégiques pour l'Éducation et la Formation sont déclinées dans le Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation (PDEF) 2012-2025 **(en construction progressive et participative cf. LPS)**



(1/5)

VI. Contexte d'adoption de l'AP et de la Gestion axée sur les résultats comme nouveau mode de gestion

- * **Contexte de rareté des ressources**
 - + Faire plus avec moins
 - ✗ Précarité des finances publiques – stagnation des revenus
- * **Demandes accrues de services des populations et des partenaires (santé, éducation, infrastructures, etc.)**
 - + Reddition de comptes
- * **Mondialisation des marchés et de la production**

Cela exige

- + **D'être performant (efficace, efficient, pertinent) dans la gestion des ressources**



VI. Contexte d'adoption de l'AP et de la Gestion axée sur les résultats comme nouveau mode de gestion ^(2/5)

- ❖ Les assises francophones de la Formation professionnelle et technique, tenues en mai 1998 à Bamako, République du Mali.
- ❖ Le Congrès International sur l'Enseignement technique et la Formation professionnelle tenu en 1999 à Séoul, République de Corée.
- ❖ Les objectifs du millénaire (OMD) retenus en 2000.
- ❖ **Les Assises de l'ETFP du Sénégal tenues en 2001 (avec document de politique et plan d'action élaborés)**
- ❖ Monterrey (Mexique) – 2002. Conférence internationale sur le financement du développement. Partenariat qui appelle les pays en développement à renforcer leur engagement à réduire la pauvreté et stimuler la croissance économique.

10



VI. Contexte d'adoption de l'AP et de la Gestion axée sur les résultats comme nouveau mode de gestion ^(3/5)

- ❖ **Mémoire de Marrakech sur la GAR – 2004.** Rencontre des dirigeants de la Banque africaine de développement, la Banque asiatique de développement, la Banque interaméricaine de développement, la Banque européenne pour la reconstruction et le développement et la Banque mondiale. **Ils s'engagent à promouvoir un partenariat mondial pour la gestion axée sur les résultats en matière de développement.**
- ❖ **Un des principes de la Déclaration de Paris (2005) pour améliorer l'efficacité de l'aide :** Appropriation, Alignement, Harmonisation, Transparence, Gestion axée sur les résultats, Responsabilisation.



(4/5)

VI. Contexte d'adoption de l'AP et de la Gestion axée sur les résultats comme nouveau mode de gestion

- ❖ Stratégie de Croissance Accélérée (2004) articulée autour de 5 grappes de croissance :
 1. Agriculture et Agro-industrie
 2. Produits de la mer et Aquaculture
 3. Industrie textile et Habillement
 4. Tourisme, industrie culturelle et artisanat d'art
 5. Technologies de l'Information et de la Communication
- ❖ Conférence des ministres en charge de l'Emploi et la Formation professionnelle à Bamako au Mali 2010 (partage des expériences, élaboration de systèmes d'information nationaux et sous régionaux).



(5/5)

VI. Contexte d'adoption de l'AP et de la Gestion axée sur les résultats comme nouveau mode de gestion

- ❖ Depuis 2000, année de lancement du PDEF, l'État du Sénégal et ses partenaires ont consenti d'énormes efforts dans le financement du système éducatif (40% du budget de fonctionnement pour l'État dont moins de 7% des 40% consacrés à l'ETFP).
- ❖ Cependant, malgré les importantes réalisations dans les différentes composantes du PDEF des efforts restent à faire pour atteindre les défis de l'EPT.
- ❖ Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation (PDEF) 2012-2015 du Sénégal en cours d'élaboration participative.

13



(1/2)

VII. CDSMT OUTIL DE L'AP

- Dans le cadre de la mise en œuvre du document stratégique de réduction de la pauvreté (DSRP), le gouvernement du Sénégal a initié, conformément aux propositions issues de l'exercice d'évaluation CFAA-CPAR (Country Financial Accountability Assessment and Country Procurement Assessment), l'élaboration d'un cadre de dépenses à moyen terme (CDMT).

11



(2/2)

VII. CDSMT OUTIL DE L'AP

• CDSMT SECTEUR ÉDUCATION ET FORMATION

Le cadre de dépenses à moyen terme (CDMT) est un **outil de pilotage et de gestion des Finances Publiques**, permettant une programmation à moyen terme des ressources publiques mobilisables et des coûts des politiques et programmes publics, ainsi que leur évaluation à travers des **indicateurs de performance**. Il définit ainsi **un mécanisme d'allocation des ressources axé sur les résultats**, en vue de la réalisation des priorités de développement fixées par le gouvernement.

15



VIII. OBJECTIFS, DÉMARCHE, ÉTAPES, CANEVAS D'UN CDSMT

(1/2)

- **OBJECTIFS**
- **Donner une vision à moyen terme** sur les opérations budgétaires de l'État ou du secteur et permettre d'améliorer ainsi la **prévisibilité des ressources et des dépenses, toutes sources de financement confondues.**
- **Changement de paradigme: introduire la logique de budgétisation par objectif ou le culte de la performance (efficacité et efficience) dans la gestion budgétaire** : allouer des ressources en fonction des priorités mais également faciliter et favoriser une exécution budgétaire plus rigoureuse grâce à un **bon système de suivi-évaluation.**

16



VIII. OBJECTIFS, DÉMARCHE, ÉTAPES, CANEVAS D'UN CDSMT

(2/2)

La Démarche

Élaboration des cadres de dépenses sectoriels (CDS-MT) dont la consolidation sera le CDMT. À cet effet, quatre secteurs (**Éducation, Santé, Justice et Environnement**) ont été choisis au Sénégal, dans la phase test, pour élaborer leur cadre de dépenses à Moyen Terme dénommé (CDS-MT).

17



(1/5)

IX. PROCESSUS D'ÉLABORATION DU CDSMT DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

LA VISION

Le CDSMT du secteur **Éducation et Formation** puise sa substance dans la nouvelle lettre de politique sectorielle qui a vu les options réajustées suite à la disponibilité du diagnostic réalisé en Janvier 2004 et dans laquelle est déclinée la vision partagée, ainsi que les grands axes d'orientations stratégiques du secteur.

12



(2/5)

IX. PROCESSUS D'ÉLABORATION DU CDSMT DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

PLANIFICATION

Ascendante

Déconcentrée/Décentralisée

Participative

Partenariale

13



(3/5)

IX. PROCESSUS D'ÉLABORATION DU CDSMT DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Point de départ : expression des besoins de l'ensemble du secteur sur la base des plans locaux de développement (PLDE), plans départementaux de développement (PDDE), plans régionaux de développement (PRDE) et plans d'actions sous sectoriels des structures centrales.

30



(4/5)

IX. PROCESSUS D'ÉLABORATION DU CDSMT DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

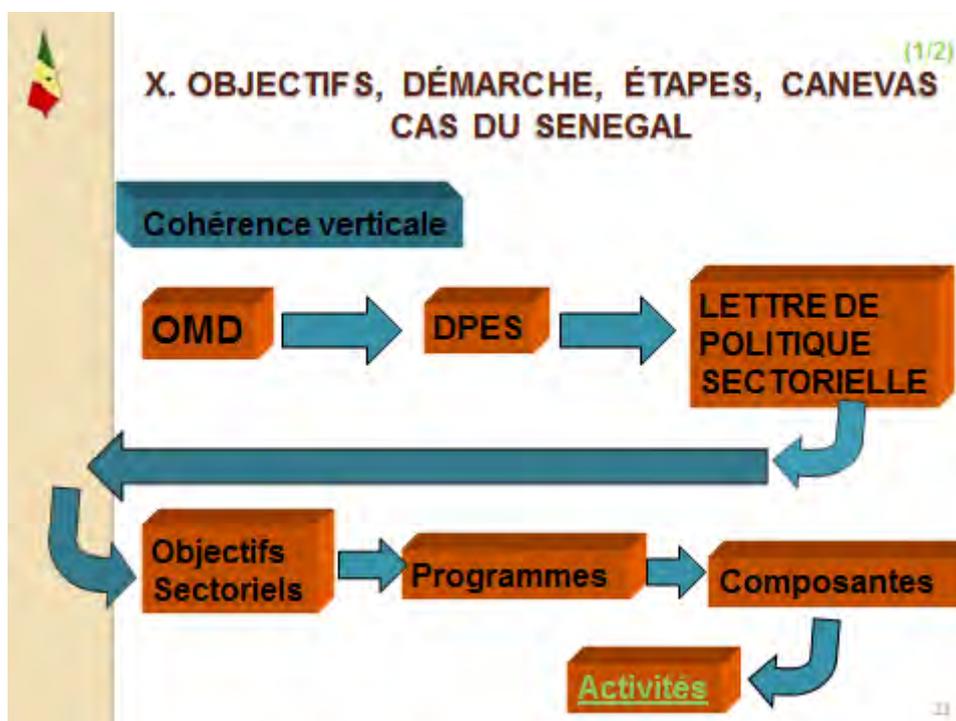
Harmonisation avec le cadrage macrofinancier du **simuIPDEF**, de la lettre de politique sectorielle et des plans d'actions.

31

IX. PROCESSUS D'ÉLABORATION DU CDSMT DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION ^(5/5)

Arbitrage tenant compte des priorités et des moyens disponibles aussi bien au niveau national que régional et local.

22



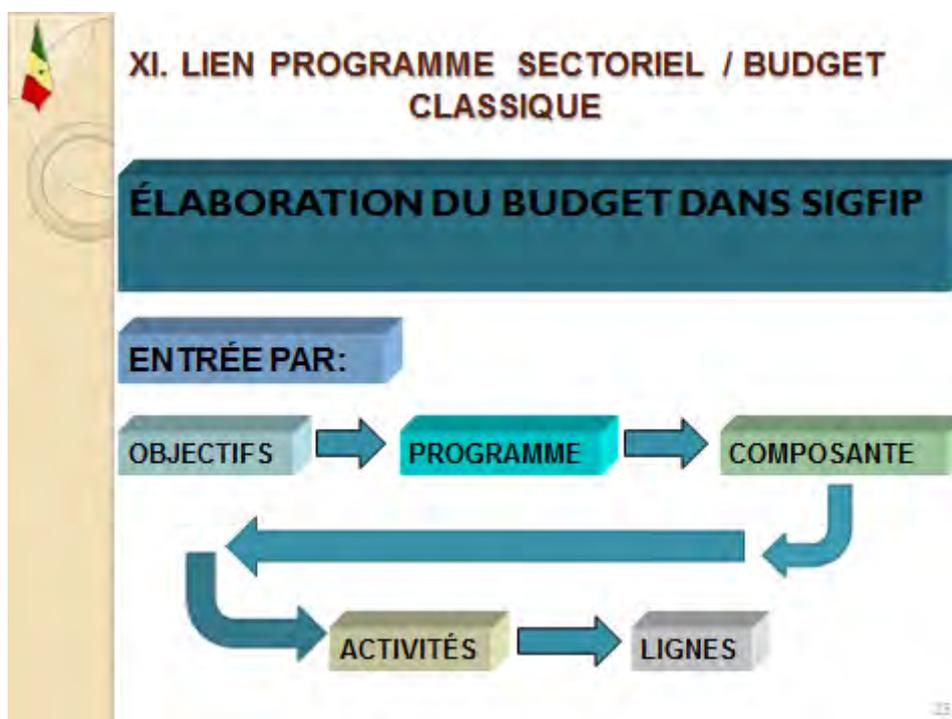
(2/2)

X. OBJECTIFS, DÉMARCHE, ÉTAPES, CANEVAS CAS DU SENEGAL

CANEVAS DE REDACTION

- Introduction
- Mission du secteur
- Diagnostic et résultats du secteur
- Défis et contraintes du secteur
- Rappels des objectifs sectoriels
- Programmes et projets
- Planification budgétaire
- Mécanismes de mise en œuvre et **de suivi évaluation**

34



(1/4)

XII. SUIVI-ÉVALUATION DU CDSMT D'UN SECTEUR

Le volet suivi évaluation est une composante majeure du CDS-MT qui vise une gestion axée sur les résultats.

Conformément aux options dégagées dans le programme, le suivi doit être déconcentré. Cela signifie que chacun à son niveau (**local, départemental, régional ou national**) doit s'assurer que ses actions sont en conformité avec la stratégie définie dans le cadre du CDS-MT.

36

(2/4)

XII. SUIVI-ÉVALUATION DU CDSMT D'UN SECTEUR

Le suivi évaluation du CDS - MT doit introduire une rupture par rapport au suivi traditionnel, **il doit orienter l'action, inciter, voire forcer les acteurs au progrès.**

Certains préalables au bon suivi du CDS-MT étant déjà en place, il s'agira de consolider les acquis et de les renforcer.

37

(3/4)

XII. SUIVI-ÉVALUATION DU CDSMT D'UN SECTEUR

Le suivi évaluation du CDS-MT s'appuie sur la structure organique du système éducatif sénégalais qui se présente en quatre niveaux hiérarchiques : le niveau **institutionnel**, le niveau **départemental**, le niveau **régional** et le niveau **central**.

Les structures impliquées dans ce dispositif seront les **IDEN**, les **IA**, les **services centraux** (directions techniques et transversale) et la **cellule CDS-MT**.

(4/4)

XII. SUIVI-ÉVALUATION DU CDSMT D'UN SECTEUR

Composantes techniques de suivi

Le suivi porte sur des indicateurs pertinents, triés sur le volet, couvrant les six programmes du CDS - MT. Il consiste d'une part, au suivi des **résultats**, et d'autre part, à celui de **l'exécution financière et technique** de sorte à pouvoir déceler les facteurs pouvant entraver ou influencer positivement sur l'obtention des résultats.

Des rapports d'activité trimestriels seront rédigés par les centres de responsabilités.

CONCLUSION

- Le passage d'une approche projet à une approche programme vise, entre autres, à renforcer le **leadership** des pays bénéficiaires.
- Désormais, ce sont **les pays qui bénéficient des appuis, qui doivent être dans le siège du conducteur.**

Étude de cas de Maurice : « Le dispositif de formation professionnelle et technique »

M. Pradeep K. JOOSERY

Structure de la présentation

- Contexte socio-économique
- le système d'éducation et de formation
- Budget gouvernemental de l'éducation et de la formation
- L'organisation de l'EFTP à Maurice
- Partenariat public-privé
- La mise en place de la taxe professionnelle et le Fonds National de Formation
- Modalités de financement
- Bénéficiaires du financement
- Conclusion

Contexte socioéconomique

- Population (2011) : 1,3 millions
- Composition de la population : 50.7% hommes et 49.3% femmes
- Taux annuel de croissance démographique: 0.41%
- Répartition de la population par groupes d'âges

Groupes d'âges	Pourcentages (%)
Moins de 15 ans	21.1
15 à 59 ans	67.1
60 à 64 ans	4.4
Plus de 60 ans	7.4

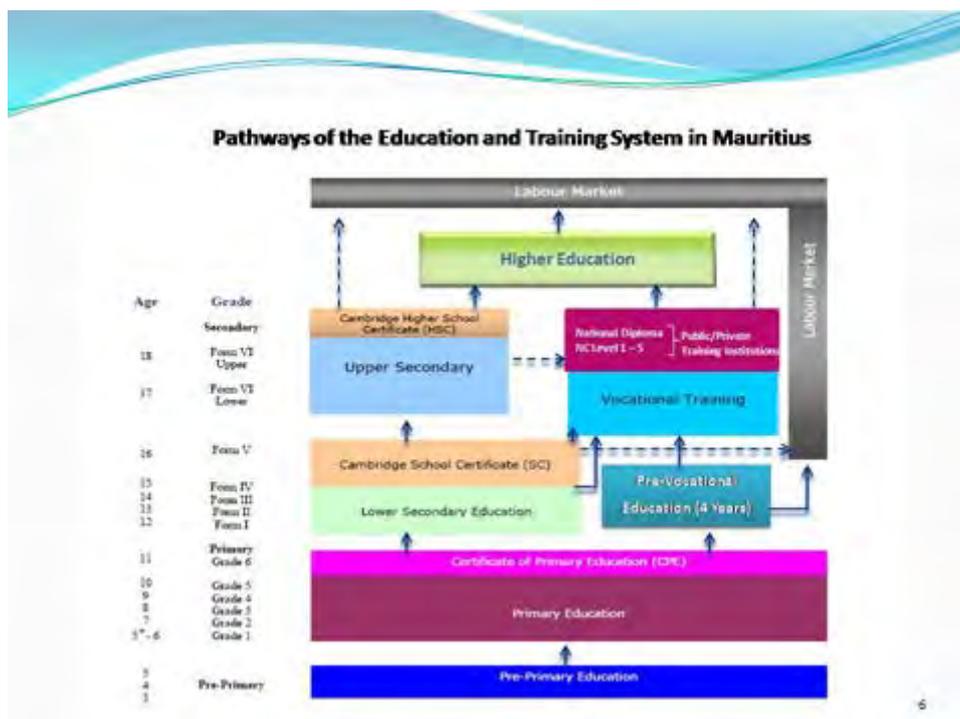
- **Produit Intérieur Brut (2011) : Rs 285,728 m ou \$9,217m**

Secteurs	Pourcentages (%)
Primaire	3.6
Secondaire	26.1
Tertiaire	70.3

Emploi

- **Nombre total en emploi (y compris les travailleurs étrangers) : 608,400**
- **Composition de la main-d'œuvre :**
 - Hommes : 62.2%
 - Femmes : 37.8%
- **Répartition sectorielle**

Secteur	Pourcentages (%)
Primaire	7.9
Secondaire	30.2
Tertiaire	61.9



Taux d'inscription

Taux d'inscription	Pourcentages (%)
Préscolaire	97%
Primaire	100%
Secondaire	74%
Tertiaire	45%

Éducation

- Dépenses de l'état : 3,6% du PIB

Secteurs	Dépenses publiques (Rs m)	Pourcentages (%)
Préscolaire	149.6	1.3
Primaire	3025.7	25.8
Secondaire	5,667.1	48.4
L'EFTP	262.2	2.2
Special Education Needs	33.0	0.3
Autres	666.4	5.7
Tertiaire	870.0	7.4

Nombre d'inscrits en EFTP (2002-2010)

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Résidentiel	1736	1659	1463	1540	1649	1464	1454	2111	2992
Formation continue	4806	4466	4020	4368	3618	4119	5765	3677	2664
Apprentissage	1394	936	1219	1506	887	1039	1414	1342	1314
NTCF			1070	1333	1869	1901	2039	1878	1725
TOTAL	7936	7061	7772	8747	8023	8523	10672	9008	8695



Le Cadre Légal et Institutionnel

- Ministère de l'Éducation et des Ressources Humaines
- Mauritius Institute of Training & Development
- Mauritius Qualifications Authority
- Human Resource Development Council

10



Le Cadre Institutionnel de l'EFTP

Le Ministère de l'Éducation et des Ressources Humaines, responsable de l'élaboration des orientations stratégiques en matière de l'EFTP

11

La Mauritius Qualifications Authority

Organisme para-étatique chargé de

- développer et mettre en oeuvre le Cadre National des Qualifications
- l'enregistrement des centres de formation et l'accréditation des programmes
- s'assurer que les standards et les qualifications sont comparables sur le plan international

12

Mauritius Institute of Training & Development

Organisme para-étatique chargé de

- promouvoir l'excellence en matière de l'EFTP
- Promouvoir la recherche et développer le savoir dans le domaine de l'EFTP
- Augmenter l'accès à l'EFTP à travers la mise en place des centres de formation
- Promouvoir l'échange avec d'autres institutions engagées dans l'EFTP
- Aider à l'apprentissage des jeunes pour des emplois dans les filières commerciales, techniques et professionnelles

13

Human Resource Development Council

Organisme para-étatique chargé de

- promouvoir le développement des ressources humaines
- inciter une culture de formation et d'apprentissage tout au long de la vie
- gérer le Fonds National de Formation

14

Conseil d'Administration

La composition du Conseil d'Administration de ces organismes para-étatiques est fondée sur le principe du bi-partisme/tripartisme avec des représentants du

- gouvernement
- secteur privé
- syndicat

15

Partenariat

Le partenariat public-privé

Conseil d'Administration du MITD est composé de 9 membres dont 3 (y compris le Vice-President) représentent les employeurs (nommés en consultation avec la Fédération Mauricienne des Employeurs)

16

Partenariat

Établissements de Formation

des comités de gestion ont été mis en place pour assurer une participation active des opérateurs économiques dans la prise de décisions sur les programmes à offrir et la mise en oeuvre, y compris les stages en entreprise

17



Partenariat

- Développement des standards et la validation des programmes d'études
- L'Évaluation et la Certification des programmes

18



Le Financement de l'EFTP

Principales sources de financement

- Dotation budgétaire annuelle du gouvernement
- Frais d'inscription et de scolarité
- Loyer
- Vente des produits
- Fonds National de Formation
- National Empowerment Foundation pour des projets de formation 'ciblés' ayant pour but principal le combat contre la pauvreté à travers la formation et l'insertion

19



Mécanisme de financement de la FPT

- Taxe uniforme de 1% prélevée sur le salaire de base et versée par toutes les entreprises privées, mise en place en 1989, suite à la création de l'Industrial and Vocational Training Board (IVTB), organisme parastatique chargé de la régulation, prestation et facilitation de la FPT
- La collecte est assurée par les services du Plan National de Pension (National Pension Fund), lors du prélèvement des cotisations retraites, contre le paiement d'une commission de 0.4% sur la somme collectée
- Le produit de la taxe est versée directement dans un Fonds, géré initialement (1989 à 2005) par l'IVTB et subséquemment par le Human Resource Development Council (HRDC), avec la mise en place du Fonds National de Formation (National Training Fund)
- Sous l'IVTB, la taxe était utilisée pour le financement de la formation continue aussi bien que la formation initiale.
- De 1989 à 1996, le budget de fonctionnement de l'IVTB était financé à 50% et celui du capital à 15% par le produit de la taxe



Modalités de financement avant 1995

- Les entreprises avaient droit à une subvention (Grant) maximale de 75% des dépenses et ne dépassant pas Rs.100,000 sur la formation des employés
- La subvention combinait un abattement fiscal de 200% et le remboursement d'une partie des dépenses sur la formation
- Le plafond de la subvention était fixé à deux fois le montant de la cotisation annuelle de l'entreprise





Le Fonds National de Formation

- Le Fonds National de Formation constitué à partir de la taxe professionnelle (1.5% de la masse salariale des employés du privé, prélevée sur les employeurs)
- 1% est destiné aux employés des entreprises cotisantes qui perdent leur emploi en raison de fermeture ou de restructuration
- 0.5% , géré par le HRDC, sert à financer la formation continue, selon des barèmes établis.

21



Modalités de financement sous le Levy-Grant Scheme

- Les entreprises cotisantes peuvent se faire rembourser sur les frais de formations conduites à l'interne (in-house) ou avec le concours d'un centre de formation enregistré
- Le montant du remboursement dépend du taux d'impôt applicable à l'entreprise (60% pour l'entreprise dont le taux est de 15% et 75% pour celle dont le taux est de 0%)
- Le plafond du remboursement est calculé sur la base de la cotisation de l'entreprise au courant de l'année précédente, comme suit :
 - 10 fois le montant de la cotisation pour l'entreprise cotisant moins de Rs.20,000
 - 5 fois le montant de la cotisation pour l'entreprise cotisant entre Rs. 20,000 a Rs. 100,000, sujet à une limite de Rs.300,000
 - 1.5 fois le montant de la cotisation pour l'entreprise cotisant plus de Rs. 100,000

Critères d'éligibilité au remboursement

- Seules les entreprises cotisantes ont droit au remboursement
- Le programme de formation doit au préalable recevoir l'approbation de la Mauritius Qualifications Authority ou le Tertiary Education Commission et doit être en lien avec le travail
- Le participant à la formation doit être de nationalité mauricienne

Formation en entreprise

- le plafond du montant remboursable par journée de formation varie dépendant si le formateur (qui doit être enregistré auprès de la MQA) soit un employé de l'entreprise (Rs. 25,000) ou s'il est externe à l'entreprise (Rs. 50,000) ou s'il vient de l'étranger (Rs. 100,000)
- Les règlements stipulent aussi des normes concernant le nombre minimum de participants , fixé à 10 et le nombre d'heures d'intervention par jour de 5 heures



Formation à L'étranger

- Remboursement de 50% du coût de billet en classe économique, avec un plafond de Rs.30,000 par participant et d'une durée ne dépassant pas 2 semaines
- Le remboursement des frais d'inscription est assujéti aux mêmes conditions applicable à d'autres formations, y compris le plafond de remboursement selon le montant de la cotisation de l'entreprise
- Le nombre de participants par an que l'entreprise peut se faire rembourser dépend du nombre d'effectifs que l'entreprise emploie :
 - Moins de 25 employés : 3 participants
 - 25 à 100 employés : 5 participants
 - Plus de 100 employés : 10 participants



Étude des besoins de formation

- Remboursement jusqu'à 25% de la cotisation de l'entreprise, soumis à un plafond de :
 - Rs.75,000 si l'étude est faite par une personne ressource appartenant à l'entreprise et qui soit dûment accredité par le HRDC
 - Rs.150,000 si l'étude est faite par un consultant externe, qui soit dûment accredité par le HRDC
- Facilité disponible une seule fois sur intervalle de 3 ans



Achat de matériel informatique

- Destiné aux centres de formation dûment enregistrés auprès de la MQA depuis 3 ans
- Remboursement jusqu'à 50% sur l'achat de matériels tels que ordinateur, logiciel, vidéo-projecteur, photocopieur , scanneur
- Facilité disponible une fois tous les 3 ans
- Conditions sur les procédures d'achat et l'utilisation à des fins de formation applicables



Expertise étrangère

- Les centres privés dûment enregistrés sont éligibles à une subvention de 50% sur les dépenses liées à une formation ayant recours à une personne ressource de l'étranger
- La durée de la formation ne doit pas dépasser 2 semaines
- Le plafond du remboursement est de Rs.200,000
- Un Centre peut bénéficier d'un maximum de 5 personnes ressource par an



Mesure incitative à la formation pré-operationnelle

- Mesure destinée à attirer des investissements dans des secteurs émergents (ex. TIC, externalisation des services) nécessitant des compétences préalables de haut niveau
- Une avance de 50% des frais estimés de formation pendant la première année d'opération, remboursable sur 7 ans
- Le projet doit au préalable recevoir l'aval du Board of Investment



Le système d'apprentissage

- System dual, inspiré du modèle allemand
- Plusieurs formules du système d'apprentissage afin de le rendre flexible et adapté aux besoins des entreprises, e.g. l'expérience professionnelle aussi bien que la connaissance théorique peuvent être assurées par l'entreprise, qui dispose d'un centre de formation dûment enregistré
- Le programme d'étude est le même que celui appliqué dans les établissements du MITD



Le système d'apprentissage

- Possibilité d'élaborer des programmes d'études taillées sur mesure pour répondre aux besoins spécifiques des entreprises
- Participation des entreprises dans la sélection des apprentis
- Le Comité d'Apprentissage (tripartite)

32

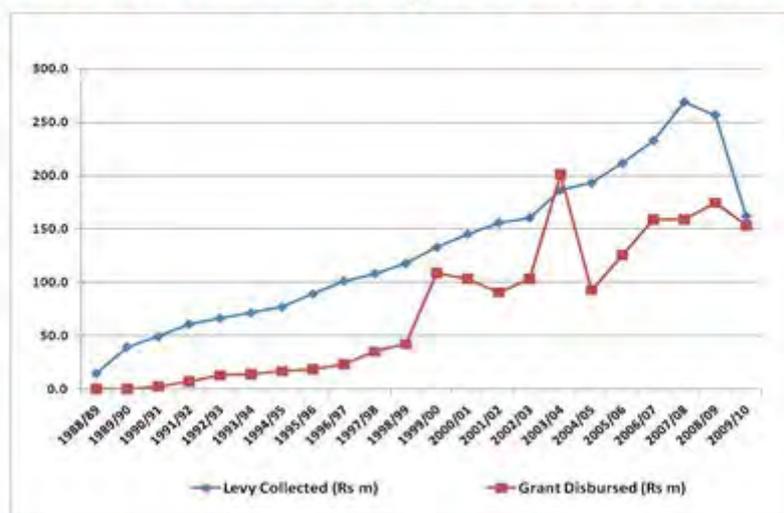


Le financement du système d'apprentissage

- Le développement des programmes se fait par le MITD avec la participation des entreprises
- Les apprentis sont rémunérés par les employeurs à hauteur de 40% des salaires minimums prescrits par le National Remuneration Board pendant la première année d'apprentissage et à 60% en deuxième année
- Les entreprises peuvent se faire rembourser par le HRDC à hauteur de 60% des frais encourus sur les apprentis qui comprennent les indemnités et les charges sociales

33

Évolution du Levy/Grant Scheme



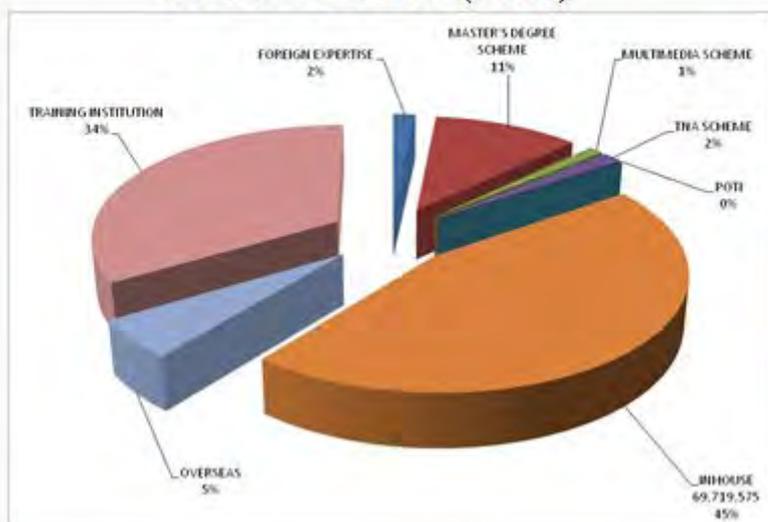
34

Analyse du remboursement sous le Grant Scheme

Scheme	FY 2008-2009				FY 2008-2010 (Estimate)			
	Grant Disbursed (Rs)	Number of Beneficiaries	Number of Trainees	%	Grant Disbursed (Rs)	Number of Beneficiaries	Number of Trainees	%
EXPERTISE ÉTRANGÈRE	1,568,250	7	676	0.90%	2,581,412	15	759	1.68%
MAÎTRES DEGRÉES BACH	5,826,961	-	253	3.33%	16,965,338	-	395	11.05%
MATÉRIEL INFORMATIQUES	501,711	7	-	0.29%	1,662,528	16	-	1.08%
ÉTUDE DE BESOINS	918,382	7	-	0.53%	2,339,840	43	-	1.52%
PRÉ OPERATIONNEL	300,000	1	19	0.17%	0	0	0	0.00%
EN ENTREPRISE	89,621,872	-	33,274	51.29%	69,719,575	-	30,881	45.42%
À L'ÉTRANGER	8,800,758	-	254	5.04%	8,425,000	-	235	5.49%
CENTRE DE FORMATION	67,195,253	-	10,779	38.46%	51,806,308	-	10,003	33.75%
TOTAL	174,733,188	22	46,266	100.0%	163,600,000	74	42,273	100.0%

35

Analyse du remboursement sous le Grant Scheme (2010)



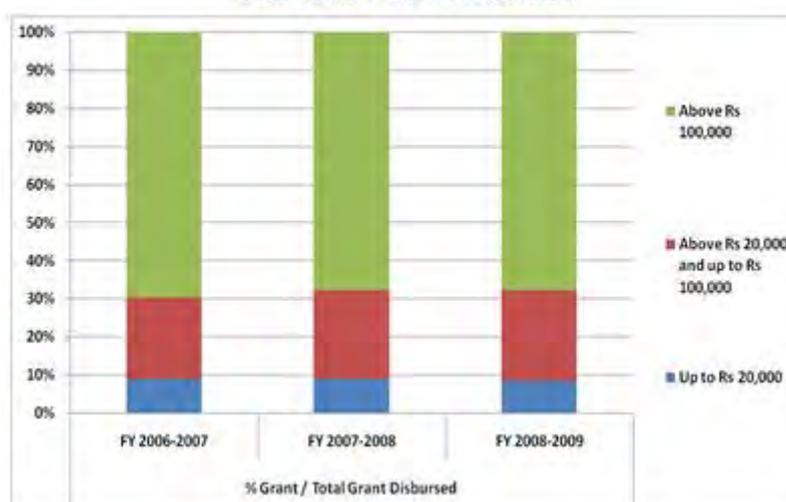
26

Remboursement par secteur (2009)

SECTEURS	Remboursement (Rs)	N. de personnes
AGRICULTURE & PÊCHE	8.632.240	2.284
SERVICES SOCIAUX ET COMMUNAUTAIRES	17.479.093	3.404
CONSTRUCTION	9.507.413	2.954
FINANCE & ASSURANCE, SERVICE IMMOBILIER	35.378.059	7.011
INDUSTRIE DE L'INFORMATION	8.341.690	1.452
MANUFACTURIER (INCLUANT LE SECTEUR TEXTILE)	31.044.030	7.373
TRANSPORT, ENTREPRENARIAT & COMMUNICATION	8.553.192	2.295
HÔTELLERIE	25.548.807	13.365
COMMERCE DE DETAIL ET DE GROS	22.821.070	4.110
AUTRES	314.490	48
TOTAL	186.817.833	44.284

27

Analyse des taux de remboursement selon les barèmes de cotisation



38

- **Moins de Rs 20,000 de cotisation**

- Le montant du remboursement représente 9% du remboursement total

- **Entre Rs 20,000 et Rs 100,000 de cotisation**

- Le montant du remboursement représente 23% du remboursement total

- **Plus de Rs 100,000 de cotisation**

- Le montant du remboursement représente 68% du remboursement total

39



Conclusion

- La formation initiale est financée principalement par l'État
- La formation continue est financée essentiellement par les entreprises et remboursée par le Fonds National de Formation
- L'apprentissage est financée en partie par l'état et en partie par les entreprises, avec un remboursement par le Fonds National de Formation
- Le mécanisme de financement mis en place a favorisé la création des centres privés et une offre de formation induite par la demande
- Les mesures incitatives contribuent à une croissance de l'offre de formation continue, assurée par les établissements publics de formation et ont permis une diversification des sources de financement
- Développement d'un marché de formation à travers des appels d'offres lancés pour la mise en oeuvre des programmes de formation
- Besoin d'inciter davantage les PME à investir dans la formation continue et l'apprentissage
- La mise en place de la taxe professionnelle, accompagnée de la participation des entreprises dans les différentes étapes de l'ingénierie constitue un des éléments clés du renforcement du partenariat public-privé dans le domaine de l'EFTP
- Le cadre légal et institutionnel mis en place favorise le développement d'une autonomie dans le domaine du financement de la FPT.
- Le mécanisme de financement a permis aux entreprises et centres de formation de bénéficier de l'apport des expertises étrangères

Étude de cas du Mali : « L'approche programme appliquée à la FPT : Expérience de la République du Mali »

M. Ahmed MEDIMAGH

**L'APPROCHE PROGRAMME APPLIQUÉE A LA FPT
PRÉSENTATION SUCCINCTE**

RAPPEL HISTORIQUE

Dans son projet d'appui aux politiques sectorielles de formation professionnelle et technique pour une meilleure adéquation entre l'offre de formation et les besoins du marché du travail, l'OIF a renforcé le volet financement au sein de son programme d'appui aux politiques de FPT. Cette décision fait suite aux résolutions du ***Symposium de Paris (2004)*** et en particulier :

Objectif B.1. : améliorer l'efficacité des politiques et des techniques budgétaires nationales condition essentielle pour une allocation optimale des moyens,

Objectif B.2. : œuvrer à une meilleure utilisation des financements internationaux disponibles

2

AP - Application MALI

RAPPEL HISTORIQUE (suite)

Il a été souligné en effet lors de ce symposium que la FPT souffre du manque de financement pour assurer son développement et ce, pour trois raisons essentielles : le secteur de la FPT n'est pas toujours suffisamment mis en avant dans les politiques nationales, les efforts sont concentrés sur l'éducation de base et les partenaires techniques et financiers confortent la stratégie des États en ciblant l'éducation de base dans leurs investissements au détriment de la FPT.

Ont été mises en question à cette occasion ***l'aptitude des dispositifs*** à élaborer et conduire des plans de développement crédibles, en phase avec les contextes économiques et sociaux, ainsi que ***l'efficacité des outils de pilotage***, de régulation et de gestion pour garantir la rationalité de l'utilisation des ressources et des moyens.

3

AP - Application MALI

FINALITÉS DE LA DEMARCHE

L'Approche Programme a notamment pour finalités :

- De développer les modes de définition des politiques sectorielles en regard de l'évolution des besoins sociaux de travail et des besoins économiques en qualifications,
- d'articuler ces politiques avec les stratégies globales de développement économique et social et les programmes nationaux de réduction de la pauvreté,
- de consolider et enfin d'améliorer le pilotage des dispositifs FPT et des procédures de gestion des ressources par des modes basés sur le gestion axée sur les résultats.

Cette démarche permet à tous les donateurs, sous la conduite du gouvernement, de fournir un appui à un ou plusieurs éléments d'un programme-cadre national, en tenant compte de leur propre spécificité. Il encourage l'intégration de toutes les ressources disponibles (nationales et extérieures) en vue de répondre aux priorités nationales, de réduire les risques et d'accroître les conditions d'efficacité et les chances d'une plus grande réussite des stratégies nationales.

4

AP - Application MALI

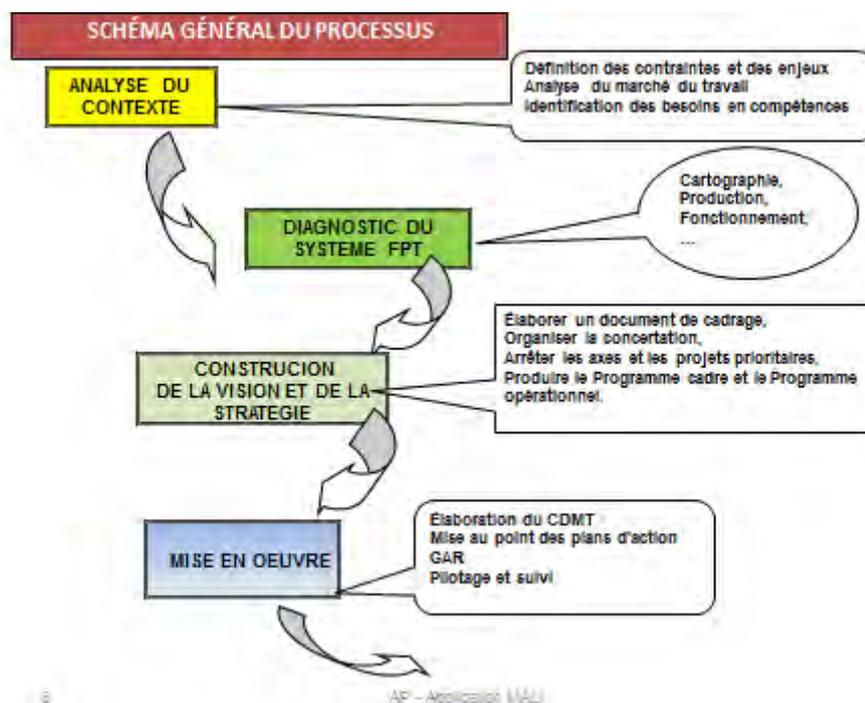
LES ÉTAPES DU PROCESSUS AP

L'architecture méthodologique de la démarche d'approche programme est construite autour de quatre champs principaux :

- **L'analyse du contexte ;**
- **Le diagnostic du système FPT ;**
- **La construction de la vision et de la stratégie ;**
- **La mise en œuvre et ses outils.**

5

AP - Application MALI



LES RÉPONSES

Le Gouvernement du Mali a adopté en juillet 2009 un Document de Politique Nationale de Formation Professionnelle. Dans la même dynamique, il a confié au Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle mission d'élaborer un **Programme Décennal de Développement de la Formation Professionnelle pour l'Emploi** comme plan d'action de cette politique.

Ces décisions du Gouvernement traduisent la volonté politique sans conteste de donner une dimension éminemment importante à la qualification des ressources humaines et de placer cette question au cœur des priorités du développement.

Le Programme Décennal se présente donc comme une amorce de solution, comme une réponse formation adaptée en vue de faire face aux nombreux défis.

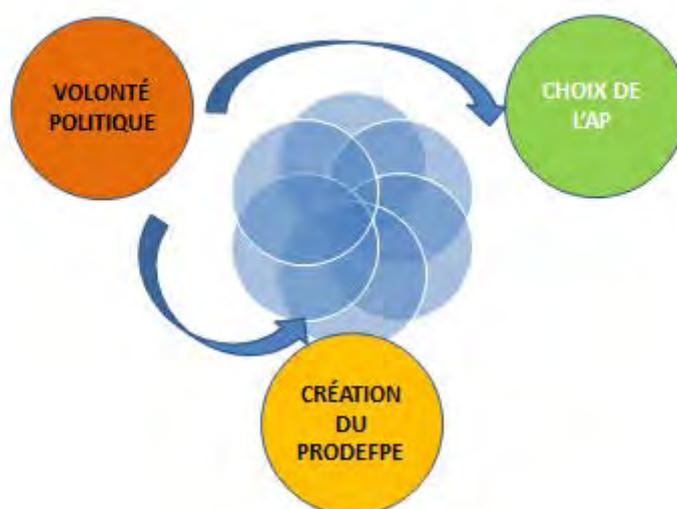
LE CADRE DE RÉFÉRENCE

- Le Programme Décennal de la Formation Professionnelle pour l'Emploi ou **PRODEFPE** s'inscrit dans les orientations stratégiques fixées par le Gouvernement du Mali, d'abord dans le cadre de *l'étude nationale prospective à long terme « Mali 2025 »*, ensuite dans celui de la *stratégie de croissance accélérée au Mali* et, enfin, dans celui du *cadre stratégique pour la croissance et la réduction de la pauvreté (CSCR)*.

9

AP - Application MALI

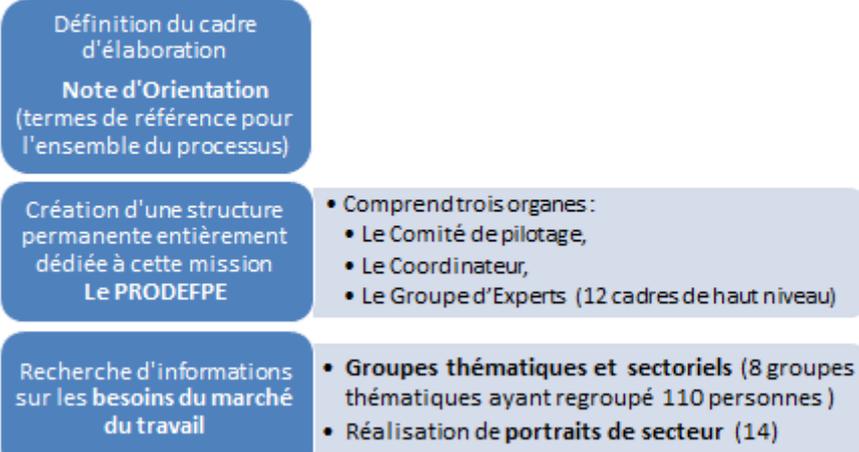
LE TRIPTYQUE GAGNANT



10

AP - Application MALI

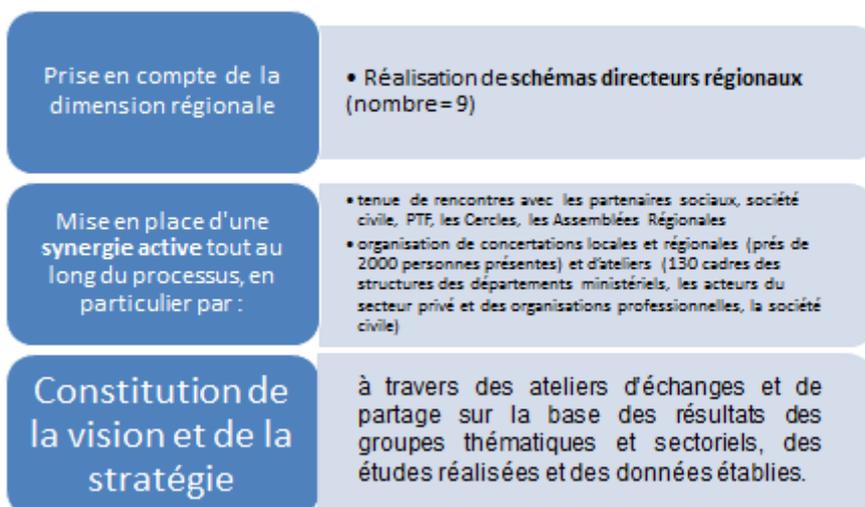
LE PROCESSUS ADOPTÉ



11

AP - Application MALI

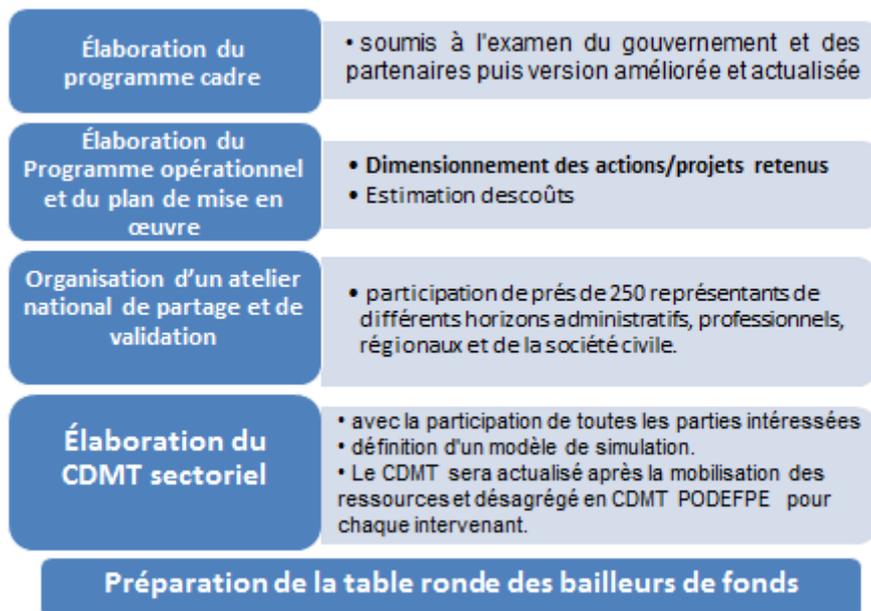
Processus (suite)



12

AP - Application MALI

Processus (suite)



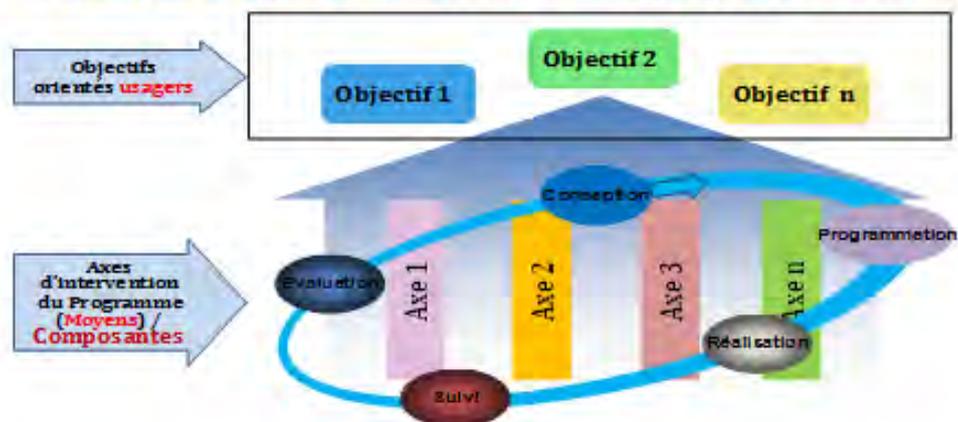
13

AP - Application MALI

ARCHITECTURE DE L'ARBRE LOGIQUE

Approche méthodologique proposée

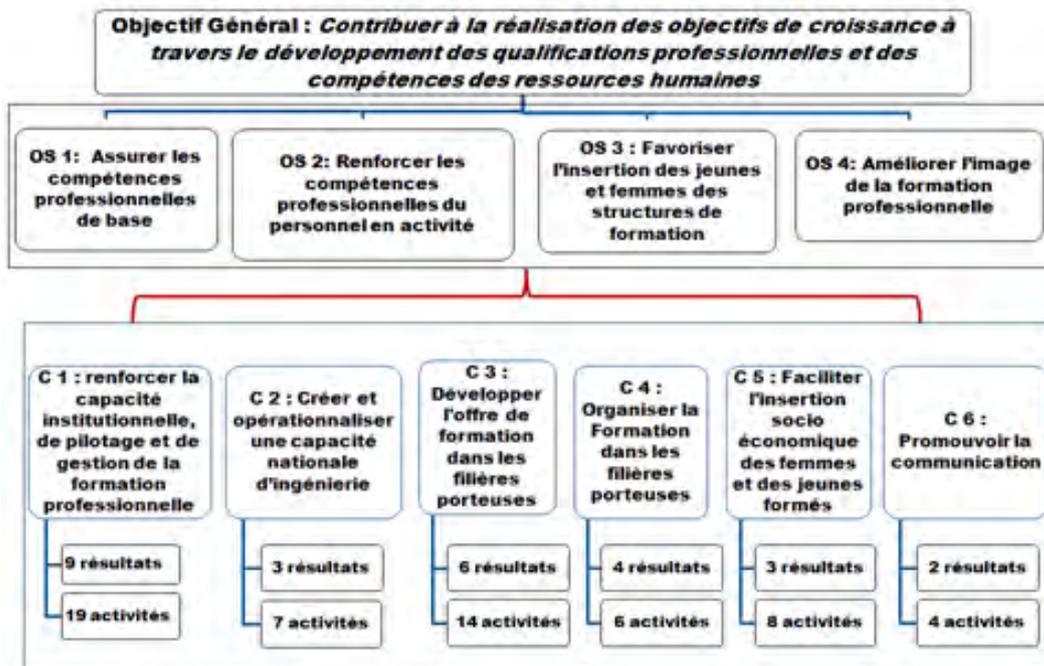
→ Distinguer les objectifs orientés *Usagers* des objectifs de « *Moyens* »



14

AP - Application MALI

Architecture globale du cadre logique du PRODEFPE



15

AP - Application MALI

DIX MESURES POUR L'INSERTION DES JEUNES

- Création d'une structure d'information et d'orientation des jeunes
- Renforcement des services et des moyens de l'ANPE consacrés à l'insertion
- Établissement d'un cadre de partenariat actif avec les milieux professionnels
- Encouragement des entreprises du secteur informel et de l'artisanat à la création d'espaces d'accueil et d'apprentissage
- Soutien au développement de l'apprentissage dans les entreprises structurées

16

AP - Application MALI

Mesures (suite)

- Intégration des compétences entrepreneuriales dans les programmes de formation
- Consolidation de la formation des jeunes dans le secteur agro-sylvo-pastoral
- Développement des formations courtes axées sur des compétences spécifiques
- Dotation des sortants de la FP en équipements de démarrage
- Soutien aux associations opérant dans le secteur.

Étude de cas de l'APESS : « Les stratégies et offres de l'EFPT appropriées pour les acteurs ruraux »

M. Aliou IBRAHIMA

Présenté par M. Boubakar BARRY

1. Contexte spécifique du secteur de l'élevage

L'élevage constitue un des principaux secteurs de production en Afrique de l'Ouest et du Centre. Il est à la base des systèmes de vie de millions de familles auxquelles il procure l'essentiel de leurs moyens d'existence. Il joue un rôle majeur dans la valorisation des ressources naturelles des espaces arides et semi arides, et dans l'équilibre des systèmes agropastoraux dans les zones subhumides.

Le secteur de l'élevage contribue fortement au PIB des pays sahéliens, à l'emploi dans les filières des produits animaux (lait, viandes cuirs et peaux). Surtout, il constitue un des principaux leviers de l'intégration régionale : (i) au travers de la mobilité transfrontalière et de la gestion des territoires, et (ii) au travers des filières et marchés.

Les systèmes d'élevage sont confrontés depuis les sécheresses dramatiques des années 70 à d'importantes mutations. Les systèmes traditionnels fondés sur le nomadisme ont reculé face à l'évolution des ressources naturelles, à la concurrence accrue de l'agriculture, et aux orientations des politiques publiques axées sur la sédentarisation des éleveurs. Ils ont fait place à des systèmes agropastoraux. Dans le même temps les producteurs des zones agricoles ont fortement développé la production animale.

Les crises de production et la chute du pouvoir d'achat des populations urbaines des pays côtiers ont ouvert la voie aux importations extra-africaines de poudre de lait et de viandes, dopées par les politiques de dumping des pays exportateurs. Malgré le potentiel considérable de production, les deux régions sont déficitaires en produits animaux.

Les élevages ouest et centre africains sont à la veille de nouvelles mutations majeures. Le doublement des populations d'ici à 2030-2035 offre des perspectives économiques considérables, d'autant que l'émergence d'une classe moyenne urbaine dope la consommation de protéines animales. Les faibles coûts de production des systèmes extensifs leur confèrent une bonne compétitivité sur les marchés.

Mais les systèmes traditionnels fondés sur la mobilité des animaux en fonction des disponibilités fourragères se heurtent à la concurrence des autres usagers des ressources, les agriculteurs qui ne disposent pas suffisamment de moyens d'intensifier et accroissent continuellement les surfaces mises en culture. Cette compétition est accentuée par l'accaparement des terres par des investisseurs. Les conventions locales traditionnelles sont remises en cause et font place à une multiplication des conflits.

Les décideurs publics conservent souvent une vision tronquée d'un élevage qu'il juge peu productif, incapable de s'adapter et de répondre à la demande, source de conflits et de dégradation des ressources naturelles. Ils ont longtemps privilégié un élevage moderne, de type capitalistique. Cette vision évolue aujourd'hui, notamment à la faveur des nouvelles politiques agricoles régionales élaborées en concertation avec les organisations de producteurs.

Depuis plus de vingt ans, l'APESS accompagne les éleveurs dans le sens d'une transformation maîtrisée des systèmes d'élevage, axée sur la production fourragère et la sélection animale, d'une part, l'alphabétisation des éleveurs et l'éducation de leurs enfants, d'autre part.

Après un bilan de son action, l'APESS a entrepris avec ses 30 000 membres présents dans 13 pays, un travail ambitieux de diagnostic de la situation des éleveurs et de prospective. Ce processus a permis à l'APESS de définir une vision de l'avenir de l'élevage à l'horizon 2022.

Cette vision promeut un élevage moderne, tourné vers l'avenir, mais offrant des perspectives aux éleveurs liés à la tradition, en s'appuyant sur leurs savoirs et en respectant leur identité. C'est un projet de transformation de l'élevage fondé : (i) sur la reconnaissance de l'exploitation familiale, (ii) la semi sédentarisation qui exploite la mobilité des animaux comme élément de sécurisation et de gestion des espaces naturels, mais en maîtrise l'ampleur, et permet de sécuriser la famille sur les terroirs d'attache, en leur permettant d'accéder aux services éducatifs et sociaux et de promouvoir des systèmes d'agriculture-élevage, (iii) l'introduction d'innovations techniques et organisationnelles, (iv) l'insertion dans des chaînes de valeur permettant une meilleure valorisation des produits et la diversification des activités féminines et l'entrepreneuriat des jeunes.

Cette vision veut offrir une perspective de développement de l'élevage qui redonne confiance aux éleveurs et leur permet de s'insérer dans la société. Elle prend en compte l'évolution des conditions environnementales, économiques et sociales, mais propose un scénario de modernisation de l'élevage qui respecte les hommes, les animaux et les territoires.

2. La problématique de la formation pour le secteur de l'élevage en Afrique de l'Ouest et du Centre

Le renforcement du capital humain est l'une des conditions essentielles pour la transformation de l'élevage dans un pays, particulièrement en relation avec les compétences techniques et managériales, la connaissance et l'expérience des agriculteurs, des éleveurs et autres acteurs.

De nombreuses études récentes concernant le renforcement des capacités des acteurs et la formation professionnelle et technique agricole et rurale s'accordent à souligner que les besoins des pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre sont très importants, et que les dispositifs actuels de formation ne sont pas toujours adaptés aux enjeux du développement. Aujourd'hui, cette région reste à la traîne en matière de production agricole, et dépend dans une large mesure des importations des principales denrées alimentaires (viandes, poissons, lait) pour assurer l'approvisionnement de ses populations.

L'éducation et la formation en agriculture sont importantes dans la constitution du capital humain nécessaire pour la transformation agricole. Cependant, la plupart des stratégies de renforcement des capacités développées pour le secteur de l'agriculture ne sont pas toujours adaptées au secteur de l'élevage, mode de vie caractérisé par sa mobilité et confronté à des enjeux et des contraintes multiples qui limitent son impact au développement local.

Un nombre croissant d'enfants (et plus particulièrement les filles) en milieu rural n'a pas accès à l'enseignement primaire. Ce qui fait qu'à l'âge adulte, ils ne sont pas en mesure de bénéficier des compétences nécessaires et de toutes les informations techniques et économiques pour le développement de leurs activités. Ce nonaccès des ruraux à l'éducation de base et à la formation professionnelle, particulièrement plus élevé chez les éleveurs, est un redoutable handicap dans un univers en pleine transformation et représente un enjeu majeur au cours des prochaines années.

Les éleveurs qui seront capables d'analyser leurs contraintes, d'identifier leurs possibilités, d'exprimer leurs besoins, d'échanger des connaissances, de nouer des alliances stratégiques avec d'autres acteurs et de renforcer leur pouvoir de négociation auront un meilleur accès aux technologies pertinentes. Cette capacité facilitera la promotion du développement de l'élevage. Le renforcement des capacités aura un impact direct sur la productivité de l'élevage et la performance de «l'élevage familial moderne de vie», conformément aux options politiques et aux axes stratégiques de l'Association pour la Promotion de l'élevage au Sahel et en Savane (APESS). Améliorer le sort des éleveurs exige l'instauration d'une nouvelle répartition du pouvoir qui leur permettrait d'exercer un contrôle réel sur les décisions affectant leurs moyens d'existence et leur situation socio-économique.

La complexité du problème de renforcement des capacités et de la formation professionnelle des éleveurs en Afrique de l'Ouest et du Centre aura donc besoin d'un partage d'expériences entre les différents experts et acteurs spécialistes de la question.

3. Expériences et acquis de l'APÉSS

Dès sa constitution l'APÉSS s'est positionnée comme un acteur de changement au service des éleveurs, orienté résolument vers la modernisation de l'exploitation familiale. Il s'agissait de redonner des perspectives sociales, culturelles et économiques aux éleveurs traditionnels fortement déstabilisés par la sécheresse de 1984.

En 2007, l'APÉSS a entrepris un bilan rétrospectif de ses interventions. Sur la base de ce bilan, l'association a jugé indispensable de se doter d'une vision prospective. Ce travail ambitieux a été réalisé à travers un processus impliquant l'ensemble des membres de l'association.

Vingt ans au service des éleveurs ouest et centre africains

L'APESS est née en 1989 dans le prolongement d'un programme pilote sur les cultures fourragères initié par la Coopération Suisse au Burkina Faso, en réponse aux effets des sécheresses répétitives et à leurs conséquences sur la déstructuration du milieu des éleveurs.

La dégradation des ressources naturelles et d'extension des surfaces cultivées et/ou mises en défens par les producteurs agricoles, la production et le stockage fourragers vont ainsi impliquer la sécurisation et l'aménagement fonciers. L'APESS s'est investi dans ce chantier à travers la formation des éleveurs sur leurs droits, le plaidoyer auprès des autorités notamment pour influencer les codes pastoraux et les codes fonciers, et enfin en jouant un rôle de médiateur.

Une stratégie de modernisation de l'exploitation familiale, adoptée par l'APESS, ne peut reposer sur la seule prise en compte de l'activité professionnelle. Elle implique de s'intéresser à l'ensemble des dimensions qui fondent et structurent la vie de la famille au sein de sa communauté et de son espace de vie. Les acquis de l'APESS sont d'ailleurs largement imputables à cette approche : puiser dans la culture et l'identité les éléments du changement social et technique, réussir la combinaison entre les savoirs endogènes et les techniques nouvelles. Dans une telle approche, la dimension culturelle, la formation et l'alphabétisation sont essentielles, car elles sont au cœur de l'épanouissement et de la réappropriation des valeurs propres aux sociétés pastorales. La valorisation de la connaissance et de la langue deviennent dès lors des facteurs de changements de mentalité, des vecteurs d'adaptation aux mutations et d'anticipation.

Les familles et communautés d'éleveurs ne vivent plus en circuit fermé. L'APESS a aidé les éleveurs à questionner le rôle des femmes et des jeunes dans le milieu, y compris au sein même de l'association. Beaucoup de résistances ont été vaincues au fil des années, même si aux yeux des femmes et des jeunes, les progrès restent insuffisants. Mais l'offre éducative n'est toujours ni adaptée, ni suffisante pour les populations qui, de par leur spécificité, sont marginalisées et hors des circuits classiques d'éducation et de formation.

L'APESS a développé depuis un vingtaine d'années un système de formation des éleveurs traditionnels, hommes, femmes et jeunes, formation axée sur la gestion du troupeau, les techniques de fauche et de stockage du foin pour l'amélioration de l'alimentation des animaux en saison sèche, sur le développement des cultures fourragères, sur la connaissances des textes législatifs, etc. Ces formations se déroulent dans les centres de formation mis en place au niveau des pôles régionaux de l'APESS. Ces pôles sont au nombre de trois à travers l'Afrique :

1. **le pôle Ouest**, dont le siège est basé à Thiès est au service du Sénégal, du Mali (Ouest), de la Gambie, de la Guinée Bissau, de la Guinée, et de la Mauritanie ;
2. **le pôle Centre Ouest**, dont le siège est basé à Dori est au service du Burkina, du Mali (Est), du Niger, du Bénin ;
3. **le pôle Centre Est**, dont le siège est basé à Garoua, couvre le Tchad, le Cameroun, le Nigeria et la République Centrafricaine.

Quatre sessions de formation sont organisées en moyenne dans l'année dans chacun des centres de formation. Certaines cependant se déroulent sur le terrain dans les localités choisies par les membres eux-mêmes. L'APESS a ainsi formé, plus de 20 000 personnes en dix-huit ans d'activité. Parmi ces personnes formées, 30 % sont des femmes et 10% constituées des jeunes parmi lesquels, grâce à ces formations, certains, même s'ils ne constituent qu'une minorité, se sont installés et font leur activité de l'élevage. C'est par exemple le cas dans l'Adamaoua au Cameroun.

Dans cette expérience, la scolarisation et l'alphabétisation ont été, de tout temps, une préoccupation au niveau de l'APESS. C'est ainsi que l'APESS a favorisé, par la sensibilisation et par l'appui à la construction des salles de classe ainsi que l'appui apporté au Comité des parents d'élèves, le rehaussement du niveau de scolarisation des enfants des éleveurs. Cette expérience a été menée notamment au Cameroun et au Nigeria. Mais, cette action nécessite beaucoup de moyens dont ne dispose pas l'APESS. C'est pour cela que la stratégie développée a été celle de négocier le soutien et l'appui de l'État. À titre d'exemple, l'APESS a signé, le 18 février 2012, un protocole d'accord avec le Gouvernement du Cameroun, à travers le Ministère de l'Éducation de base (MINEDUB). Il faut noter que ce protocole n'a pas encore connu un début effectif de mise en œuvre.

4. Stratégie développée par l'APESS pour le secteur de l'élevage

La stratégie de l'APESS couple deux paramètres essentiels qui sont, d'une part l'accès à un renforcement des capacités des acteurs orienté vers un projet personnel et, d'autre part, l'accès à l'alphabétisation et à l'éducation de base non formelle pour les populations mobiles de sorte à leur permettre de comprendre les processus et les textes dont l'usage facilite la compréhension mutuelle entre elles et les autres communautés de leur environnement pour une transhumance apaisée. L'APESS travaille désormais sur la base de cette stratégie et en même temps soutient et encourage la scolarisation des enfants dans les terroirs d'attache des éleveurs.

La formation et le renforcement des capacités orienté vers un projet personnel

Le renforcement des capacités et la formation doivent **prendre appui sur un projet personnel du formé**. Ainsi, la méthode et le contenu de la formation incluent le réveil et la conscience de ce projet potentiel chez le jeune avant tout apprentissage des techniques qui, alors auront un sens et un support parce qu'elles sont orientées vers la réalisation de ce projet du jeune apprenant. Fait ainsi, la formation a un sens et devient une motivation pour le formé et suscite son enthousiasme. Mais, au sortir de la formation, un tel jeune devrait bénéficier des appuis nécessaires pour la mise en œuvre de son projet. Cela peut se passer au sein de la famille ou venir de l'extérieur de la famille. C'est pour cela que la formation doit être **un projet commun entre la famille, le secteur privé et l'État**. On ne peut donc pas construire un bon cursus de formation qui intéresse les jeunes sans un dialogue constructif entre les différents acteurs. D'où l'idée de la **plateforme d'acteurs** que l'APESS tente d'expérimenter, plateforme qui offre le cadre d'un tel dialogue et qui implique l'ensemble des acteurs autour d'une chaîne de valeur. La formation, pour être stimulante et efficace, doit être suivie de la mise en œuvre d'un projet.

L'alphabétisation et l'éducation de base non formelle pour les populations mobiles : le Programme d'Éducation formation des Pasteurs Nomades (PEPAN)

Suite à une concertation, qui a été fortement inspirée par le processus de réflexion entrepris par la DDC à travers sa Division Afrique de l'Ouest (DAO) et ses partenaires de la sous-région ouest Africaine et du Tchad depuis 2010 autour de la thématique de l'Éducation formation des communautés pastorales/nomades, et en relation avec A&P au Burkina et Potal Men au Bénin, l'APESS a initié en 2011 un programme d'Éducation transfrontalière en direction des éleveurs transhumants au niveau de la frontière Burkina-Bénin. Ce programme, mis en œuvre depuis un an avec l'appui de la Coopération Suisse et les gouvernements du Burkina et du Bénin connaît un grand succès auprès des éleveurs mais aussi auprès des acteurs gouvernementaux de l'Éducation non formelle. La plupart des apprenants enregistrés dans les centres de formation mis en place en partie au Bénin (15 centres) et en partie au Burkina (5 centres à compléter en deuxième année du programme), dans le cadre de la première année considérée comme phase pilote, est constituée des jeunes âgés de 15 ans et plus et qui ont soif d'apprendre. Le succès enregistré dans le cadre de cette phase pilote a conduit à la prolongation du programme pour les deux prochaines années avec une participation au financement de la Coopération Suisse au Développement (DDC). L'APESS et ses partenaires envisagent de négocier une participation de la CEDEAO dans le financement du programme avec une extension au Togo pour les deux prochaines années. Dans le cadre du plaidoyer mené par l'APESS, la CEDEAO a inscrit l'alphabétisation des transhumants comme un des axes de son nouveau programme d'appui à l'élevage.

Le PEPAN a pour ambition, à travers l'Éducation et la formation, de contribuer à une transhumance apaisée et une cohabitation pacifique entre les éleveurs et les autres communautés des espaces de départ et d'accueil des transhumants où les conflits sont fréquents aujourd'hui avec mort d'hommes. Ce Programme va être élargi dans le cadre d'un programme régional en vue de créer un réseau d'Éducation transfrontalière des communautés pasteures au niveau de l'Afrique de l'Ouest et du Centre.

De façon plus spécifique le programme vise à :

Mobiliser entre 2011-2015, 8000 pasteurs autour des valeurs de l'alphabétisation, et de l'intégration intercommunautaire et offrir au cours de cette période l'accès à une éducation de base non formelle de qualité à 3000 pasteurs âgés de 15 ans et plus vivant en territoire Béninois et Burkinabè.

Ce programme est un excellent exemple de coopération entre les structures des États, à travers les départements ministériels en charge de l'Alphabétisation et de l'Éducation non formelle du Burkina et du Bénin, les organisations professionnelles à travers les trois promoteurs que sont : APESS, Andal & Pinal et Potal Men, les autorités communales et coutumières locales de la zone d'intervention du PEPAN, les leaders d'éleveurs dans la zone transfrontalière, les partenaires techniques et financiers, notamment la DDC et bientôt les Institutions sous-régionales, notamment la CEDEAO et l'UEMOA.

Trois principales difficultés ont été rencontrées au cours de cette phase pilote : le faible niveau académique des animateurs, les exigences de l'approche PDT utilisée et la complexité même de la transhumance avec des mouvements qui impliquent, pour certains, toute la famille (hommes, femmes, enfants), et pour d'autres où il n'y a que les jeunes ou les chefs de ménage qui se déplacent avec les troupeaux. Des solutions, en vue de minimiser ces difficultés, vont être trouvées dans le cadre de la prochaine phase de mise en œuvre du programme.

5. Conclusion et perspectives

Il devient urgent qu'un plan stratégique spécifique soit établi pour les acteurs du secteur de l'élevage, notamment pour les jeunes. Pour eux, les problèmes qui se posent sont nombreux, mais on peut, sans être exhaustif, en retenir les cinq suivants :

1. **Les jeunes ne sont pas intéressés à rester en campagne** : problème de reprise et de continuité de l'exploitation familiale quand les anciens disparaissent ou prennent leur retraite.
2. **Les jeunes qui ont quitté l'école secondaire avant le Bac** n'ont pas de capacités et de compétences professionnelles pour affronter le marché de l'emploi et ne se sentent pas concernés par la reprise de l'exploitation familiale car ils aspirent à l'exode pour devenir désœuvrés en ville et exposés à de multiples problèmes sociaux ;
3. **La plupart des stratégies de renforcement des capacités développées pour le secteur de l'agriculture ne sont pas toujours adaptées au secteur de l'élevage**, mode de vie caractérisé par sa mobilité et confronté à des enjeux et des contraintes multiples qui limitent son impact au développement local ;
4. Les besoins des pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre sont très importants, mais **les dispositifs actuels de formation ne sont pas toujours adaptés aux enjeux du développement**. Aujourd'hui, la région d'Afrique de l'Ouest et du Centre reste à la traîne en matière de production agricole, et dépend dans une large mesure des importations des principales denrées alimentaires (viandes, poissons, lait) pour assurer l'approvisionnement de ses populations ;
5. **Les éleveurs sont très souvent des laissés pour compte dans les politiques de l'enseignement technique et professionnel des différents États** : améliorer le sort des éleveurs exige donc l'instauration d'une nouvelle répartition du pouvoir qui leur permettrait d'exercer un contrôle réel sur les décisions affectant leurs moyens d'existence et leur situation socio-économique.

Des propositions de solution devraient être dégagées au terme de cette rencontre pour la prise en compte de cette problématique des jeunes du secteur de l'élevage par les États, les instances et les institutions en charge de l'Éducation et de la Formation en Afrique de l'Ouest et du centre. Les organisations professionnelles, à l'instar de l'APESS, peuvent être des relais importants et des partenaires efficaces dans la réflexion, la conception et la mise en œuvre des programmes allant dans ce sens. La vision de la DDC, en relation avec les organisations professionnelles, pour la mise en place d'un réseau d'Éducation des pasteurs devrait être soutenue par l'ensemble des acteurs, institutions et États parce qu'elle permettra sans nul doute de conjuguer les expériences, les efforts, les compétences et les financements nécessaires pour la prise en compte de ces différentes problématiques auxquelles le secteur de l'élevage reste soumis.

ATELIER 2 :

GESTION CENTRALE DE LA FORMATION

Note de cadrage de la thématique 2 : « Gestion centrale de la formation »

M. Serge CÔTÉ

La capacité d'une société de développer, de faire évoluer, de conserver ou d'acquérir des compétences constitue le facteur de base qui limite et conditionne son évolution économique.

Pour la majorité des pays en développement, l'amélioration de cette capacité ne peut se réaliser sans une remise en question du modèle actuel d'EFTP. Il existe un consensus de plus en plus large à l'effet qu'il faille passer de l'approche classique de l'EFTP vers le développement des compétences techniques et professionnelles (le DCTP).⁴³

Cette approche conduit à recentrer la FPT sur les compétences liées à l'exercice des métiers et professions du marché du travail. La FPT doit s'ouvrir à tous les acteurs contribuant au développement de ces compétences que ce soit de façon formelle, ou non formelle. Elle doit chercher à appuyer et améliorer les capacités de l'ensemble de ces acteurs.

L'amélioration de la capacité d'un État de développer et rendre accessibles des compétences susceptibles de favoriser l'insertion des jeunes dans la vie active et d'appuyer le développement économique repose sur un certain nombre d'éléments stratégiques dont :

1. l'analyse des besoins quantitatifs et qualitatifs du marché du travail (analyse de l'environnement socioéconomique) ;
2. la planification de l'offre de formation ;
3. la consolidation de l'expertise centrale et le perfectionnement des ressources humaines ;
4. l'évaluation du système national de formation.

1. L'analyse des besoins quantitatifs et qualitatifs du marché du travail (analyse de l'environnement socioéconomique)

Le principal défi de la FPT consiste à déterminer une offre de formation en se basant sur les besoins réels de l'environnement économique de chaque pays. On parlera alors d'un système piloté par la demande ou encore d'adéquation formation/emploi. Un système de formation efficace est un système qui vise à assurer les meilleures chances possible à ses diplômés de s'insérer sur le marché de l'emploi ou de créer son emploi et d'assurer son autonomie professionnelle.

La recherche de l'équilibre entre l'offre et la demande de formation repose sur deux types de données ; les données quantitatives et les données qualitatives. Le premier type de données permet par exemple de déterminer le nombre de personnes qui exercent un métier ou les besoins en main-d'œuvre spécialisée d'une entreprise, le nombre de personnes en chômage ou en recherche d'emploi, etc. Le second type de données nous fournit des informations sur la nature des besoins de formation. On parlera alors de pénurie ou de surplus de main-d'œuvre qualifiée. L'identification des qualités recherchées, exprimées généralement sous forme de compétences, permet de préciser la nature et l'importance du besoin de formation.

Le premier chantier porte sur la réalisation d'études de planification en lien avec la situation de l'économie et des emplois. Il consiste essentiellement à dresser une liste des secteurs socioéconomiques considérés comme les plus importants pour le développement de l'économie du pays et les plus susceptibles de répondre aux pressions sociales en permettant au plus grand nombre possible de jeunes de s'insérer sur le marché du travail. La planification du développement de l'offre devra prendre en considération la situation des emplois (nombre, caractéristiques, répartition...) au sein de ces secteurs en lien avec les métiers et professions visés par la FPT.

Les pays avancés disposent de moyens sophistiqués pour collecter et analyser l'ensemble des informations portant sur la situation du marché du travail et les caractéristiques des emplois.

Une des grandes difficultés que rencontrent les équipes de production des pays en développement est l'absence ou le peu de fiabilité des données quantitatives pouvant être utilisés pour compléter un portrait de la situation et réaliser une étude sectorielle ou un premier plan de développement de la formation

⁴³Se référer à cet effet orientations retenues par l'ADEA à la triennale de 2012 à Ouagadougou et celles découlant du récent Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels de l'UNESCO à Shanghai.

professionnelle. Cette situation est encore plus problématique lorsqu'une partie ou la totalité des emplois reliés à une formation projetée se trouve dans le secteur informel.

Si les données quantitatives, particulièrement celles exprimées en valeur absolue, sont précieuses lorsque vient le moment de dresser un portrait de la situation et de déterminer des priorités, ce sont principalement les données qualitatives qui permettent de fixer les limites d'un secteur de formation et de procéder à la détermination des profils d'emploi pour chaque métier ou profession de la FPT. Dans les faits, il ne s'agit pas tant d'aller chercher toute l'information disponible que de cibler l'information pertinente pour alimenter chaque phase de la démarche.

L'intention n'est pas ici d'écarter les données quantitatives de la réalisation des études de planification, mais à défaut d'avoir accès à des données fiables, il devrait toujours être possible de déterminer des valeurs relatives en comparant deux données exprimées par ordre de grandeur. À la limite, la recherche de chiffres précis peut constituer un piège en complexifiant et en retardant considérablement la production d'une étude de planification.

Il faut aussi considérer que si les premières décisions de développement des référentiels de formation requièrent peu d'informations quantitatives, plus le système évoluera et se complexifiera, plus les informations devront être détaillées et fiables. D'autres approches devront alors être mises en œuvre afin d'obtenir des données précises pour appuyer la prise de décision.⁴⁴ Ce sera particulièrement le cas lorsqu'il sera question de déterminer la capacité d'accueil du système de formation professionnelle en relation avec chaque référentiel de formation et de proposer des ajustements à la répartition des enseignements (carte des enseignements). **Une veille administrative** pourra être mise en place de façon à rechercher les informations manquantes et suivre l'évolution de l'économie, des emplois et des technologies dans les domaines prioritaires.

Les résultats de ce chantier devraient permettre de dresser un portrait de la situation présentant les informations de base suivantes :

- liste des principaux secteurs socioéconomiques ;
- liste des principaux groupes d'emplois (métiers) visés par la FPT de ces secteurs ;
- importance relative de ces emplois (ordre de grandeur du nombre) ;
- identification des priorités de développement ou de consolidation des secteurs et des emplois.

La détermination des priorités de développement ou de consolidation devra prendre en considération trois grands paramètres :

- les emplois stratégiques pour la consolidation d'un secteur socioéconomique (par exemple, la formation de mécaniciens agricole peut être considérée comme prioritaire pour la modernisation de ce secteur même si elle ne concerne qu'un nombre limité d'emplois)
- le nombre global (ordre de grandeur) d'emplois formels ou informels en lien avec un métier, emplois susceptibles de permettre l'insertion du plus grand nombre possible de jeunes (gestion des flux)
- les besoins spécifiques de formation liés à la réalisation de projets ou à la consolidation de secteurs économiques jugés prioritaires (exemple : projet minier, implantation d'une usine de transformation ou développement d'un secteur économique comme le tourisme...)

Il est hautement souhaitable que ce portrait de la situation, accompagné de la liste des priorités sectorielles soit le produit d'une démarche de partenariat ou soit issu de consultations élargies associant aussi bien les représentants des ministères sectoriels, ceux des principaux secteurs socioéconomiques que ceux des régions. Ces consultations sont aussi l'occasion de préciser les informations et de dégager un certain nombre de consensus.

⁴⁴ Voir à ce sujet : ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, *Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle, Guide 1, Conception et réalisation des études sectorielles et préliminaires*, 2009.

2- La planification de l'offre de formation

L'identification des besoins prioritaires de formation ne constitue que le premier de deux volets de l'adoption d'un plan de développement. Le second volet est basé sur le bilan de l'offre actuelle de formation.

Dans tous les pays, il existe une offre de formation professionnelle qui contribue au développement des compétences en lien avec le marché du travail.

Dans les pays en développement, la mission de développer des compétences professionnelles et techniques est assumée par quatre grands fournisseurs :

- la formation professionnelle publique
- la formation professionnelle privée
- l'apprentissage traditionnel
- la formation en entreprise

L'État est responsable de la formation professionnelle publique. Il intervient pour encadrer la formation professionnelle privée qui conduit à un diplôme officiel. Les établissements privés demeurent entièrement responsables des formations conduisant à des diplômes ou attestations maison. L'apprentissage traditionnel est peu ou pas encadré par l'État alors que les formations en entreprises demeurent sous la responsabilité entière de ces dernières.

Le second chantier consiste donc à dresser un portrait de la formation professionnelle et technique offerte par la formation professionnelle publique et privée, à examiner la nature et la portée de l'apprentissage traditionnel (non formel) et à explorer les contributions actuelles et potentielles des principales entreprises concernées.

Ce portrait ou bilan d'ensemble permet de préciser pour les formations offertes par les secteurs publics et privés :

- le nombre d'établissements
- les formations enseignées
- la capacité d'accueil
- le nombre d'étudiants en formation

Le bilan de l'état de la formation permet de porter un jugement d'ensemble sur le niveau ou la qualité de la formation offerte et de mettre en évidence les liens entre la formation et l'emploi notamment par une estimation du niveau d'insertion des diplômés sur le marché du travail.

Une attention particulière devrait être portée à l'existence de formations sans liens réels avec le marché du travail, aux formations les plus populaires et aux formations requérant de faibles moyens techniques pour leur réalisation.

Dans beaucoup de pays, on constate qu'une partie de l'offre de formation est davantage conditionnée par les capacités du système en place (offre traditionnelle, installations en place ou profil de qualification des formateurs) que par les besoins du marché du travail.

Certaines formations présentent plus d'attraits que d'autres, par exemple le domaine des services à la personne (coiffure, esthétique...), il peut être tentant d'augmenter les capacités de formation dans ces secteurs même si les besoins réels du marché du travail sont plus limités.

D'autres formations nécessitent moins de moyens physiques ou matériels ce qui fait que l'augmentation de la capacité d'accueil de ces formations peut être intéressante, principalement pour le secteur privé de formation. Une attention particulière devra être portée à ces formations pour éviter un déséquilibre trop important accompagné de difficultés accrues d'insertion dans le milieu du travail.

Un plan d'action ou plan de développement pluriannuel prend appui sur les besoins de formation des secteurs socioéconomiques identifiés, l'état de la formation offerte, les priorités politiques et le niveau des moyens disponibles.

3- La consolidation de l'expertise centrale et le perfectionnement des ressources humaines

Si le manque de ressources financières et les faibles ressources physiques et matérielles rendues disponibles constituent des obstacles majeurs à la réalisation des réformes de la FPT, ce sont cependant les faiblesses de l'expertise en gestion et développement de la formation ainsi que celles en matière de qualification du personnel enseignant qui handicapent le plus la mise en œuvre des mesures projetées.

Une expertise de ce type peut se développer avec les années, mais requière des conditions de base pour en assurer la consolidation et la pérennisation. Il est en effet difficile de consolider l'expertise en ce domaine lorsque plusieurs ministères ou organismes se partagent la responsabilité de la FPT. De plus, il est nécessaire de viser à constituer un seuil critique de personnes ressources spécialisées et de veiller à assurer une certaine stabilité au sein de l'équipe de gestion.

L'expertise en question concerne notamment :

- la gestion centrale de la formation (établissement du cadre réglementaire, financement de la formation, planification, suivi, contrôle et évaluation de l'atteinte des objectifs, perfectionnement des ressources humaines, gestion des ressources matérielles...)
- l'analyse des besoins de formation en lien avec les secteurs socioéconomiques et la situation du marché du travail et la détermination des priorités (adaptation au contexte et démarche partenariale)
- l'élaboration et l'adoption d'un plan d'action ou de développement pluriannuel
- l'analyse des métiers et professions visées et la détermination des compétences
- la production de référentiels de formation et d'évaluation
- l'adaptation des modes de formation en fonction du contexte et l'appui à la réalisation de la formation (apprentissage, alternance, formation résidentielle...)
- le perfectionnement des ressources humaines l'implantation et l'expérimentation des formations

La mise en place d'une politique de FPT et la réalisation d'une réforme ou d'une consolidation d'un système de FPT nécessitent la mobilisation de gestionnaires ainsi que la disponibilité de formateurs qualifiés. L'implantation des référentiels de formation devrait toujours s'accompagner d'une démarche de perfectionnement pédagogique et technique des formateurs.

4- Le renforcement du rôle et des capacités des agents et fournisseurs de formation

Le renforcement des capacités du système de FPT consiste à identifier ou clarifier la mission ou les attentes de l'État envers chacun des principaux fournisseurs de compétences, à déterminer des objectifs et à entreprendre une série d'actions visant à consolider l'offre actuelle de formation. Ce renforcement s'inscrit dans une stratégie globale conduisant à mettre en valeur le potentiel de chaque fournisseur et à utiliser d'une manière optimale les moyens existants ou pouvant être mobilisés pour l'atteinte des objectifs retenus.

La mise en valeur de ce potentiel nécessite en premier lieu de reconnaître la contribution de ces fournisseurs et de formaliser les résultats de leur prestation notamment par la reconnaissance des compétences acquises par les personnes qui bénéficient de leurs services.

Le renforcement de l'apprentissage non formel ou traditionnel

Parmi les principales actions susceptibles de contribuer au renforcement des formations en présence on retrouve pour l'apprentissage traditionnel :

- l'identification des champs ou domaines principaux d'intervention, incluant la liste des métiers où l'apprentissage traditionnel est le plus actif et qui sont les plus susceptibles de contribuer au développement de l'offre de formation ;
- l'identification et la formalisation des compétences clés développées par ce mode de formation;
- l'appui aux maîtres-artisans par la mise à disposition de perfectionnements techniques et de matériel d'encadrement permettant de soutenir et reconnaître la progression des apprentis ;
- le développement de collaborations entre les maîtres-artisans et les responsables de la formation incluant la possibilité de formations complémentaires organisées par les établissements de formation ;
- la mise en place de mesures d'évaluation des apprentissages des apprentis en lien avec les compétences clés et la reconnaissance de ces formations par l'émission de documents de certification des apprentissages basés sur une évaluation des compétences réalisée conjointement par les maîtres-artisans et les responsables des systèmes de FPT.

Le renforcement de la formation privée

Le renforcement de la formation privée consiste essentiellement à structurer ou encadrer la formation offerte par ce réseau et conduisant à un diplôme d'État. Toute autre formation devrait demeurer sous la responsabilité des établissements concernés et faire partie de leur « marque de commerce ». Les principales actions pouvant être menées à ce niveau consistent à :

- établir la liste des formations offertes ou pouvant être offertes par le secteur privé, ces formations devraient être encadrées par un référentiel établi par les responsables ministériels et conduire à un diplôme d'État ;
- déterminer les exigences minimales à respecter pour qu'un établissement privé soit accrédité à offrir ces formations : qualifications du personnel enseignant, conditions d'organisation physiques et matérielles, durées des formations, ainsi que les mesures de suivi et de contrôle de la formation; rapport d'activités, gestion des plaintes, inspectorat... ;
- préciser les règles et conditions d'évaluation des apprentissages ainsi que les modalités de délivrance des diplômes.

La consolidation de l'offre de formation du secteur public

Le chantier le plus important en ce domaine, porte sur la consolidation de l'offre de formation du secteur public. Une réflexion en profondeur visant à déterminer la place, la nature et l'importance de la formation résidentielle à déployer ou à consolider doit être réalisée. Cette réflexion devrait permettre de préciser :

- les niveaux de formation à prioriser c'est à dire les publics cibles et l'importance qui devraient être attribués aux formations menant à des niveaux correspondants à des ouvriers semi-qualifiés ou semi-spécialisés, à des ouvriers qualifiés ou spécialisés, à des techniciens ou des techniciens supérieurs (pour plus d'informations à ce sujet, se référer au dossier-cadre) ;
- les modalités d'élaboration des référentiels de formation et d'évaluation ainsi que les documents d'appui devant permettre d'appuyer et d'encadrer la réalisation de la formation ;
- les modes d'organisation de la formation à privilégier (formation résidentielle, apprentissage formel, alternance... ;
- les conditions minimales (humaines, physiques et matérielles) à mettre en place pour appuyer la réalisation de la formation.

Rôle des établissements publics de formation

L'établissement de formation constitue le cœur du dispositif national de formation. Suivant le contexte et les pays, il peut être appelé à jouer un rôle plus ou moins élargi allant de la simple prestation de la formation à la coordination et à la gestion d'un ensemble de services à la communauté. Le rôle central de développement des compétences (formation) en FPT peut prendre plusieurs formes et se réaliser différemment selon le mandat et la structure de gestion de l'établissement.

En plus de la formation résidentielle traditionnelle, un établissement de formation peut recevoir le mandat de développer certains modes de formation complémentaires, par exemple la formation par alternance en association avec les entreprises du milieu, l'apprentissage en milieu de travail, la formation continue ou la reconnaissance des acquis de formation. Il peut également être appelé à développer certaines collaborations avec les responsables de l'apprentissage non formel (apprentissage traditionnel), par exemple en réalisant des activités de perfectionnement technique des maîtres d'apprentissage ou en évaluant certaines compétences des stagiaires dans le but de les reconnaître par une attestation de formation.

La première condition pour que ce rôle puisse se jouer de façon efficace est de rassembler l'expertise et les moyens physiques (locaux) et matériels (équipements) de base suffisants pour assurer une prestation de services de qualité dans les domaines de formation ciblés.

Les établissements peuvent se voir attribuer des statuts et des missions particulières. C'est ainsi que l'on peut retrouver des centres nationaux ou sectoriels de formation responsables de la formation dans un domaine spécialisé, par exemple un centre national de formation agricole, un centre national de formation du bâtiment et des travaux publics...

L'établissement de formation peut aussi se voir confier la responsabilité d'expérimenter et de faire évoluer le contenu de certains référentiels, de développer ou d'adapter du matériel pédagogique (par exemple du matériel d'évaluation des apprentissages) ou didactique, d'assurer le perfectionnement de formateurs pour un ensemble d'établissements de formation et d'appuyer le travail des centres locaux dans le domaine relevant de sa responsabilité, par exemple un centre pilote dans les métiers de l'automobile.

Dans un environnement où les moyens financiers sont limités, un établissement de formation peut se voir confier la responsabilité de générer une partie de son financement par la vente et la commercialisation de certains services de formation. Par exemple, un établissement de formation peut être appelé à développer certains partenariats avec les entreprises de son milieu pour réaliser le perfectionnement de leur personnel ou mettre à leur disposition les locaux et équipements dont il dispose.

Certains établissements peuvent également procéder à la commercialisation de certains biens résultant des activités de formation. Un bon nombre de filières de la formation professionnelle conduisent à la production de biens et de services ayant une valeur commerciale et certains doivent être produits en cours de formation. Il est possible de concevoir des scénarios qui intègrent un volet production de biens et de services. La commercialisation de ces biens et services pourrait contribuer en partie au financement des activités de l'établissement de formation. Certaines organisations non gouvernementales (ONG) poussent cette approche plus loin en mettant en place des centres de production en artisanat, en alimentation, etc., et en leur assignant une mission de formation. Les jeunes à l'emploi de ces centres s'engagent alors dans un cheminement de production formation qui leur permet d'acquérir une partie ou la totalité des compétences liées à l'exercice d'un métier.

La commercialisation de biens et de services par un établissement de formation devrait cependant s'inscrire dans un cadre rigoureux qui vise à assurer aux étudiants que les objectifs de production et d'autofinancement ne seront pas atteints au détriment de la formation. On devra aussi s'assurer que l'établissement ne porte pas préjudice aux petites entreprises qui l'entourent, ce qui pourrait nuire à sa mission de base dans son milieu.

Structure de gestion des établissements de formation

La structure de gestion d'un établissement de formation peut prendre plusieurs formes selon le mandat qui lui est confié et le niveau de décentralisation en vigueur.

Un établissement de formation dont on attend qu'il développe des activités d'autofinancement devrait bénéficier d'un niveau d'autonomie qui laisse aux gestionnaires plus de latitudes tout en s'assurant du respect des règles de bonne gouvernance.

La mise en place d'un conseil d'orientation ou d'un conseil d'administration ouvre la porte à une plus large implication des représentants du milieu ou des entreprises dans la gestion des établissements de formation. Lorsque cette orientation s'accompagne d'un partage du financement ou de la mise à disposition de biens (équipements) ou de matériaux (matière d'œuvre) on parlera de structures décentralisées gérées suivant différentes modalités pouvant aller de la participation (cogestion) à la prise en charge totale de la gestion d'un établissement de formation par les partenaires et représentants des milieux.

5- L'évaluation du système national de formation

L'adoption d'un plan de développement de la FPT devrait être accompagnée d'une démarche d'évaluation destinée à porter un jugement sur l'atteinte des objectifs du plan. L'évaluation est l'occasion de rendre compte auprès des instances ou milieux concernés (gouvernement, ministère des finances, ministères sectoriels, partenaires, public en général) de l'évolution des objectifs, de l'atteinte des résultats et de l'utilisation des moyens mis à disposition.

L'évaluation d'un système de FPT n'est pas une mesure que l'on met en place à la fin d'un cycle, mais elle doit être réalisée en parallèle des activités de la programmation régulière. C'est l'occasion de préciser les objectifs retenus, de déterminer les modalités d'évaluation de ces objectifs ainsi que les informations de gestion qui permettront de porter un jugement sur l'atteinte de ces objectifs.

Les objectifs principaux devraient être accompagnés d'indicateurs qui mettent en relation le niveau des moyens ou des ressources mobilisées, celui des résultats attendus et l'échéancier de réalisation projeté.

Le choix des indicateurs est déterminant pour suivre l'évolution des réalisations et porter un jugement sur l'atteinte des objectifs retenus. Il ne s'agit pas de multiplier les informations, mais de déterminer quelle information est la plus significative (observable et mesurable) en lien avec l'objectif à atteindre et si cette information permet de mesurer adéquatement la progression des réalisations, d'identifier les difficultés rencontrées et de juger de l'atteinte des cibles retenues. Le choix d'un indicateur doit donc s'accompagner de la description des mesures qui seront prises pour collecter l'information afférente.

À titre d'exemple, voici quelques indicateurs susceptibles d'être utilisés en FPT :

- budgets mobilisés
 - publics
 - privés
 - partenaires (ex : taxe sur la masse salariale)
 - appuis externes (coopération internationale ou autres)
- budgets engagés
 - par domaine
- nombre de référentiels révisés ou élaborés
 - nombre de référentiels implantés
- nombre d'établissements de formation
 - nombre d'établissements ayant bénéficié d'une mesure d'appui (réhabilitation)
 - capacité d'accueil globale et par domaine de formation

- nombre de formateurs
 - nombre de formateurs ayant bénéficié d'une mise à niveau technique
- nombre d'étudiants admis en formation
 - taux d'absentéisme
 - taux d'abandon
 - nombre de diplômés
- niveau d'insertion (relance des diplômés) dans le domaine de la formation
 - emplois formels
 - emplois informels
- degré de satisfaction des employeurs (pour les emplois formels)
-

Questions pour amorcer les échanges de l'atelier

Voici une série de questions pour amorcer les échanges et poursuivre la réflexion sur la thématique de l'atelier :

- Quel type d'information est requis pour déterminer les besoins de formation et comment les obtenir dans un pays dont l'économie évolue principalement dans l'informel ?
- Sur quelles bases établir les priorités de développement de l'offre de formation ?
- Est-il possible de concilier demande sociale et besoins économiques ?
- Comment s'assurer que les plans de développement respectent les besoins prioritaires identifiés ?
- Quelle place devrait occuper l'apprentissage traditionnel dans la mise en œuvre d'une politique de FPT ?
- Quelles mesures d'appui seraient susceptibles de renforcer la contribution de l'apprentissage traditionnel au développement de la FPT ?
- Quelle place devrait occuper l'enseignement privé dans la mise en œuvre d'une politique de FPT ?
- Quels rôles ou missions devraient être confiés à un établissement de formation professionnelle ?
- Quelle place devrait occuper la formation résidentielle dans une réforme de la FPT dans les pays en développement ?
- Est-il pertinent et efficace de mettre en place une gestion partenariale des établissements de formation? Si oui qui devrait participer à cette gestion ?
- Quels devraient être les principaux indicateurs pour évaluer les systèmes de formation professionnelle des pays en développement ?
- Quelle pourrait être la contribution de la coopération internationale au renforcement des capacités de gestion et de développement de la FPT dans les pays en développement ?

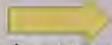
Exposé de cadrage de la thématique 2 : « Gestion centrale de la formation »

M. Mamadou NDOYE

SOMMAIRE

1. Qu'est-ce que la gestion centrale?
2. Contextes et problématiques : spécificités et évolution
3. La coordination, condition nécessaire d'une gestion centrale efficace
4. Données indispensables à une planification et une organisation de l'offre de FPT axées sur la demande du marché du travail et les besoins du développement
5. Pour le développement d'un PPP porteur
6. Outils de pilotage de la FPT: systèmes nationaux d'assurance qualité, d'évaluation et de certification
7. Décentralisation : recul nécessaire de la gestion centrale, pouvoirs dévolus et autonomisation des établissements
8. Renforcement incontournable des capacités techniques et institutionnelles

Gestion centrale de la FPT?

- ▣ Planification des politiques FPT
- ▣ Organisation et financement (atelier 1) des systèmes pour la mise en œuvre de la FPT
- ▣ Pilotage de la cohérence, de la qualité, de l'efficacité et de l'évolution de la FPT en termes de coordination, de normes et standards, de suivi-évaluation des performances et de l'impact, d'ajustements et de régulation, de financement et de soutiens divers
- ▣ Cadre conceptuel défini à Bamako 
problématiques d'approches/outils opérationnels dans les contextes difficiles actuels privilégiées

Contextes et problématiques

Hétérogénéité économique du monde francophone : PD, PE, PVD

- > économies structurées/du savoir > **sophistication et innovation**
- > économies semi-structurées/ émergentes > **efficience et efficacité**
- > économies informelles/ de ressources naturelles: > **exploitation de produits**

Problématique d'inter-apprentissage Nord-Sud et Sud-Sud ; différences de réponses et reproductibilité des expériences réussies d'un contexte à un autre ?

Nouveau contexte des PVD par rapport à 1998 (Bamako) :

- > Progrès dans le primaire > **développement du post-primaire posé en lien avec la transition de l'école au monde du travail**
- > repositionnement dans le développement > **stratégies d'accélération: diversification économique et transformation (industrialisation en interaction avec stimulation de l'agriculture), + productivité du travail et compétitivité économique, emploi des jeunes, des femmes et des groupes défavorisés (acquisition de compétences accroissant leurs revenus et leur contribution dans le développement (lutte contre la pauvreté et croissance inclusive)**

Problématique d'adaptation de l'offre face à l'immensité croissante des besoins (dynamique démographique et progrès de la scolarisation primaire) et aux stratégies d'accélération de la croissance (transformation structurelle et diversification de l'économie dans le repositionnement en cours)

La coordination, condition nécessaire d'une gestion centrale efficace

Problématiques	Défi à relever
> Éclatement de la gestion entre plusieurs ministères	Mettre en place un organe national de coordination
> Fragmentation des prestations et morcellement des stratégies et des plans FPT, des cadres réglementaires, des systèmes d'information, des systèmes de certification, des financements conduisant à des politiques parallèles voire contradictoires, à l'absence de cohérence stratégique globale et à une utilisation inefficace de ressources généralement limitées	<ul style="list-style-type: none"> > Composé de façon équilibrée des représentants de toutes les parties prenantes de la FPT > Doté légalement d'un mandat conforme, d'une autorité de décision et de réglementation > Disposant du contrôle sur les ressources financières et leur allocation

Données pour une planification de l'offre de FPT sur la demande

Problématiques

- Peu d'adéquation entre FPT et besoins du marché du travail et du développement socio économique
- Systèmes et capacités faibles de collecte et de traitement de l'information sur l'offre et surtout sur la demande
- Gestionnaires et prestataires publics et privés n'ont pas accès à l'information nécessaire pour fonder rationnellement options de politique et de stratégies,
- Planification basée sur des données empiriques et des présupposés
- FPT plus axée sur un secteur formel étroit que sur un secteur informel hégémonique, mais composé d'une multitude de micro-entreprises peu maîtrisables

Défis à relever

- Identifier et opérationnaliser des sources, stratégies et outils utilisables à court terme pour générer des données pertinentes permettant une maîtrise relative de l'offre (écoles et centres de formation publics ; établissements privés à but lucratif et d'organisations de la société civile, apprentissage traditionnel ; formation en entreprise) et surtout de la demande (principaux secteurs socioéconomiques ; principaux groupes d'emplois, ordre de grandeur de ces emplois, identification des priorités de développement, emplois stratégiques, nombre global d'emplois formels ou informels en lien avec un métier, emplois susceptibles de permettre l'insertion du plus grand nombre, besoins de formation liés à la réalisation de projets ou à la valorisation secteurs économiques prioritaires)

Données pour une planification de l'offre de FPT sur la demande

Problématiques

- Peu d'adéquation entre FPT et besoins du marché du travail et du développement socioéconomique
- Systèmes et capacités faibles de collecte et de traitement de l'information sur l'offre et surtout sur la demande
- Gestionnaires et prestataires publics et privés n'ont pas accès à l'information nécessaire pour fonder rationnellement options de politique et de stratégies,
- Planification basée sur des données empiriques et des présupposés
- Asymétrie des informations sur la relation entre compétences et marché du travail
- Pénurie d'informations sur les formations hors tutelle du Ministère de l'Éducation et de la Formation

Défis à relever (suite)

- Développer le processus de planification de bas en haut et de haut en bas pour adapter l'offre à la demande
- Adopter les options les plus coûts-efficaces de formation

Orientations pour le développement d'un PPP porteur

M. Hamza ELFIL et Hedi TRIKI

Problématiques

- Insuffisante implication du secteur privé dans la formulation des politiques, dans la gestion des systèmes et dans l'investissement pour le DCTP
- Peu de liens entre établissements de formation et entreprises
- Difficulté à organiser des stages en entreprises pour les apprenants et les formateurs
- Profils de compétences déterminés par les fournisseurs ou prestataires de formation sans les employeurs

Défis à relever

- Implanter sur le terrain un partenariat public-privé
 - Fonctionnel (cadre institutionnel)
 - Auquel adhèrent effectivement toutes les parties prenantes (charte)
 - Qui répartit adéquatement les rôles et responsabilités (manuel de procédure)
 - Qui permet de comprendre et de prendre en compte la demande, d'orienter la formation vers les compétences requises par le marché de l'emploi, d'engager les acteurs non-gouvernementaux à investir dans la FPT et à participer au développement du secteur

Outils de pilotage de l'évolution de la FPT

Mme Liane ROY

Problématiques

- Qualité problématique de la FPT, programmes souvent désuets, pauvreté de l'environnement de formation en termes de supports didactiques, d'équipements et de matière d'œuvre
- Formation initiale souvent trop théorique et formation continue quasi-inexistante des formateurs, formateurs peu au courant des réalités actuelles du secteur productif
- Mobilité verticale et horizontale des compétences non assurée entre métiers et emplois ainsi qu'à l'intérieur de systèmes trop rigides et peu ouverts
- Evaluation des compétences à travers des examens traditionnels peu crédibles aux yeux des employeurs
- Peu d'informations sur la qualité et l'impact de la formation et des systèmes en place.

Défis à relever

- Définir et appliquer des normes de qualité adaptées à l'environnement pour établir un système d'assurance qualité
- Mettre en place des systèmes nationaux de certification des compétences acquises ou des dispositifs alternatifs
- Mettre en place des systèmes nationaux d'évaluation des effets et de l'impact compatibles avec les ressources et les capacités mobilisables

Décentralisation M. Dialendi Roland TANKOANA/Blaise DABONE

Problématiques

- Hétérogénéité du contexte national insuffisamment prise en compte
- Manque de pertinence des formations au regard des réalités, des besoins et du potentiel spécifiques de l'environnement local
- Espaces trop étroits pour la définition des priorités, l'initiative, la prise de décision et l'utilisation des ressources à la base
- Gestionnaires et acteurs à la base peu conscients de leurs responsabilités sur les résultats et les effets de la formation

Défis à relever

- Assurer le recul nécessaire de la gestion centrale par rapport à la gestion de la FPT à la base
- Réussir une dévolution des pouvoirs aux différents niveaux (collectivités locales et établissements) selon le principe de subsidiarité en même temps que le transfert des ressources pour leur exercice
- Définir les espaces d'initiative et de prise de décision qui fondent l'autonomie des établissements ainsi que leurs obligations en matière de résultats

Renforcement incontournable des capacités du secteur

Problématiques

- Capacités institutionnelles et techniques de gestion et de livraison de la FPT généralement faibles
- Apprentissage traditionnel peu performant avec maîtres-artisans non-formés pour former et des technologies désuètes
- Centres de formation publics laissés en état de friche
- Acteurs et partenaires peu préparés à jouer pleinement leur rôle qui leur sont dévolus
- Faiblesse de l'intégration et de l'utilisation des TIC

Défis à relever

- Développer des stratégies et programmes holistiques et efficaces de renforcement des capacités institutionnelles et techniques du secteur afin d'assurer :
 - Le renforcement des capacités de gestion
 - Le renforcement de l'apprentissage non formel à travers l'appui en formation, en équipements et en collaboration avec les centres publics de formation
 - Le renforcement du rôle crucial des centres de formation publique, notamment le perfectionnement de leur expertise technique et de leurs capacités de coordination et de gestion d'un ensemble de services à la communauté
 - Le renforcement des capacités de toutes les institutions et de tous les acteurs en matière d'intégration et d'utilisation des TIC.

Questions sur la coordination

1. Quels messages adresser aux décideurs politiques pour poser la coordination comme une condition préalable à la réussite des politiques, stratégies et mesures destinées à améliorer ou à transformer la FPT ?
2. Quels types et statuts d'organe sont efficaces pour assurer la coordination générale de la FPT ?
3. Comment y garantir une représentation équilibrée des différentes parties prenantes ?
4. Quelles prérogatives et ressources lui affecter pour qu'il soit effectivement en mesure de coordonner la FPT dans son ensemble ?
5. Quels autres conditions et facteurs contribuent au succès de la coordination ?
6. En matière de coordination, quels besoins en appui adresser à la coopération internationale ? En particulier à l'OIF et à la CONFEMEN ?

Questions sur la planification et l'organisation de la FPT

1. Quels messages aux décideurs politiques sur l'importance primordiale de disposer de données pour la planification et l'organisation de la FPT ?
2. Quelles données sont indispensables à la planification de la FPT en fonction de la demande du marché du travail et des besoins du développement socioéconomique ? Comment les obtenir de manière régulière et soutenable dans des pays pauvres où le secteur informel est hégémonique dans l'économie (sources, stratégies et outils utilisables à court terme pour générer des données pertinentes) ? Comment s'assurer que les plans et filières de FPT respectent les besoins prioritaires du développement ?
3. Quels indicateurs permettant de mesurer l'adéquation entre la formation et l'emploi ?
4. Au regard de l'immensité des besoins et des ressources limitées, quelles sont les meilleures options à privilégier en termes de coût-efficacité pour les lieux, les dispositifs et les approches de la FPT (résidentielle ? en centre ? en entreprise ? en alternance ? pour les stages ? présentielle ? à distance ? ...)
5. Quelle place devrait occuper l'apprentissage traditionnel dans la mise en œuvre d'une politique de FPT ?
6. Quelle place devrait occuper la formation privée dans la mise en œuvre d'une politique de FPT ?
7. Dans le domaine de la planification de la formation, quels sont les besoins en appui à adresser à la coopération internationale ? En particulier à l'OIF et à la CONFEMEN ?

Questions sur le PPP

1. Quels messages aux décideurs politiques pour les engager résolument dans l'établissement de partenariats fonctionnels avec toutes les parties prenantes de la FPT?
2. À quels niveaux et comment doit être institué le PPP? Qui sont les cibles principales de PPP à ces différents niveaux et quelles mesures prendre pour les inciter à adhérer et à participer?
3. Comment promouvoir une charte de gouvernance partenariale avec toutes les parties prenantes et quels devraient être les principes directeurs de cette charte?
4. Comment répartir les rôles et responsabilités entre les partenaires impliqués et optimiser la contribution de chaque catégorie de partenaires dans l'orientation de la formation vers la demande, dans l'efficacité de la gestion et de la coordination de la FPT, dans l'élaboration et la livraison des programmes, dans le financement, dans l'évaluation et le suivi performances du système et dans d'autres domaines essentiels de la FPT?
5. Dans le domaine du PPP, quels sont les besoins en appui à adresser à la coopération internationale? En particulier à l'OIF et à la CONFEMEN?

Questions sur les outils de pilotage

1. Quels messages aux décideurs politiques pour qu'ils investissent dans les outils de pilotage de la FPT?
2. Au regard de la situation actuelle et des améliorations souhaitables et réalisables, quelles normes privilégier dans l'élaboration d'un système national d'assurance qualité en FPT et quelles mesures prendre pour s'assurer de l'application des normes de qualité définies?
3. Quels indicateurs et quels dispositifs permettent de mesurer et de suivre l'efficience, l'efficacité, l'impact et l'évolution de la FPT?
4. Quelles alternatives s'offrent aux pays qui ne peuvent pas encore mettre en place un système national de certification des compétences acquises? Comment développer ces alternatives aux niveaux national et régional?
5. Quelles mesures et quels outils permettent d'ajuster et de réguler la FPT à l'issue d'une évaluation?
6. Dans le domaine du pilotage, quels sont les besoins en appui à adresser à la coopération internationale? En particulier à l'OIF et à la CONFEMEN?

Questions sur la décentralisation

1. Quels messages aux décideurs politiques sur l'opportunité de la décentralisation dans la gestion de la FPT ?
2. Quels pouvoirs et ressources doivent être dévolus de la gestion centrale aux collectivités locales et aux établissements ?
3. Pourquoi et comment doit-on renforcer l'autonomie des établissements de formation dans cette décentralisation ?
4. Comment alors la gestion centrale peut-elle renforcer en même temps leur responsabilité sur les résultats obtenus ?
5. Dans le domaine de la décentralisation, quels besoins en appui adresser à la coopération internationale ? En particulier à l'OIF et à la CONFEMEN ?

Questions sur le renforcement des capacités

1. Quels messages aux décideurs politiques pour placer le renforcement des capacités parmi les priorités du secteur ?
2. Quelles capacités renforcer pour améliorer les performances de la gestion de la FPT ?
3. Quels rôles ou missions devraient être confiés aux centres de formation professionnelle publics ? Comment ces centres peuvent renforcer les dispositifs non-formels locaux, en particulier l'apprentissage traditionnel, pour les faire évoluer à travers un partenariat avec les maîtres-artisans et/ou un partenariat triangulaire comprenant ceux-ci et les entreprises du secteur formel ? Quels types d'opportunités de formation continue peuvent-ils offrir au niveau local ? Quelles autres initiatives concrètes peuvent être prises pour optimiser le fonctionnement et les services de ces centres ? Comment renforcer les capacités opérationnelles (compétences et ressources) de ces centres pour qu'ils puissent jouer ces rôles et ces missions ?
4. Quelles mesures d'appui sont susceptibles de renforcer respectivement la contribution de l'apprentissage traditionnel, de la formation privée, de la formation en entreprise au développement de la FPT ?
5. Comment intégrer les TIC dans la gestion de la FPT et développer leur utilisation par les différents acteurs ?
6. Dans le domaine examiné, quels sont les besoins en appui en direction de la coopération internationale ? En particulier à l'OIF et à la CONFEMEN ?

Étude de cas de Québec : « Le système de veille économique au Québec : l'analyse en amont des besoins d'emplois »

M. Daniel DESBIENS

La gestion centrale de la formation professionnelle et technique fondée sur des programmes selon l'approche par compétences (APC) s'appuie sur l'analyse des besoins de formation tels qu'ils sont exprimés par les représentantes et représentants du marché du travail.

L'offre de formation est constituée sur le plan qualitatif, de programmes d'études élaborés sur la base de l'information recueillie au cours d'études sectorielles, et surtout, de l'analyse de profession. Sur le plan quantitatif, l'offre de formation est établie sur la base d'un modèle d'adéquation formation-emploi visant à assurer l'équilibre entre les besoins du marché du travail et l'offre de formation du système de formation professionnelle et technique. Le développement des programmes d'études dans l'ensemble des secteurs de formation se poursuit par la traduction ou la dérivation des compétences.

Les données qualitatives et quantitatives sur le marché du travail sont colligées par le ministère et différents partenaires du marché du travail. Ces données sont par la suite analysées pour être traduites par une offre de formation. Un processus de veille sectorielle est mis en place pour assurer de façon systématique et continue l'analyse de l'information sur l'adéquation entre les programmes d'études et le marché du travail. La veille nécessite la participation active des partenaires du marché du travail. Elle s'effectue aux niveaux régional et national et contribue à la planification stratégique de l'offre de formation et du développement des programmes d'études.

Pour bien comprendre le système de veille et son utilité dans le processus d'élaboration des programmes d'études selon l'APC et de gestion centrale de la formation, il faut être en mesure de le situer d'abord dans le contexte dans lequel il évolue. C'est pourquoi la première partie de la présentation fera un rappel du système de formation professionnelle et technique québécois.

Il est important de souligner que dans le cadre de cette présentation le terme « profession » réfère aussi bien aux métiers spécialisés qu'aux professions à caractère technique ou aux professions associées à la formation universitaire.

Le système de veille qui sera décrit s'applique à l'élaboration et à la gestion de l'offre pour les professions visées par la formation professionnelle au secondaire et la formation technique au collégial (technicien ou technicien supérieur). La formation universitaire échappe à ce modèle. Pour cette raison, il ne sera pas question de la formation universitaire dans la suite de cette présentation.

1. Le contexte

Un survol du contexte de la formation professionnelle et technique et du système de qualification professionnelle permet de mieux comprendre la pertinence des données utilisées dans le modèle québécois d'adéquation formation-emploi.

a) Le système d'éducation québécois

Le Québec est l'un des treize membres de la fédération canadienne. Il a le pouvoir exclusif d'adopter des lois en matière d'éducation et il assume l'entière responsabilité du développement de l'éducation.

Il n'y a pas de ministère fédéral de l'Éducation, mais uniquement des ministères provinciaux et territoriaux. Au Québec, c'est le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui est l'instance gouvernementale chargée de favoriser l'accès à l'éducation sous toutes ses formes à quiconque a la volonté et la capacité de s'instruire.

Il veille aussi à harmoniser les orientations et les activités des milieux de l'éducation avec l'ensemble des politiques gouvernementales et en fonction des besoins économiques, sociaux et culturels de la société québécoise. Le système d'éducation du Québec repose sur un partage de responsabilités entre le gouvernement, les universités, les collèges, les commissions scolaires et les écoles.

Au Québec, la plupart des établissements dispensent l'enseignement en français. Conformément à la Charte de la langue française, l'enseignement se donne en français dans les classes maternelles et dans les écoles primaires et secondaires. Cependant, des élèves peuvent être admis à l'école anglophone s'ils remplissent les exigences prescrites par la Charte. Ces élèves comptent pour environ 11,2 % de l'effectif des écoles

primaires et secondaires du Québec. Les étudiants et les étudiantes du collège et de l'université peuvent, quant à eux, choisir de fréquenter un établissement francophone ou anglophone.

Les ordres d'enseignement

Il existe quatre ordres d'enseignement :

- Primaire (de 6 à 11 ans)
- Secondaire (de 12 à 16 ans)
- Collégial (de 17 à 18 ou 19 ans)
- Universitaire (18 ans et plus)

Le modèle d'adéquation formation-emploi s'applique uniquement à la formation professionnelle au secondaire et à la formation technique au collégial.

La formation professionnelle au niveau secondaire

- Mène à des métiers spécialisés ;
- La plus grande cohorte mène au diplôme d'études professionnelles (DEP), de 600 à 1 800 heures selon les programmes d'études (diplôme d'État) ;
- Les programmes d'études sanctionnés par l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), le perfectionnement ou la spécialisation dans un métier donné pour les titulaires du DEP et les personnes qui exercent un métier en relation avec le programme d'études (diplôme d'État) ;
- Des formations courtes conduisant à l'attestation d'études professionnelles (AEP) sont offertes en formation continue, de 240 à 720 heures selon les programmes (diplôme d'établissement) ;
- L'essentiel des compétences est relié à l'exercice du métier visé ;
- D'autres compétences pouvant être associées à plusieurs métiers sont ajoutées pour favoriser l'intégration professionnelle et l'évolution de la personne (ex : autonomie, méthodologie de travail, esprit d'entreprise) ;
- Les conditions d'admission dépendent des programmes d'études. Au plus tôt, un élève peut accéder à un programme menant au DEP à 15 ans s'il complète en même temps les préalables de formation générale requis.

De façon générale, l'âge minimum pour accéder à un programme menant au DEP est de 16 ans et les élèves peuvent obtenir leur diplôme à 17 ans au plus tôt.

Par ailleurs, il existe un parcours de formation axée sur l'emploi sanctionné par le certificat de formation préparatoire au travail (CFPT) et le certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS) (diplômes d'État). Ce parcours donne la possibilité aux jeunes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage de poursuivre leur scolarité dans des contextes différents et d'accéder plus rapidement au marché du travail. Les adultes ont également la possibilité d'y accéder dans le cadre du programme Intégration socioprofessionnelle.

La formation technique au niveau collégial

- La formation technique prépare à exercer des professions de technicien ou technicien supérieur et mène au diplôme d'études collégiales (DEC) (diplôme d'État) ;
- Formation plus longue que la formation professionnelle : 3 ans ;
- Comprend un an de formation générale obligatoire (français, éducation physique, philosophie) et deux ans de formation spécifique à l'exercice de la profession visée ;
- Des compétences sont ajoutées pour favoriser l'intégration professionnelle et l'évolution de la personne ;
- Le diplôme d'études secondaires (DES) est nécessaire pour accéder à un programme d'études menant au DEC. Les titulaires du DEP peuvent également y accéder à certaines conditions ainsi que les personnes possédant une formation ou expérience jugée suffisante ;
- Des formations courtes menant à l'attestation d'études collégiales sont offertes en formation continue (diplôme d'établissement) : durée variable.

De façon générale, l'âge minimum est de 17 ans et les étudiants peuvent obtenir leur diplôme à 19 ans.

b) La formation professionnelle et technique au Québec

- Programmes : 133 DEP, 25 ASP, 110 DEC, répartis en 21 secteurs de formation ;
- Effectifs (2010) : 117 868 en formation professionnelle et 83 277 en formation technique ;
- Diplômés (2009) : 41 561 DEP, 16 528 DEC ;
- Dépenses gouvernementales (2010-2011) : 1,47 G\$ de fonctionnement pour les deux ordres d'enseignement, 286 M\$ en investissements pour les locaux et les équipements.

Renseignements supplémentaires en annexe (les secteurs de formation couverts par les programmes d'études).

c) Le marché du travail au Québec

- Personnes en emploi (2011) : 3,9 M ;
- (60 % de la population âgée de 15 ans ou plus) ;
- Le tiers de ces personnes occupent des emplois demandant au minimum une formation professionnelle ou technique ;
- 730 000 emplois à combler de 2011 à 2015.

d) Responsabilités ministérielles

La gestion centrale de la formation : planification de l'offre de formation, gestion de la carte des enseignements, financement des ressources, gestion des projets d'immobilisation, détermination des indicateurs de performance, suivi et évaluation du système. Le Ministère autorise les établissements à offrir un programme de formation. Le principal critère est que le besoin de formation réponde à un besoin de main-d'œuvre du marché du travail selon les priorités établies par les partenaires du réseau de l'emploi. L'État assure le financement des locaux, des équipements, des ressources humaines et des ressources matérielles. L'adéquation entre la formation et l'emploi et le processus de veille sectorielle s'inscrivent dans le suivi et l'évaluation du système.

Le développement et l'approbation des programmes d'études d'États : les programmes d'études sont élaborés sous la responsabilité du Ministère et validés par des représentants du marché du travail et des réseaux de l'éducation.

2. La veille sur le marché du travail : une veille qualitative et quantitative

Le système de veille sur le marché du travail vise à assurer que les programmes d'études permettent de former une main-d'œuvre suffisante en quantité, mais qui possède également les qualités recherchées sur le marché du travail. Cet exercice doit prendre en compte les besoins des individus et de l'ensemble de la société qui peuvent être plus larges que ceux de l'entreprise.

Pour l'entreprise, le futur employé doit pouvoir s'intégrer rapidement et connaître avec le plus d'exactitude possible les tâches nécessaires à ses opérations. Toutefois, ce futur employé peut rechercher une certaine polyvalence lui permettant d'occuper des emplois variés dans différentes entreprises.

Pour l'État, le futur employé doit avoir une formation de base suffisamment large pour lui permettre d'avoir accès à un large éventail de professions en cas de fermeture d'usine ou de disparition de certaines fonctions de travail. L'État doit également faire en sorte que les programmes d'études élaborés puissent permettre une marge de manœuvre suffisamment grande pour que les établissements d'enseignement puissent les adapter à l'évolution rapide du marché du travail.

La veille proactive permet de prévoir les besoins d'adaptation de l'offre de formation en raison de l'évolution des compétences recherchées et des besoins de main-d'œuvre. Elle permet également de connaître l'offre de formation au regard de la fréquentation et de la réussite scolaires ainsi que de l'insertion au marché du

travail. Enfin, elle permet de connaître l'état de situation des programmes d'études relativement à leur pertinence, leur cohérence et leur applicabilité.

a) Adéquation formation-emploi

L'adéquation entre l'offre de formation et les besoins du marché du travail comporte deux volets :

- **L'adéquation quantitative** : il s'agit de déterminer l'équilibre optimal entre le nombre de personnes formées et les besoins prévisibles de travailleurs qualifiés ; **L'adéquation qualitative** : vise à s'assurer que les formations offertes permettent de maîtriser l'ensemble des compétences requises pour accéder au marché du travail.

b) Prévoir les besoins de main-d'œuvre et les compétences à développer

Le point de départ et le principal défi pour assurer l'adéquation entre la formation et les besoins du marché du travail sont la connaissance de ce qui est exigé comme qualification par les différents employeurs.

Au Canada, cette connaissance des besoins du marché du travail commence par un système de classification nationale des professions (CNP) et sur différentes enquêtes.

Classification nationale des professions (CNP) : Au Québec, la CNP est un outil essentiel permettant de classer des professions selon le niveau et le genre de compétence qu'elles requièrent. Une profession est désignée par un code à quatre chiffres, aussi appelé code CNP. Chaque chiffre du code rend compte d'une caractéristique importante de la profession représentée. La CNP répertorie plus de 30 000 titres de postes dans plus de 500 groupes d'emplois. En collaboration avec Statistique Canada, une mise à jour de la CNP se fait tous les 5 ans, à chaque cycle de recensement.

Enquête sur la population active (Statistique Canada) :

- A lieu tous les mois;
- Fournit de l'information sur la situation du marché du travail au Canada pour les personnes en âge de travailler.

Études sectorielles et analyses de professions (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en collaboration avec les partenaires du marché du travail) pour l'adéquation qualitative et quantitative.

Le Ministère réalise, en collaboration avec les comités sectoriels de main-d'œuvre, des études sectorielles afin de déterminer les besoins de formation qualitatifs et quantitatifs pour l'ensemble d'un secteur de formation ou une profession. La collecte de données est effectuée au moyen d'enquête ou d'entrevues auprès de partenaires socioéconomiques. Ces études établissent les écarts entre les besoins de main-d'œuvre et l'offre de formation. Elles servent de référence pour la planification et le développement du secteur de formation.

Le Ministère réalise également des analyses de profession qui consistent à déterminer les compétences requises pour exercer une profession. Ces analyses se font selon un processus rigoureux qui consiste tout d'abord à réunir des personnes représentatives exerçant la profession. Ces personnes doivent décrire leurs tâches le plus précisément possible. Des experts en font par la suite l'analyse de façon à dégager les compétences. De plus, une évaluation est faite de façon à déterminer le niveau de complexité des tâches (professionnelles, techniques, universitaires). Les analyses de professions permettent de déterminer le besoin d'un programme spécifique, la complexité des tâches et la nature des compétences. Elles contribuent à assurer l'adéquation qualitative.

Il existe aussi un système de prévision des besoins de main-d'œuvre. Plusieurs ressources sont mises à contribution pour évaluer les besoins futurs des entreprises. Les données fournies sont rigoureuses et servent de base aux travaux du ministère de l'Éducation pour l'élaboration ou la révision des programmes. Ils servent également à établir le nombre d'étudiants qui doivent être formés pour répondre à ces besoins.

- Scénario macroéconomique (Conference Board du Canada): indique les grandes tendances économiques, les scénarios de croissance, les secteurs d'activités en croissance ;
- Perspectives par secteurs (Emploi-Québec) : indique les perspectives spécifiques au Québec ;
- Perspectives par profession (Emploi-Québec) : indique les emplois qui seront en demande dans les 5 prochaines années. Il s'agit de besoins prévisionnels de main-d'œuvre qu'il faut comparer au nombre d'étudiants formés par année.

c) Prévoir le nombre de personnes diplômées

Liens entre les professions et les programmes

En analysant les données du recensement, nous pouvons déterminer quelle proportion des travailleurs d'une profession donnée détient le diplôme du programme faisant l'objet de l'analyse. Par exemple, nous savons que 80 % des infirmières détiennent un diplôme d'études collégiales en Soins infirmiers. Le reste, 20 %, détient un baccalauréat. Ainsi, si nous établissons que 1 000 nouvelles infirmières devront être formées au cours des prochaines années, nous savons que nous devons remettre au moins 800 diplômes d'études techniques dans ce programme pour répondre aux besoins de main-d'œuvre.

$$\frac{\text{Emplois} \times \text{Taux de demande} \times \text{Proportion de diplômés} \times \text{Facteur de poursuite des études}}{\text{Taux d'obtention du diplôme}}$$

Précisions

- Les emplois représentent le nombre total d'emplois de la profession visée par le programme.
- Le taux de demande représente la somme de la portion des nouveaux emplois créés et la portion des emplois pour lesquels il faut remplacer les travailleurs.
- La proportion de diplômés représente la portion des emplois dans cette profession qui seront (ou devrait être) pourvus par les diplômés du programme de formation.

En multipliant ces trois variables, on obtient le nombre de diplômés souhaité pour répondre au besoin de la profession. Lorsque nous avons la somme des diplômés souhaités pour toutes les professions visées par le programme, nous pouvons poursuivre avec les deux dernières variables.

- Le taux de poursuite des études vient majorer le nombre de diplômés pour prendre en compte les étudiants qui, au terme de leur formation, poursuivront leurs études plutôt que d'intégrer le marché du travail.
- Enfin, le taux de personnes diplômées vient également majorer le nombre obtenu afin de prendre en compte que certains étudiants ne mèneront pas leur projet d'études à terme.

Le résultat est le nombre souhaité d'élèves et d'étudiants qui devraient entreprendre des études dans le programme de formation.

Exemple : Programme de Soins infirmiers menant à la profession d'infirmière.

- Il y a présentement 65 500 infirmières en exercice.
- Les départs à la retraite et l'augmentation des besoins entraîneront un taux de demande annuel de 5,4 %, soit 3537 postes à pourvoir par année.
- Le programme de Soins infirmiers fournit environ 85 % des infirmières et des infirmiers en exercice (la plupart des autres sont bacheliers ou bachelières). Donc, 3 006 de ces postes seront pourvus par des diplômées du DEC.
- 15 % poursuivent leurs études, soit un taux de 1,15 et 57 % des étudiantes/étudiants qui s'inscrivent obtiennent leur diplôme après 5 ans.

Pour avoir le nombre de diplômées qui correspond aux postes à pourvoir, il faut ajuster les inscriptions requises en fonction de ces variables, ce qui revient à environ 6 000 inscriptions ($3\,006 \times 1,15 / 0,57 = 6\,066$).

Le Ministère fait la correspondance entre les professions et les programmes. Pour chaque programme le nombre de débutants est ainsi calculé et constitue le modèle d'adéquation quantitative.

Le Ministère analyse à partir de ces données les différentes demandes d'autorisation d'enseigner un programme déposées par les établissements d'enseignement. Si la demande répond à un besoin démontré de main-d'œuvre et si les ressources financières sont disponibles, une recommandation positive est faite aux autorités.

Depuis l'automne 2011, le Ministère a déterminé des priorités de besoins de formation basée en partie sur les déficits de formation de main-d'œuvre démontrées par le modèle d'adéquation formation-emploi. Ces priorités sont diffusées dans le réseau des établissements d'enseignement qui doivent en tenir compte lors du dépôt de leurs demandes.

Le Ministère accorde deux types d'autorisation selon l'importance et la récurrence des besoins de main-d'œuvre. Une autorisation dite « temporaire » est accordée pour une période de 1 à 3 ans lorsqu'il s'agit de répondre à un besoin ponctuel de main-d'œuvre. Une autorisation dite « permanente » est accordée pour répondre à un besoin récurrent de main-d'œuvre. Toutefois, les besoins de main-d'œuvre évoluent rapidement en fonction de la croissance économique et démographique. Le Ministère souhaite ainsi améliorer son modèle en introduisant de nouveaux critères qui permettraient d'analyser la répartition de l'offre de programme entre les secteurs d'activités économiques et entre les régions.

Des questions se posent en effet sur les secteurs d'activités économiques pour lesquels il faut donner priorité, ainsi que de quelle façon favoriser l'équité entre les différentes régions. D'autres questions se posent également sur les modalités à mettre en place pour ajuster la répartition de l'offre de formation entre les établissements en fonction des fluctuations économiques et démographiques. Une première étape a été de limiter la durée des nouvelles autorisations permanentes.

d) Les partenaires du marché du travail : un atout important pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Le modèle ne pourrait être mis en place sans l'étroite collaboration de nombreux partenaires qui fournissent les données quantitatives, mais aussi qualitatives sur le marché du travail.

L'agence Emploi-Québec

Emploi-Québec a pour mission de contribuer à développer l'emploi et la main-d'œuvre ainsi qu'à lutter contre le chômage, l'exclusion et la pauvreté dans une perspective de développement économique et social.

L'agence fournit les différentes données quantitatives du marché du travail qu'il publie sur différents sites. Ces données sont issues d'enquêtes auprès des entreprises et servent de base à la détermination des besoins de main-d'œuvre.

Commission des partenaires du marché de travail (CPMT)

La Commission contribue à l'élaboration des politiques et mesures gouvernementales dans les domaines de la main-d'œuvre et de l'emploi.

En vertu de la Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et sur la Commission des partenaires du marché du travail, elle définit, avec la ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale, les orientations stratégiques des services publics d'emplois offerts par Emploi-Québec. Elle participe aussi à la prise de décision relative à la gestion d'Emploi-Québec quant à la programmation, aux plans d'action et aux opérations qui s'y rattachent, notamment en adoptant le plan d'action et le Rapport annuel de gestion d'Emploi-Québec.

Depuis juin 2007, la Commission s'est vue également confirmer les mandats reliés à l'intervention sectorielle, de même qu'à l'application du Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.

La CPMT a mis en place une mesure visant la formation de comité sectoriel de main-d'œuvre (CSMO). Un CSMO regroupe différents acteurs du marché du travail pour un secteur d'activité économique. Les CSMO colligent différentes données sur le marché du travail, développe de programmes d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) et sont consultés par le Ministère pour toutes questions liées à l'adéquation qualitative des programmes.

Depuis cette année, la CPMT a comme mandat de déterminer la liste des professions pour lesquelles l'offre de formation devrait être augmentée. Cette liste servira de base aux décisions que devra prendre le Ministère de l'Éducation pour l'octroi des demandes d'autorisations aux établissements d'enseignement.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS)

Le Ministère a pour mission de maintenir, d'améliorer et de restaurer la santé et le bien-être des Québécoises et des Québécois en rendant accessibles un ensemble de services de santé et de services sociaux, intégrés et de qualité, contribuant ainsi au développement social et économique du Québec.

En fonction de sa mission, le rôle premier du Ministère est de voir au bon fonctionnement du système de santé et de services sociaux du Québec. Dans une perspective d'amélioration de la santé et du bien-être de la population, il détermine les priorités, les objectifs et les orientations dans le domaine de la santé et des services sociaux et veille à leur application. Il établit, en outre, les politiques de santé et de services sociaux et voit à leur mise en œuvre et à leur application par les agences de la santé et des services sociaux. Le Ministère évalue également les résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés.

Le Ministère, étant le principal employeur dans le secteur de la santé, collabore donc avec le ministère de l'Éducation pour l'estimation des besoins de main-d'œuvre et la révision des programmes liés aux professions de ce secteur d'activité.

Commission de la construction du (CCQ)

Dans un cadre de concertation avec les associations patronales et syndicales de l'industrie de la construction soumises à la Loi sur les relations du travail, la formation professionnelle et la gestion de la main-d'œuvre dans l'industrie de la construction (Loi R-20) et avec le gouvernement du Québec :

- Assurer le respect des conventions collectives sectorielles de la main-d'œuvre de l'industrie de la construction soumise à la *Loi R-20* et de la réglementation afférente ;
- Lutter contre le travail non déclaré favorisant ainsi une concurrence loyale entre les entrepreneurs de la construction ;
- Créer et maintenir un niveau de compétence élevé de la main-d'œuvre ;
- Faciliter l'adéquation entre l'offre et la demande de main-d'œuvre ;
- Administrer les régimes d'avantages sociaux négociés et assurer leur développement ;
- Administrer les fonds en fidéicommiss de façon à favoriser la pérennité des programmes qu'ils soutiennent.

Fonctions

La Commission de la construction du Québec (CCQ) exerce principalement les fonctions suivantes :

- L'administration des régimes complémentaires d'avantages sociaux ;
- L'application des conventions collectives ;
- La gestion de la main-d'œuvre ;
- La mise en place du régime de formation et de qualifications professionnelles.

La CCQ fournit au ministère de l'Éducation une prévision annuelle des besoins de main-d'œuvre. Ces besoins permettent d'estimer les besoins de main-d'œuvre requis au niveau de la province et par région.

Réseaux scolaires

Les différents établissements scolaires transmettent au Ministère leurs demandes d'autorisations qui seront évaluées selon les données du marché du travail. À l'occasion, ils fournissent des données plus précises sur leur région en collaboration avec les partenaires régionaux du marché du travail. Les établissements collaborent également au processus d'élaboration ou de révision des programmes. Ils sont consultés et fournissent même des ressources professorales pour l'élaboration des programmes.

Comité national des programmes d'étude professionnelle et technique (CNPEPT)

Les différents partenaires du milieu du travail et de l'éducation sont consultés officiellement par le CNPEPT pour toutes questions relatives à l'élaboration ou à la révision des programmes. Les membres sont nommés par la ministre pour lui fournir un avis sur les orientations proposées par les fonctionnaires.

Les syndicats, les étudiants, les entreprises, les établissements d'enseignement et l'office des professions sont tous représentés. Le Ministère transmet au CNPEPT les différentes données sur la main-d'œuvre et les analyses de profession qui servent de base pour appuyer les avis des membres.

Le CNPEPT est le lieu de consultation des partenaires et la voie officielle par laquelle se fait l'adéquation qualitative.

3. Conclusion

Éléments de base d'une adéquation formation-emploi :

- Déterminer les besoins qualitatifs et quantitatifs de formation avec les partenaires socioéconomiques ;
- Savoir quelles professions exigent une formation professionnelle et technique ;
- Définir des priorités de développement ;
- Définir les compétences requises dans des programmes d'études en collaboration avec les travailleurs et les employeurs ;
- Ajuster l'offre de formation en conséquence si les besoins de travailleurs à moyen terme sont disponibles.

Secteurs de formation

- 01 – Administration, commerce et informatique
- 02 – Agriculture et pêches
- 03 – Alimentation et tourisme
- 04 – Arts
- 05 – Bois et matériaux connexes
- 06 – Chimie et biologie
- 07 – Bâtiment et travaux publics
- 08 – Environnement et aménagement du territoire
- 09 – Électrotechnique
- 10 – Entretien d'équipement motorisé
- 11 – Fabrication mécanique
- 12 – Foresterie et papier
- 13 – Communications et documentation
- 14 – Mécanique d'entretien
- 15 – Mines et travaux de chantier
- 16 – Métallurgie
- 17 – Transport
- 18 – Cuir, textile et habillement
- 19 – Santé
- 20 – Services sociaux, éducatifs et juridiques
- 21 – Soins esthétiques

Coût de formation des diplômés en 2008-2009 (Source : Indicateurs de l'éducation 2011)

- Diplôme d'études secondaires : 135 908 \$
- Diplôme d'études collégiales pré universitaires : 163 209 \$
- Diplôme d'études collégiales techniques : 198 758 \$
- Baccalauréat : 245 098 \$

Étude de cas de EDRIC/FENABF/DDC : « L'expérience du développement d'une stratégie régionale de formation professionnelle dans la Région de l'Est du Burkina basée sur l'amélioration du système d'apprentissage traditionnel »

M. Dialenli Roland TANKOANO

Plan de la communication

I. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE L'ARTISANAT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU BF	▪ Les données spécifiques (de 1988 à 2012)
II. L'UAG EN CHIFFRES	▪ Le potentiel artisan de la région ▪ La répartition par sexe ▪ Les métiers potentiellement porteurs ▪ Le potentiel apprenti
III. LE PROGRAMME RAFPA-EST	▪ L'approche ▪ Le système et les dynamiques partenariales ▪ Le financement ▪ Les résultats, influences et effets
IV. ANALYSE DU MODÈLE	▪ Les forces et faiblesses ▪ La conclusion et les recommandations

CONTEXTE

(ÉVOLUTION DE 1998 À 2012)

ARTISANAT:

- Plus de 900 000 actifs pour près de 30% du PIB
- Naissance de la FENABF en 2001 (41 unions, 2000 organisations professionnelles et plus de 40 000 artisans membres)
- Naissance de l'UAG en 2002
- Création de la Chambre des Métiers de l'Artisanat en mai 2007
- Adoption d'une Politique nationale des secteurs Industrie, Commerce, Artisanat (2011-2020) en avril 2012
- Code de l'Artisanat en cours d'élaboration

CONTEXTE

(ÉVOLUTION DE 1998 À 2012)

FORMATION PROFESSIONNELLE DES ARTISANS :

- Apprentissage traditionnel
- Expérimentation d'un apprentissage moderne (concept d'apprentissage de type dual) depuis 1996
- Organisation de la certification professionnelle (CQP) en 2006
- Capitalisation des expériences menées en matière de formation des artisans, en 2008
- Mise en place d'un programme régional de formation professionnelle des artisans dans la région de l'Est (RAFPA-Est), en 2010
- Mise en place d'un programme de développement de l'apprentissage et la formation des artisans (PDAFA), en 2011

L'UNION DES ARTISANS DU GULMU

Sexe	Effectif	%
Masculin	1910	61,5
Féminin	1197	38,5
TOTAL	3107	100

L'UNION DES ARTISANS DU GULMU

N°	Métier	Effectif	%
1	Tailleur/brodeur	489	15,7
2	Mécanicien, réparateur de petits engins	409	13,2
3	Dolotière (productrice-vendeuse de dolo)	382	12,3
4	Propriétaire de restaurant ou restaurateur	231	7,4
5	Boucher	192	6,2
6	Maçon-tâcheron	125	4
7	Menuisier ébéniste	113	3,13
8	Soudeur ou constructeur métallique	106	3,4
9	Vendeur de légumes, arachides et condiments	99	3,2
10	Coiffeuse/coiffeur	97	3,1
11	Tisserand/tisseuse	96	3,1

L'UNION DES ARTISANS DU GULMU

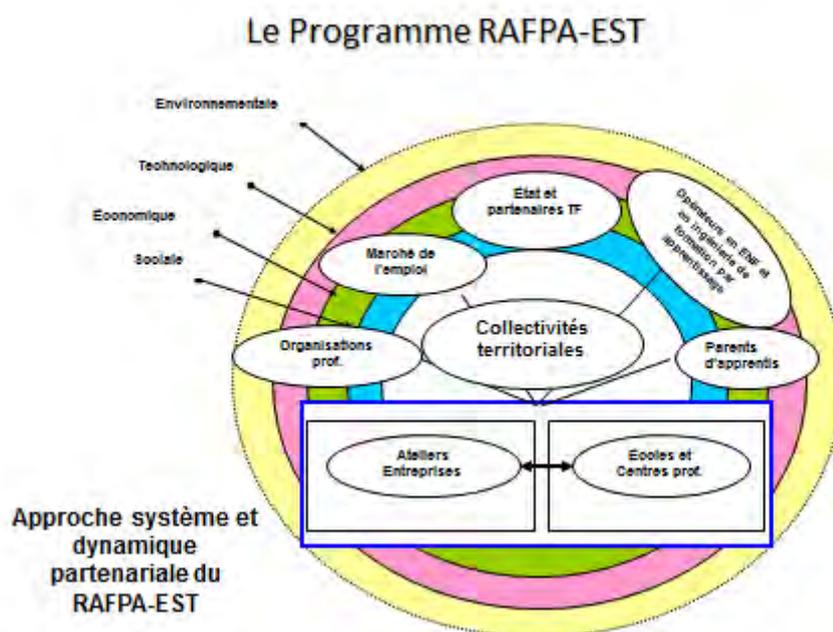
« Selon un recensement de 2009, 5434 apprenti(e)s sont en formation dans les ateliers et entreprises artisanaux sans un encadrement leur permettant d'être bien formés ».

Le Programme RAFPA-EST

PROGRAMME PILOTE : 2011-2013

MÉTIERS CONCERNÉS:

- 7 métiers porteurs + les activités génératrices de revenus des femmes dont l'agro-transformation



Le Programme RAFPA-EST

Le modèle (principes directeurs)

- La prépondérance du lieu du travail dans le processus d'apprentissage ;
- Des ateliers de formation pratique et théorique ;
- Les connaissances instrumentales de base (lire, écrire et compter en langue nationale et en français) ;
- L'interdisciplinarité des contenus du programme ;
- La flexibilité du modèle de formation et son adaptation continue ;
- L'implication et la responsabilisation des acteurs, des bénéficiaires ;
- La création d'alliances avec les milieux social, économique, technologique et environnemental ;
- L'appropriation du système par les acteurs territoriaux.

Le Programme RAFPA-EST

Le financement

Actuellement:

- Système direct de financement par la DDC
- Paiement des frais d'inscription par les bénéficiaires

Perspectives:

- Financement Fonds national (FAFPA)
- Financement décentralisé (région)

Le Programme RAFPA-EST

Les résultats, influences et effets

- Forum régional des acteurs de la formation professionnelle et de l'emploi (FRAFPE)
- Programme de développement de l'apprentissage et la formation des artisans (PDAFA) dans 4 régions
- Évolution du mécanisme de financement (Fonds national et financement décentralisé)
- 5 Régions bénéficiaires
- Des programmes et supports de formation élaborés et/ou adaptés
- 7 métiers porteurs certifiés (CQP)
- 41 Centres de formation d'apprentis (CFA)
- 91 formateurs et formatrices formés en pédagogie et andragogie
- 676 apprenti(e)s dont 281 filles au niveau 1 d'apprentissage
- 8 centres d'alphabétisation ouverts, 227 apprenant(e)s dont 133 filles/femmes
- 325 patrons et maîtres d'apprentissage formés
- 20 acteurs de l'apprentissage (points focaux et commissaires professionnels) formés à la supervision pédagogique

Analyse du modèle

Les forces

- Intégration du volet alphabétisation dans le processus d'apprentissage
- Création de titres professionnels (CQB, CQP, BQP, BPT, BPTS)
- Implication des décideurs au niveau régional
- Portage et pilotage du système par le Conseil régional de l'Est
- Création d'alliances (DRJFPE, TIN TUA, SWISSCONTACT, Lycées professionnels et centres de formation publics, etc.)
- Cadre de concertation des acteurs (FRAFPE)
- Émergence de systèmes régionaux de formation professionnelle (plan régional de formation professionnelle de la région de l'Est, artisanat et agro-sylvo-pastoral)
- Soutenabilité financière du système
- Plus grande capacité d'insertion socio-économique

Analyse du modèle

Les faiblesses

- Système de formation professionnelle dépendant du financement extérieur
- Faible couverture nationale et régionale
- Viabilité économique des entreprises de l'artisanat ?
- Vétusté des équipements des entreprises d'accueil
- Faible niveau d'équipement des centres de formation
- Faible pouvoir d'achat des bénéficiaires
- Statistiques peu fiables au plan national
- Insuffisance de réglementation en matière d'artisanat et d'apprentissage

Analyse du modèle

Défis à relever :

- Maîtriser le système de financement de la formation par apprentissage
 - Maîtrise des coûts
 - Mobilisation des ressources financières nécessaires
 - Décentralisation du financement via le FAFPA et les régions
- Généralisation du modèle
 - Dupliquer le modèle dans chaque région
 - Favoriser la gestion intercommunale de l'apprentissage
- Rendre dynamique et performante la gestion territoriale du système d'apprentissage
- Diversifier les filières de formation (nouveaux référentiels et supports de formation) en tenant compte des besoins économiques locaux.

Étude de cas de l'AIMF : « Le rôle des collectivités locales dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques d'EFTP »

M. Souleyman SOULAMA

INTRODUCTION

En prélude aux assises de la CONFEMEN sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels, l'Association Internationale des Maires Francophones (AIMF) a organisé du 23 au 24 août 2012 à Ouagadougou un atelier dont le thème est :
Rôles des collectivités locales dans la formation professionnelle

INTRODUCTION (SUITE)

Cette rencontre qui a enregistré la participation des villes membres de l'AIMF, des institutions, des structures, des associations et des personnes ressources a mené des réflexions sur les métiers urbains et l'employabilité des jeunes, les rôles et les contributions des autorités locales dans la promotion de l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels (EFTP).
À l'issue de ces travaux, l'atelier a produit une déclaration.

I LES PARTICIPANTS

- ◉ I – 1 Les villes
 - ◉ DAKAR
 - ◉ DOUALA
 - ◉ LAUSANE
- ◉ OUAGADOUGOU

I LES PARTICIPANTS (SUITE)

- ◉ I – 2 Les institutions et les structures
 - ◉ Direction générale de l'enseignement secondaire technique professionnel
 - ◉ Direction générale de l'inspection de la formation pédagogique
 - ◉ Inspection de l'enseignement technique industriel
 - ◉ Inspection de l'enseignement technique tertiaire
 - ◉ Direction générale de la formation professionnelle

I LES PARTICIPANTS (SUITE)

- ◉ I – 2 Les institutions et les structures
- ◉ Centre d'évaluation et de la formation de Ouagadougou
- ◉ Centre de formation professionnelle de référence de Ziniaré
 - ◉ Direction du Développement de la Compétence professionnelle
 - ◉ Institut International de l'Ingénierie de l'Eau et de l'Environnement (2iE- Ouaga)

I LES PARTICIPANTS (SUITE)

- ◉ I – 3 Les associations
- ◉ Union des Communes du TOGO.
- ◉ Association des Régions du Burkina Faso (ARBF)
- ◉ Association des Municipalités du Burkina Faso (AMBF)
- ◉ Associations de jeunesse de la commune de Ouagadougou

I LES PARTICIPANTS (SUITE)

● I – 4 Les personnes ressources

- Mme Jeannette K. VOKOUMA/TONDE, Direction de l'enseignement secondaire technique et professionnel
- M. Charles NASSOURI, Direction Générale de la formation pédagogique
- M. Blaise DABONE, Conseiller Technique du Ministre de la jeunesse, de l'emploi et de la formation professionnelle
- Mme Martine DAH, Directrice Générale de l'enseignement secondaire Général
- Bernard Patindé THOMBIANO, Conseiller Technique du Ministre des Enseignements secondaire et supérieur

II LA SYNTHÈSE DES TRAVAUX

II – 1 Réflexions autour des « Métiers urbains et employabilité des jeunes : impact de l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels »

Des réflexions menées par l'atelier sur la problématique de l'impact de l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels sur les métiers urbains et l'employabilité des jeunes, on peut retenir :

II LA SYNTHÈSE DES TRAVAUX(SUITE)

Une liste des onze domaines de compétences à transférer aux collectivités territoriales selon le code Général des collectivités territoriales du BURKINA FASO :

- ⊙ le foncier,
- ⊙ l'aménagement du territoire,
- ⊙ l'environnement et la gestion des ressources naturelles,
- ⊙ le développement économique et les planifications,
- ⊙ l'éducation, l'emploi, la formation professionnelle et l'alphabétisation,

II LA SYNTHÈSE DES TRAVAUX(SUITE)

- ⊙ les pompes funèbres et les cimetières,
 - ⊙ l'eau et l'électricité,
 - ⊙ les marchés, abattoirs et foires,
 - ⊙ la culture et le sport,
 - ⊙ la santé et l'hygiène,
 - ⊙ la sécurité.
- ⊙ **Observation** : à quelques différences près, ces compétences sont les mêmes pour tous les pays présents.

II LA SYNTHÈSE DES TRAVAUX(SUITE)

○ **Une série de recommandations**

- la mise en œuvre d'études d'identification de potentialités économiques des collectivités territoriales ;
- l'élaboration d'un répertoire opérationnel des métiers dans les domaines de compétences des collectivités territoriales ;
- la promotion de l'expérience des volontaires communautaires pour relever le défi des communautés ;
- la mise en place d'un dispositif pour promouvoir la formation socioprofessionnelle des jeunes dans les collectivités territoriales ;

II LA SYNTHÈSE DES TRAVAUX(SUITE)

- la mise en place d'un système innovant d'accompagnement à l'auto-emploi des jeunes ;
- la mise en place d'une fiscalité adaptée au développement des collectivités territoriales ;
- la dotation par l'État de ressources suffisantes aux collectivités territoriales pour la conduite de leurs missions.

II LA SYNTHÈSE DES TRAVAUX(SUITE)

- ◉ **II – 2 Réflexions autour des « rôles et contributions des autorités locales dans la promotion de l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels »**
- ◉ Des réflexions menées par l'atelier autour des rôles et contributions des autorités locales dans la promotion de l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels, on peut retenir :

II LA SYNTHÈSE DES TRAVAUX(SUITE)

- ◉ **une série de missions et de compétences des collectivités territoriales en matière de l'EFTP, entre autres :**
- ◉ Planifier les formations ;
- ◉ Développer les offres de formation ;
- ◉ Mobiliser des ressources en vue de financer l'EFTP ;
- ◉ Prendre en charge la gestion de l'EFTP au niveau local ;
- ◉ Contribuer à construire les infrastructures pédagogiques et à les équiper.
- ◉

II LA SYNTHÈSE DES TRAVAUX(SUITE)

◉ Un état de lieu de l'EFTP

- ◉ Existence d'un cadre législatif dans tous les pays francophones ;
- ◉ Volonté affirmée des autorités communales de promouvoir l'EFTP ;
- ◉ Niveau d'exécution /application diversifié ;
- ◉ Faible niveau de compréhension de la responsabilité des communes en matière d'EFTP ;
- ◉ Faiblesse de l'offre de formation au niveau des communes ;
- ◉ Insuffisance de ressources humaines et financières ;
- ◉ Faible implication des collectivités à la planification et gestion ;
- ◉ Faiblesse du tissu entrepreneurial.

II LA SYNTHÈSE DES TRAVAUX(SUITE)

◉ Des domaines d'actions

- ◉ On peut citer entre autres :
- ◉ Le cadre législatif qui est surtout du ressort de l'État ;
- ◉ Les infrastructures qui sont aussi du ressort de l'État que des collectivités territoriales ;
- ◉ Les ressources humaines qui sont aussi du ressort de l'État que des collectivités territoriales ;
- ◉ Les ressources financières qui sont aussi du ressort de l'État que des collectivités territoriales ;

II LA SYNTHÈSE DES TRAVAUX(SUITE)

Des domaines d'actions

- ⊙ Les formations des formateurs qui sont aussi du ressort de l'État que des collectivités territoriales ;
- ⊙ Les équipements qui sont aussi du ressort de l'État que des collectivités territoriales ;
- ⊙ Les curricula et les référentiels qui sont du ressort de l'État ;
- ⊙ Les examens et les concours professionnels qui sont du ressort de l'État.

II LA SYNTHÈSE DES TRAVAUX(SUITE)

⊙ Des perspectives et des recommandations

- ⊙ Les perspectives envisagées ont été traduites en recommandations qui sont :
 - ⊙ **RECOMMANDATIONS SUR LE PLAIDOYER DES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES/LOCALES**
 - ⊙ **RECOMMANDATIONS SUR L'IMPLICATION DU MILIEU PROFESSIONNEL**
 - ⊙ **RECOMMANDATIONS SUR L'ÉTUDE PRÉALABLE SUR LES POTENTIALITÉS ET LES BESOINS DE FORMATION**

II LA SYNTHÈSE DES TRAVAUX(SUITE)

- ◉ II – 3 La déclaration de Ouagadougou
 - ◉ **DÉCLARATION DE OUAGADOUGOU**
 - ◉ **Considérant que :**
 - les États Francophones dont les Communes membres de l'AIMF se sont engagées dans un processus de décentralisation qui nécessite l'existence d'un capital humain qualifié au plan local ;
 - la croissance économique de toute nation passe par le développement des collectivités territoriales qui la composent ;

DÉCLARATION DE OUAGADOUGOU

- la lutte contre la pauvreté engagée par l'État pour faire face aux défis des objectifs du millénaire et partant à l'épineuse question du chômage des jeunes qui constituent une force vive de choix à intégrer dans le processus de création de valeur ajoutée, doit être prise en compte par les collectivités territoriales ;
- les politiques d'enseignement, de formation technique et professionnel et d'emploi initiées par les États n'ont pas suffisamment pris en compte le rôle des collectivités dans le développement des compétences **techniques et professionnelles** ;

DÉCLARATION DE OUAGADOUGOU

les domaines de compétences reconnues des collectivités territoriales nécessitent une expertise locale pour faire face aux défis de développement ;

les besoins en ressources humaines qualifiées aux plans technique, scientifique, culturel, social et environnemental sont indispensables pour un développement durable des collectivités territoriales.

DÉCLARATION DE OUAGADOUGOU

Prenant en compte le fait que, à quelques exceptions près, les compétences suivantes sont reconnues aux collectivités territoriales :

- ◉ le foncier ;
- ◉ l'aménagement du territoire ;
- ◉ l'environnement et la gestion des ressources naturelles ;
- ◉ le développement économique et la planification locale ;
- ◉ l'éducation, l'emploi, la formation professionnelle et l'alphabétisation ;

DÉCLARATION DE OUAGADOUGOU

- ◉ la culture et le sport ;
- ◉ les pompes funèbres et les cimetières ;
- ◉ l'eau et l'électricité ;
- ◉ les marchés, les abattoirs et les foires ;
- ◉ la santé et l'hygiène ;
- ◉ la sécurité.

DÉCLARATION DE OUAGADOUGOU

- ◉ **Les Maires et leurs représentants à la conférence, proposent en termes de stratégie :**
- ◉ de mener des études d'opportunités professionnelles dans chaque domaine reconnu aux collectivités territoriales ;
- ◉ de mettre en œuvre des études d'identification des potentialités économiques des collectivités territoriales ;
- ◉ d'élaborer un répertoire opérationnel des métiers dans les domaines de compétences des collectivités territoriales ;

DÉCLARATION DE OUAGADOUGOU

- ◉ de mettre en place une fiscalité adaptée au niveau des États pour promouvoir le développement des collectivités territoriales ;
- ◉ de doter les collectivités territoriales en ressources suffisantes pour la conduite de leurs missions ;
- ◉ de mener des lobbyings et plaidoyers en faveur des collectivités territoriales pour développer localement un dispositif de l'EFTP adapté aux besoins locaux ;

DÉCLARATION DE OUAGADOUGOU

- ◉ d'impliquer le milieu professionnel dans la mise en place d'un dispositif EFTP adapté aux besoins des collectivités territoriales.
- ◉ **Les Maires lancent en conséquence un appel à une mobilisation des acteurs nationaux et des partenaires techniques et financiers pour apporter leurs contributions à la mise en œuvre effective de la présente feuille de route afin d'offrir aux collectivités territoriales un dispositif local et approprié de développement des compétences techniques et professionnelles.**

DÉCLARATION DE OUAGADOUGOU

Les Maires remercient :

- la Commune de Ouagadougou pour avoir abrité et organisé l'atelier ;
- le Ministère de la Jeunesse, de la Formation Professionnelle et de l'Emploi du Burkina Faso pour son appui technique ;
- le Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur du Burkina Faso pour son appui technique ;
- les Villes de Dakar, de Douala, de Lausanne et l'Union des Communes du Togo pour leurs participations ;
- L'ensemble des experts burkinabè pour leurs appuis techniques.



Étude de cas du Nouveau-Brunswick : « Le système d'évaluation de la formation professionnelle et technique au collège communautaire du Nouveau-Brunswick (Canada) »

Mme Liane ROY

Le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB)

Le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB) est une institution canadienne de formation postsecondaire (Bac+2) de langue française. Elle offre annuellement plus de 90 programmes de formation technique et professionnelle qui répondent au marché du travail. Ces programmes sont répartis en seize (16) familles, soit : affaires, arts et cultures, bâtiment et génie, bois ouvré, industriel, justice, mécanique et entretien, métaux, sciences de la santé, sciences naturelles, secrétariat, secteur halieutique, services communautaires, technologie de l'information, tourisme, hôtellerie et restauration et finalement les programmes préparatoires à la formation postsecondaire.

Le CCNB est composé de cinq (5) campus répartis géographiquement sur le territoire francophone du Nouveau-Brunswick et de six (6) centres d'expertise. Ce sont plus de 800 employés permanents, contractuels et occasionnels qui travaillent au CCNB. Sur le plan éducatif, le CCNB livre la formation annuellement à environ 10 000 étudiants, ce qui inclue les étudiants à temps plein, à temps partiel et l'enseignement à distance. Le développement économique des régions francophones du Nouveau-Brunswick a pris son essor avec la création du CCNB qui est, en conséquence, devenu un acteur d'intérêt en formation professionnelle et technique.

L'existence du CCNB remonte à plus de quarante années, puisqu'au Nouveau-Brunswick les premiers collèges communautaires alors nommés « écoles de métiers », ont fait leur apparition dans les années 1960. Le CCNB est donc une institution héritière d'une longue tradition éducative qui mise sur la jeunesse, le développement du capital humain et les besoins du marché du travail pour orienter son offre de formation. Celle-ci s'éloigne d'une approche purement institutionnelle et classique en s'alignant sur le marché de l'emploi.

Sur le plan financier, le budget annuel du CCNB, au 31 mars 2012 par exemple, est de 58 millions de dollars canadiens, soit environ 31 milliards FCFA et se répartie comme suit :

	En dollars canadiens	En milliards de FCFA	% du revenu total
Subvention du Ministère	36 500 000 \$	19.6	63%
Droits de scolarité	5 000 000 \$	2.7	8.5%
Formation à contrat	8 000 000 \$	4.2	14%
Projets spéciaux et autres	8 500 000 \$	4.6	14.5%

Au cours de ses années d'existence, le CCNB s'est adapté aux réalités socio-économiques des communautés dans lesquelles il évolue, tout en influençant grandement celles-ci. Il s'est redéfini et s'est transformé afin de maintenir son ancrage au sein du marché du travail et de répondre encore mieux aux besoins de celui-ci. Par ailleurs, le plan stratégique du CCNB s'appuie sur un cadre législatif précisant sa mission, ses obligations, ses responsabilités et les liens avec son Ministère de tutelle : le Ministère de l'Éducation postsecondaire de la formation et du travail (MEPFT). La loi sur les Collèges communautaires du Nouveau-Brunswick définit la mission du CCNB de la façon suivante : rehausser le bien-être économique et social en comblant les besoins de la population en matière de formation professionnelle, mais aussi, les besoins du marché du travail.

Les actions du CCNB visent le renforcement de cinq résultats afin de satisfaire le marché de l'emploi. Ces résultats sont: l'autonomie sur le plan de la gouvernance, l'écoute des besoins des collectivités et du marché du travail, l'écoute des besoins de la clientèle étudiante, la modernisation de l'équipement et la diversification des sources de financement. La finalité de ces résultats consolidés étant de soutenir le développement des compétences des personnes formées au CCNB.

Le système d'évaluation de la formation professionnelle et technique au CCNB

Le plan d'affaires du CCNB oriente ses actions, mais aussi les résultats qu'il doit atteindre, de même qu'il identifie les indicateurs de performance à partir desquels il est évalué. Les indicateurs de performance externes, issus du marché du travail, occupent une place importante au sein du système d'évaluation de la formation professionnelle et technique au CCNB. Ce système repose sur deux piliers, soit un sondage annuel sur le placement des diplômés et l'évaluation des employeurs.

Le sondage annuel sur le placement des diplômés est mené par une firme privée externe au CCNB et sans attache avec celui-ci. La firme est responsable de remettre les résultats à la Direction de l'analyse du marché du travail du Ministère de l'Éducation postsecondaire de la formation et du travail. Bien que le CCNB ou le Ministère ait les compétences de mener une telle étude, le choix d'une firme externe assure la validité et l'objectivité du processus. Le sondage permet de recueillir des renseignements au sujet des diplômés des programmes de formation réguliers et non réguliers, et ce, environ un an après l'obtention de leur diplôme.

Le sondage est d'abord conduit en utilisant un système informatisé d'entrevues téléphoniques. La firme tente de rejoindre tous les diplômés, peu importe leur lieu de résidence. Les diplômés sont assurés de la confidentialité absolue de leurs réponses et sont informés de l'importance de leur contribution à l'étude. Ceux qui n'ont pu être rejoints par téléphone le sont par courriel et sont invités à compléter le sondage en ligne (sur le WEB). Tous les moyens sont mis en œuvre pour recueillir les commentaires, mais aussi répondre aux questions des répondants.

À titre d'exemple, en 2011 des entrevues téléphoniques ont eu lieu avec 647 des 1 039 diplômés de l'année 2010 admissibles à participer au sondage, soit 62 % de l'ensemble. Les questions posées aux diplômés concernaient leurs activités au cours d'une semaine spécifique du mois de juin 2011, cette semaine étant celle de référence. En plus des informations obtenues pour la semaine de référence, d'autres informations portant sur leurs activités depuis la fin de leur formation sont recueillies. Il est aussi demandé aux diplômés d'évaluer le programme qu'ils ont complété au CCNB, de même que les installations et les services reçus.

Les informations recueillies sont traitées en fonction des indicateurs de performance auxquels est assujéti le CCNB. Ces indicateurs de performance sont : le taux d'intégration des sortants au marché du travail à la fin de leur études, le taux de placement des sortants un an après la fin de leur formation, le pourcentage de placement dans un emploi lié aux études, le taux de satisfaction des sortants quant à la qualité de leur programme, des installations, des équipements, de l'enseignement et de la préparation à l'emploi (ou encore à des emplois connexes au programme d'études).

Le second pilier sur lequel repose le système d'évaluation de la formation au CCNB est le taux de satisfaction des employeurs quant aux compétences des diplômés qu'ils ont embauchés ou des futurs diplômés qui ont effectué un stage dans leur entreprise. De façon indirecte, les informations recueillies sont donc en lien avec le contenu des programmes. Pour ce second pilier, l'information est premièrement réunie par une évaluation formelle de la part de l'employeur lorsqu'un finissant du CCNB réalise un stage en entreprise. L'employeur émet ses commentaires en regard de la préparation de l'étudiant au marché du travail autant sur le plan des savoirs, que sur celui des savoir-faire et des savoir-être.

Dans un second temps, l'information est recueillie par l'entremise de groupes consultatifs présents lors de la revue (ou de la création) d'un programme de formation. Des questionnaires sont présentés aux intervenants du milieu du travail qui composent ces groupes consultatifs. Les informations recueillies par l'entremise des stages en entreprise ou encore lors des rencontres des groupes consultatifs assurent que l'indicateur de performance associé à la satisfaction du marché du travail est renforcé. Par conséquent, l'adéquation formation - marché de l'emploi est l'indicateur principal qui oriente les décisions du CCNB sur le plan de la gestion de ses activités et plus précisément dans le cas de l'élaboration d'une nouvelle carte de programmes.

L'utilisation des résultats de l'évaluation externe du système de formation professionnelle et technique du CCNB est multiple :

1) Utilisation par le CCNB et le MEPFT

Les résultats obtenus sont utilisés par le CCNB pour l'évaluation de ses gestionnaires de services et des campus. Il s'agit donc d'une façon concrète de déterminer si les campus ont atteint leurs objectifs. La performance globale du CCNB sur le plan de la formation est évaluée par le Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la formation et du travail. À la lumière des résultats obtenus, le Ministère adapte sa subvention de base au niveau de performance du CCNB : des résultats positifs se traduisant par des ressources additionnelles mises à la disposition du CCNB, alors que de faibles performances se traduiront par des coupures dans le financement de base.

2) Utilisation par les partenaires du CCNB

Les partenaires du CCNB se réfèrent aussi aux résultats de l'évaluation externe pour fonder leur confiance envers l'institution. Des résultats positifs se traduisant par une poursuite des partenariats et, en l'occurrence, de nouvelles ententes avec les acteurs du secteur privé. Ces partenariats conduisent à de nombreux bénéfices pour le CCNB, dont entre autres la présence des employeurs au sein des groupes consultatifs, des partenariats pour l'offre de formation en industrie ou en milieu de travail, la conclusion d'ententes menant au financement d'équipements ou au partage de ceux-ci. Ces éléments contribuent à l'accroissement des revenus autres que ceux provenant de la subvention du Ministère.

Tel que présenté, les impacts du système d'évaluation externe du CCNB sont présents sur le plan financier et sur celui de la programmation des activités en orientant les principes de gouvernance. Un indicateur de performance tel que le pourcentage des revenus provenant de sources autres que la subvention de base de la province est un exemple concret des impacts sur le plan financier. En misant sur le renforcement des liens significatifs avec le monde des employeurs et les différents acteurs socio-économiques, le CCNB peut améliorer son efficience budgétaire.

En misant sur les compétences nécessaires sur le marché de l'emploi (donc de la formation d'une main d'œuvre qualifiée), le CCNB renouvelle sa carte de programmes en tenant compte de l'insertion socioprofessionnelle des sortants. Le manque de rigueur sur le plan de l'offre de formation mène à de mauvais résultats et des indicateurs de performance à la baisse. De maigres performances sur le plan de l'insertion des sortants se traduisent par des impacts financiers, une baisse de la crédibilité et de la notoriété du CCNB.

En misant sur un mode de gestion axé sur les résultats et un système rigoureux d'évaluation externe le CCNB définit l'orientation de ses actions et assure une adéquation entre la formation offerte et les besoins du marché du travail. La gouvernance de l'institution s'en trouve influencée puisque le CCNB doit faire preuve d'esprit entrepreneurial afin d'être moins tributaire de la subvention de base qui lui est accordée par son Ministère de tutelle. Il doit aussi justifier la façon dont son budget annuel est utilisé par les choix qu'il fait pour assurer la qualité de ses services et de ses activités éducatives.

En parallèle à son système d'évaluation externe, le CCNB a une structure interne de veille auprès de l'industrie afin d'être à l'écoute des tendances du marché de l'emploi (secteurs en émergence ou non exploités). La mise en place de cette structure est une valeur ajoutée au système d'évaluation, puisqu'elle permet au CCNB d'être actif auprès de toutes les instances du marché du travail qui ont un lien avec la formation ou encore qui orientent les enjeux du marché du travail (associations professionnelles de la santé, associations des professionnels de métiers, direction de l'apprentissage et de la certification, conseil d'administration d'entreprises, associations des ressources humaines, etc.).

L'omniprésence du CCNB auprès des entreprises et des organismes impliqués dans la formation est en lien avec sa philosophie de gouvernance, soit celle d'être plus efficient sur le plan financier, d'orienter ses résultats sur les attentes du marché de l'emploi et d'être orienté sur les besoins des étudiants. Par l'entremise des partenariats et de la prospective, la présidence du CCNB a une vue d'ensemble sur les besoins actuels du marché du travail et les tendances à ce chapitre. La présence active du CCNB dans les communautés et les activités qu'il y mène sont des éléments additionnels pour lesquels la PDG du CCNB (de même que tous les cadres) est évaluée et doit rendre compte notamment au Ministère de l'Éducation postsecondaire de la formation et du travail.

Par un judicieux mélange de gestion centralisée et de gestion régionalisée, les acteurs du CCNB adoptent une attitude entrepreneuriale en gardant en tête les indicateurs de performance du système d'évaluation externe de la formation professionnelle et technique au CCNB. Par l'entremise de son plan d'affaires, le CCNB encourage l'innovation et la diversification de ses partenariats en s'investissant dans la formation continue et à distance, dans les activités de recherche appliquée et dans le développement de ses activités internationales.

En conclusion

L'accessibilité à une éducation professionnelle et technique de qualité s'est traduite par le développement des régions, par la création d'entreprises (petites entreprises, PME et grandes institutions économiques), voire par la transformation radicale de la situation socio-économique des régions du Nouveau-Brunswick, essentiellement, celles où résident les communautés acadiennes. La nature et la force de l'ancrage du CCNB dans la communauté répondent à deux composantes majeures : la nécessité pour le CCNB d'offrir une programmation en lien avec les réalités du monde du travail et un système d'évaluation qui oriente le financement en se basant sur l'adéquation de l'offre de formation professionnelle et technique. C'est cette relation qui fait la force du concept de formation professionnelle et technique du CCNB. Sa croissance et le maintien de la qualité de son système de formation reposent sur les partenariats avec le monde de l'emploi et l'adéquation de son système éducatif.

L'existence d'un cadre législatif, la mise en œuvre d'un système d'évaluation externe et la présence d'une veille sectorielle stratégique sont des éléments soutenant la crédibilité et la notoriété du CCNB. En demeurant à l'affût des réalités du monde du travail, le CCNB peut se positionner stratégiquement auprès des acteurs du marché de l'emploi et faire des projections pour le futur. Cette capacité d'orienter ses actions et de s'adapter est directement en lien avec son système d'évaluation externe. Ce système étant lui-même relié directement à l'industrie, il assure une adéquation de la formation offerte (régulière ou continue) et des besoins du marché du travail.

Le CCNB doit utiliser avec efficacité le budget qui lui est alloué et en maximiser la transformation en activités lui permettant de respecter sa mission. Le système d'évaluation externe devient ainsi un outil du CCNB pour orienter ses actions dans la communauté et s'assurer de demeurer centré sur les besoins de celle-ci. Par conséquent, le CCNB dote les étudiants de meilleures compétences afin que leur rendement sur le marché du travail soit rehaussé et contribue ainsi à la compétitivité des entreprises du Nouveau-Brunswick.

Étude de cas de la Tunisie : « Le partenariat avec les entreprises en Tunisie »

M. Hedi TRIKI

Partenariat pour la compétence en Tunisie Quel partenariat, pour quelle formation professionnelle ?

1. Le pourquoi du partenariat?

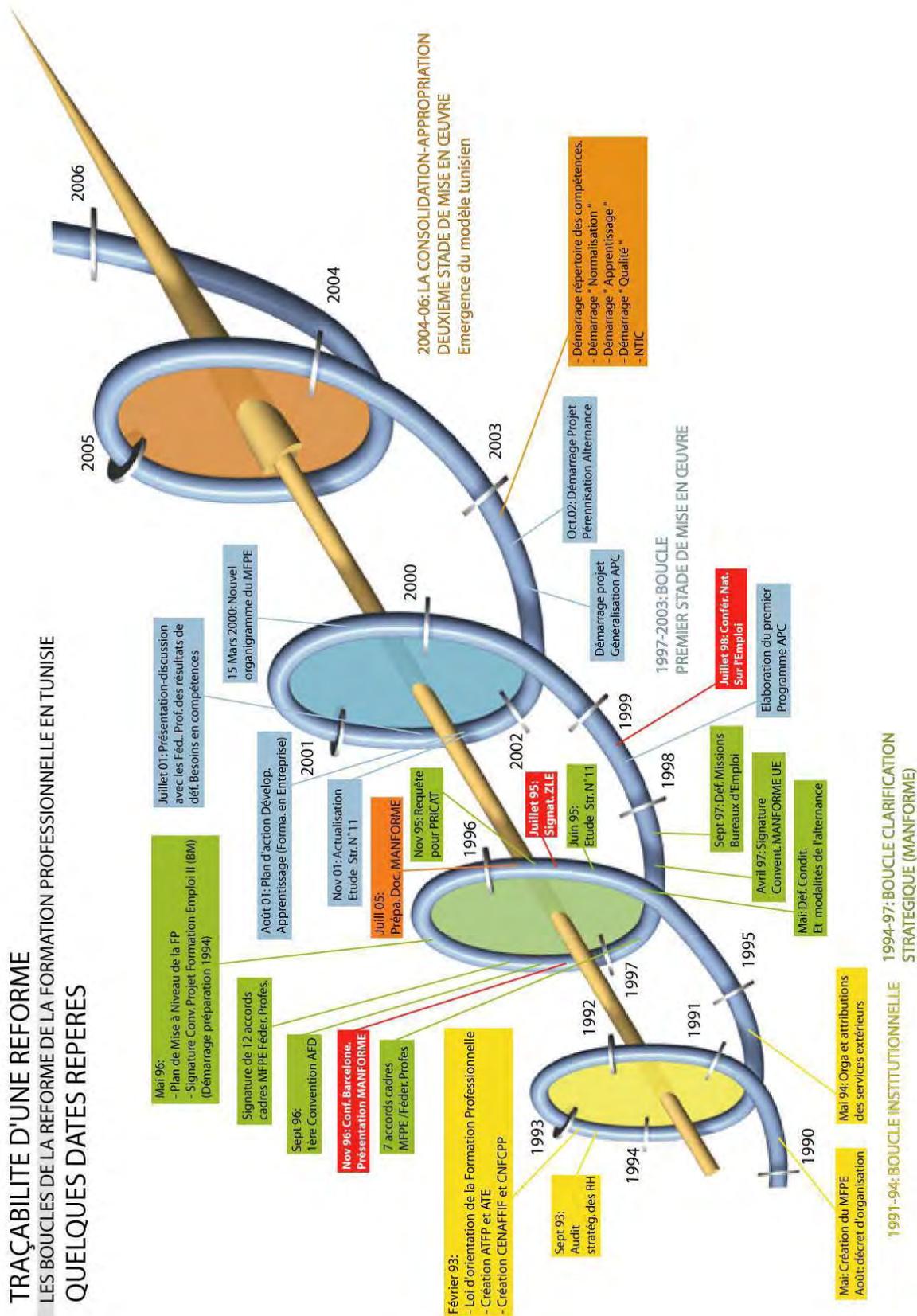
- MANFORME est une stratégie visant à mettre **la satisfaction de la demande** de l'économie en qualifications à la base de toute la politique de formation
- La Formation professionnelle est considérée comme un des principaux axes de la politique de mise à niveau de l'économie
- **Le besoin de l'entreprise est devenu une cible mouvante.** Seul le **pilotage de la formation par les besoins de l'économie** peut garantir la synchronisation entre
 - l'évolution des besoins des entreprises,
 - l'évolution de la demande en compétences et
 - la réponse « formation », celle de la production des compétences
- Le client c'est l'entreprise et le marché du travail : **c'est l'entreprise qui est le client final** et qui embauche (ou pas !)
- MANFORME est une réforme gérée **par la qualité pour la qualité** de la formation : partir de **l'écoute du client** est une conditionnalité dans une démarche qualité.
- Piloter la formation par les besoins de l'économie en qualifications implique donc des changements dans la manière de concevoir et de gérer la formation.
- Cela impose une véritable implication du client entreprise et de ses représentants.

D'où la logique du PARTENARIAT

2. Quand est-ce que cela a commencé ?

- À la veille de la signature des accords de partenariat entre la Tunisie et l'UE pour l'instauration d'une Zone de Libre Échange.
- Dès le démarrage de la conception du Programme MANFORME en 1995-1996.

**TRAÇABILITE D'UNE REFORME
LES BOUCLES DE LA REFORME DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN TUNISIE
QUELQUES DATES REPERES**



3. Le Comment? Quelle approche et quels mécanismes pour développer le partenariat?

Partenariat Public-Privé national

Depuis 1996, le MFPE a établi 19 accords cadre de partenariat avec les différentes fédérations professionnelles. Les accords cadre prévoient des actions conjointes pour :

- Identifier les besoins du secteur en formation initiale et continue ;
- Élaborer un **schéma directeur de la formation** et définir des **mécanismes pour son actualisation** ;
- Promouvoir le **développement de structures** de formation professionnelle.

L'accord engage les **fédérations à mobiliser les entreprises** adhérentes pour la réussite... de la prise en charge de l'organisation des formations impliquant les entreprises notamment **la formation en alternance et l'apprentissage**.

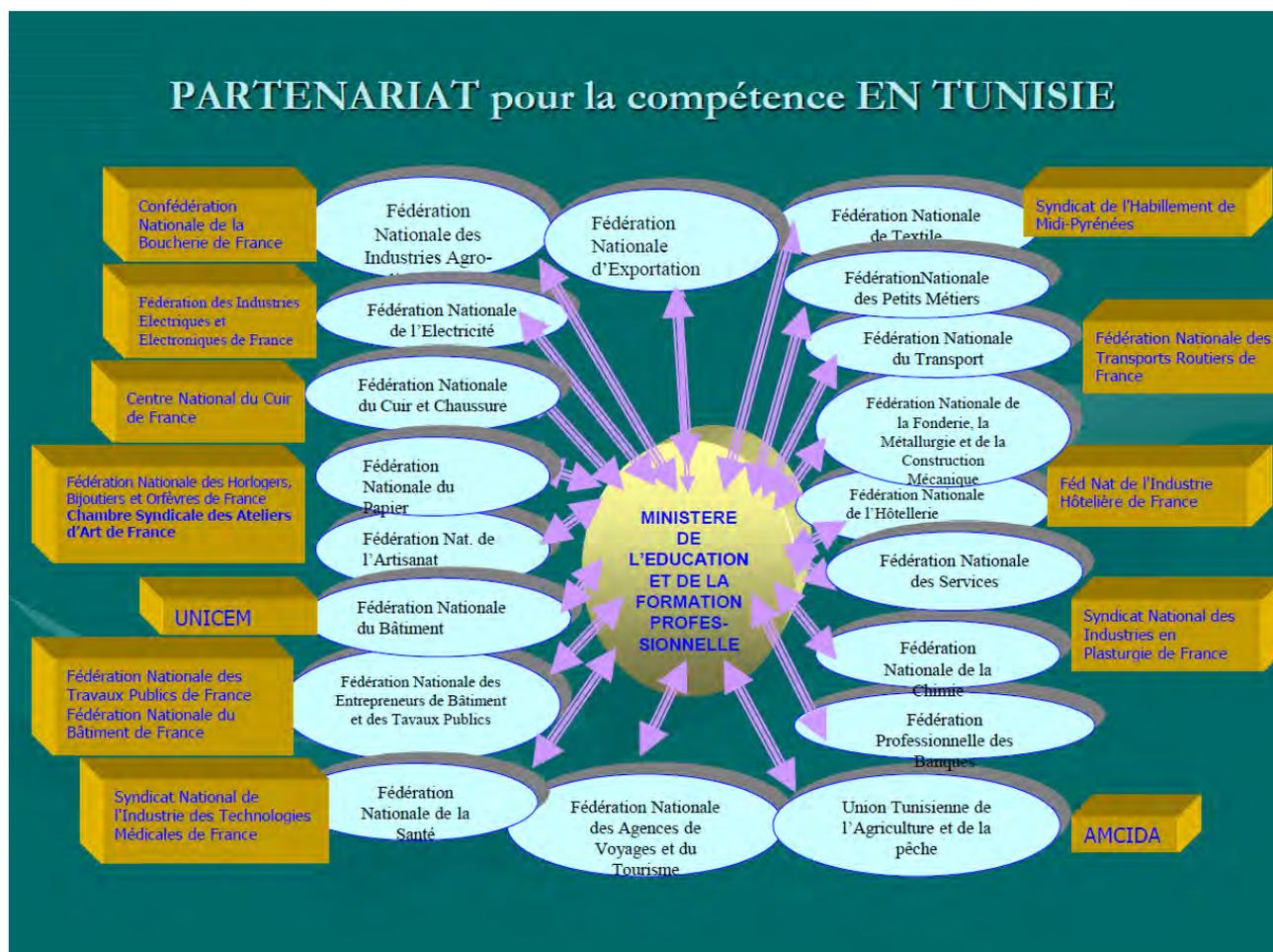
Le MEF s'engage à associer les fédérations dans :

- La réalisation du schéma directeur de la formation validé par la fédération en question ;
- la définition des contenus de formation ;
- la gestion des centres de formation à travers les conseils consultatifs de ces centres et tout autre organe permettant la définition des compétences pour le secteur.

En parallèle, développement d'un :

Partenariat Branche à Branche / Privé Tunisien-Privé International

Depuis 1996, le MEF a facilité et a accompagné l'élaboration et la conclusion de 14 conventions de partenariat interbranches Tuniso-Françaises.



4. Quelles étapes ont-elles été franchies, quelles réalisations?

- **Appui à la définition des besoins sectoriels en compétences**
 - Opération pilote avec 160 entreprises de 10 secteurs différents d'activités
 - 500 types d'emplois analysés puis synthétisés en 152 profils professionnels stratégiques.
 - 13 synthèses sectorielles et une synthèse pour les emplois transversaux ont été élaborées et discutées (mai 2001) avec 13 fédérations professionnelles de l'UTICA, la FTAV et la FTH

- **Appui à la définition des besoins sectoriels en compétences**
 - Établissement des **référentiels d'emploi-compétences au service de chaque fédération professionnelle.**
 - Ce sont des outils pour l'élaboration de **cahiers de charge de commande des fédérations au dispositif privé et public de la formation** pour produire les compétences nécessaires à la compétitivité des entreprises

- **Appui à la définition des besoins sectoriels en compétences**
 - Formation-action du secteur privé de la consultance à l'identification des besoins en compétences (avril 2000).
 - 55 consultants dont 42 du privé ont été formés au service des fédérations professionnelles et des entreprises

- **Appui à la définition des besoins sectoriels en compétences**
 - Une **méthodologie** a été élaborée et testée avec succès pour la définition des besoins en compétences
 - Les éléments fondamentaux pour établir des **normes professionnelles et de compétences** ont été élaborés. Ils seront formalisés et développés dans le cadre de **Répertoires Sectoriels et d'un Répertoire National des Compétences**

- **La validation du schéma directeur de la formation par la fédération concernée**
 - Aucune décision de nouvelle implantation de centre ou de filière de formation n'est prise en dehors de la Fédération
 - Les **études d'opportunité** pour de nouvelles installations de centres et de filières de formation sont réalisées par la Fédération puis présentées pour accord et financement

- **La définition des contenus de formation**
 - L'approche de l'ingénierie des programmes au CENAFFIF étant celle de l'Approche par compétences, les AST impliquent directement les professionnels
 - La traduction des compétences requises en termes de programmes d'étude est soumise ensuite aux Fédérations pour accord.

- **La gestion des centres de formation**
 - Un nouveau Modèle de gestion et de fonctionnement des Centres de Formation publics a été mis en place
 - Un Conseil d'Administration est prévu pour gérer le Centre avec un professionnel à sa tête.
 - Aujourd'hui les Conseils d'établissement (noyau du prochain C.A) donnent une grande place aux entreprises de la phase conception de la formation jusqu'à la gestion.

5. Quelles sont les perspectives à moyen terme?

- Le partenariat est une œuvre et une construction qui demande patience et esprit de suite
- Il concrétise un nouveau rapport de l'État aux acteurs sociaux
- C'est un champ qui participe à l'émergence d'une société civile plus engagée à la résolution des grands problèmes de l'heure
- Le développement conséquent du partenariat pour l'apprentissage et l'alternance
- Un approfondissement du partenariat dans le cadre de la promotion de la normalisation en formation
- Une participation toujours plus large à la gestion des centres allant vers une logique de cogestion État - Fédérations professionnelles

ATELIER 3 :

QUELLES COMPÉTENCES POUR QUEL EMPLOI ?

Note de cadrage de la thématique 3 : « Quelles compétences pour quel emploi ? »

M. Serge CÔTÉ et M. Boubakar SAVADOGO

De plus en plus de personnes des pays en développement s'entendent pour préconiser le passage de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (l'EFTP) vers le développement des compétences techniques et professionnelles.⁴⁵ Une telle orientation conduit à recentrer la FPT sur les compétences liées à l'exercice des métiers et professions du marché du travail et à élargir le champ actuel de la FPT aux différents modes et systèmes de qualification en vigueur, notamment ceux se réalisant en partenariat avec les acteurs du marché du travail.

Il n'est cependant pas facile de cerner la réalité des différents métiers ou professions du marché du travail d'un pays et plus encore de déterminer les compétences requises pour les exercer.

Description et caractéristiques des métiers de la FPT

L'activité économique d'un pays repose sur des milliers d'emplois différents regroupés par secteurs; agriculture, santé, bâtiment et travaux publics... On désigne sous le terme générique de « métier » ou de « profession » un groupe d'emplois présentant des caractéristiques similaires et constitué d'un ensemble de tâches communes.

Il existe plusieurs sites Internet qui présentent une nomenclature des métiers et professions (par exemple, le site de la Classification internationale type des professions de l'Organisation internationale du Travail (OIT), celui du Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME) de la France et celui de la Classification nationale des professions (CNP) du Canada)⁴⁶. On retrouve sur ces sites des milliers de dénominations et descriptions pour les métiers et professions en lien avec les principaux champs de l'activité économique.

Si une partie de ces descriptions de métiers et de professions sont assez rapprochées et souvent communes à un ensemble de pays, il n'existe pas de référence unique pour décrire l'ensemble des métiers et professions. **Il revient à chaque pays ou groupe de pays de se donner les moyens pour préciser les caractéristiques des emplois visés par la FPT.** Généralement, les pays qui se trouvent dans un environnement géographique rapproché (ex Afrique de l'Ouest) présentent des similitudes importantes dans la structuration de leur marché du travail et donc dans les profils et dénominations des emplois.

Pour qu'elle soit efficace, l'offre de formation doit reposer sur les caractéristiques du marché du travail, les moyens disponibles et les priorités de développement de chaque pays. En formation professionnelle, elle peut s'établir sur quelques centaines de métiers ou emplois types de niveau ouvrier à technicien supérieur.⁴⁷ Par exemple en France on retrouve une offre de formation basée sur 450 spécialités, dont 200 CAP et 70 Bac pro. Au Québec, l'offre de formation repose sur le même ordre de grandeur de diplômes. Ces diplômes ou spécialités sont répartis entre 20 ou 25 secteurs de formation (agriculture, tourisme, BTP...)

Sauf si ces métiers et professions sont régis par des lois ou des règlements, la désignation des métiers et professions ainsi que les tâches qui leur sont rattachées peuvent varier selon la structure du marché du travail (économie formelle ou informelle), la nature de l'entreprise et les conditions de travail offertes. Il va de soi que le système de FPT ne peut concevoir des référentiels de formation axés sur les besoins particuliers de chaque entreprise. Il est alors nécessaire de préciser la cible à atteindre en matière de développement des compétences. Le repérage et le regroupement de tâches communes à plusieurs emplois et de compétences similaires permettent d'établir les bases du développement et de la gestion du système de la FPT, tout en respectant la réalité du monde du travail.

⁴⁵Se référer à cet effet aux orientations retenues par l'ADEA à la triennale de 2012 à Ouagadougou et celles découlant du récent Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels de l'UNESCO à Shanghai.

⁴⁶Le site de l'OIT qui présente la Classification internationale type des professions est accessible à l'adresse : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/dgreports/-/dcomm/-/publ/documents/publication/wcms_172572.pdf
Les fiches métiers du Répertoire ROME de la France sont accessibles à l'adresse : <http://www.pole-emploi.fr/accueil/>
Le site de la Classification nationale des professions (CNP) du Canada est accessible à l'adresse : <http://www5.rhdcc.gc.ca/CNP/>

⁴⁷Dans certains pays, la formation de niveau technicien supérieur est associée à l'enseignement supérieur.

On désigne comme *fonction de travail* le résultat de ce regroupement qui présente un corpus commun de capacités et de compétences en relation avec un métier ou une profession, ces capacités et ces compétences étant susceptibles d'être inscrites dans un seul référentiel de formation.⁴⁸

Il existe plusieurs techniques d'analyse de métier pour déterminer les caractéristiques d'une fonction de travail ou emploi type en lien avec un métier donné. La principale est l'analyse de la situation de travail, réalisée à partir d'un atelier ou groupe de discussion (*focus group* ou *Dacum Workshop*). Trois autres méthodes indépendantes ou complémentaires à l'atelier d'analyse peuvent être utilisées pour compléter la collecte d'informations, il s'agit de l'entrevue, du questionnaire et de l'observation.

On cherchera, à l'aide de ces méthodes à collecter les données générales sur le métier qui permettront d'établir les bases du futur référentiel de formation. Ces données concernent notamment : la définition du métier et de ses limites (objet et portée), l'analyse des tâches et des opérations, les conditions de réalisation et critères de performance, les connaissances, habiletés et attitudes et les suggestions relatives à la formation.

La collecte d'informations doit se réaliser à partir d'un échantillon représentatif de l'organisation et de la répartition des emplois au sein du marché du travail informel ou formel ; travail autonome, travail au sein de petites et grandes entreprises, proportion des femmes et des hommes, localisation... Les personnes visées sont les professionnels spécialistes du métier qui exercent directement/réellement le métier, les formateurs n'exerçant pas le métier dans le monde du travail ne sont pas concernés à cette étape.

Des difficultés peuvent surgir et limiter ou empêcher l'organisation d'un atelier de collecte de l'information relative à une fonction de travail (difficultés de communication, analphabétisme...). Il sera alors nécessaire de compléter la démarche à l'aide des autres méthodes⁴⁹.

Avant d'entreprendre la production des documents pédagogiques (référentiels de formation, référentiels d'apprentissage...) le projet de rapport final de l'analyse de la situation de travail devrait être validé par les représentants du monde du travail (professionnels spécialistes du métier) qui ont participé à la collecte de l'information.

La description de la fonction de travail ou de l'emploi type en lien avec le métier ciblé constitue une étape fondamentale qui permet de **prendre en compte le contexte** prévalant dans chaque pays et les caractéristiques des emplois sur lesquels s'appuient le développement des référentiels de formation et la consolidation des modes de formation retenus : apprentissage, alternance, résidentiel...

Éducation de base et FPT

Le passage de l'EFTP vers le DCTP ne peut se faire sans une révision de la mission de l'éducation de base. Cette remise en question porte également sur la mission et les finalités de la FPT.

Une solide éducation de base constitue le premier facteur de la réussite de la FPT. Les élèves qui ont reçu une telle éducation sont les mieux à même d'acquérir les compétences professionnelles ou techniques requises pour l'exercice d'un métier ou d'une profession. Il est cependant possible d'établir des exigences d'entrée ou conditions d'accès à la FPT pour chacun des diplômes de formation ou même des référentiels visés.

Toutes les compétences d'un métier ne présentent pas le même niveau d'exigences. Au sens strict du terme, il est possible de déterminer les exigences scolaires minimales requises pour exercer un métier ou une profession. On déterminera ce profil en se basant sur les compétences du référentiel de formation qui présentent le niveau de complexité le plus élevé concernant notamment les opérations de calcul, les notions de mathématiques, les savoirs en lecture, écriture et langues parlées, les connaissances élémentaires, plus

⁴⁸ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, *Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*, Présentation générale des guides méthodologiques, 2009, p.4.

⁴⁹ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, *Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*, Guide 2, Conception et réalisation d'un référentiel de métier-compétences, 2009, p.36 à 42.

poussées ou très poussées des principes technologiques et scientifiques à mettre en application. Les enseignements « technologiques » dispensés à des élèves qui se destinent à la FPT peuvent également contribuer à la réussite de la FPT.

La question de la préparation à l'insertion des jeunes déscolarisés dans la vie active demeure cependant problématique. Dans beaucoup de pays, la FPT est d'abord interpellée pour répondre aux difficultés de scolarisation des jeunes. On se demande alors que peut faire la FPT pour favoriser l'insertion des jeunes qui n'ont pas complété le cycle élémentaire ou qui quittent avant la fin du collège?

Il est en effet difficile d'insérer dans les cursus de l'éducation de base des compétences destinées à favoriser cette insertion sans passer par une formation définie à partir des emplois de référence, que ce soit des emplois de l'économie formelle ou informelle. Les possibilités d'insertion pour les jeunes déscolarisés n'ayant pas complété le cycle élémentaire concernent principalement le domaine des petits métiers ou métiers semi-spécialisés et les parcours reliés à l'apprentissage traditionnel.

Le passage vers le DCTP oblige à reconsidérer/revaloriser le potentiel de ces modes d'insertion, de revoir le rôle de l'éducation de base pour aider ces jeunes à s'insérer dans la vie active et d'explorer au sein de la FPT et en association avec les employeurs ou avec les maîtres d'apprentissage, diverses avenues susceptibles de permettre à ces jeunes de trouver ou de créer leur emploi.

L'appui et le renforcement des principaux secteurs économiques en émergence nécessitent cependant la mise en place d'un plan de développement centré sur les métiers et les techniques établis en lien avec les emplois actuels ou potentiels des secteurs socioéconomiques en présence.

Les compétences en FPT

Il existe de nombreuses définitions de la notion de compétence. Celle présentée dans les guides méthodologiques est extraite d'un document du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. On y définit une compétence comme : « *un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc.* »⁵⁰

Dans sa démarche de formation, l'étudiant doit mobiliser un ensemble de savoirs (savoirs, savoirs faire et savoirs être) pour réussir à développer une compétence. Cette mobilisation s'accompagnera du développement de ses capacités à « apprendre à apprendre », et à s'autoévaluer, c'est-à-dire à mobiliser un ensemble de ressources pour continuer à apprendre et à développer son jugement pour porter un diagnostic sur sa propre performance. Ces deux dernières capacités deviendront déterminantes pour la réussite de son cheminement personnel et professionnel.

Les documents pédagogiques développés pour présenter, encadrer et appuyer la réalisation de la formation peuvent prendre diverses formes en fonction des types ou modes de formations auxquels ils sont destinés. C'est ainsi que l'on peut développer des référentiels formation, des référentiels d'apprentissage, des guides pédagogiques, des guides d'apprentissage, des référentiels d'évaluation et de certification...

Il est cependant important que ces documents présentent **trois qualités de fonds : la pertinence, la cohérence et la faisabilité** ; pertinence en lien avec la situation de travail, cohérence en lien avec la définition, l'organisation et la structure des compétences du scénario de formation et la faisabilité en lien avec le contexte d'application.

⁵⁰Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation, formation professionnelle*, 2005, p. 8.

La prise en considération du contexte dans lequel sera appliqué le document pédagogique constitue l'élément clé de la mise en œuvre de la formation. Deux grands déterminants caractérisent le contexte de formation: le profil de qualification des formateurs et les moyens mis à disposition pour la réalisation de la formation.

La production d'un scénario de formation est l'occasion de compléter l'analyse de faisabilité en précisant un scénario de formation qui prend en considération les deux déterminants de base tout en gardant le lien le plus fort possible avec les exigences des emplois. Tel que mentionné dans le dossier-cadre, il reviendra aux responsables de déterminer les compétences finales du référentiel de formation, ce qui signifie que certaines compétences découlant de tâches spécialisées présentes dans un nombre limité d'entreprises ou requérant des investissements trop importants en équipements ou générant des coûts de fonctionnement trop élevé devront être retirées ou faire l'objet de proposition de partenariats minimisant l'ampleur des investissements.

La pertinence de maintenir une offre de formation basée sur un profil ainsi amputé devra être évaluée avec les employeurs potentiels qui devront accepter, pour le personnel issu du système de FPT de prendre à leur charge la formation ou le perfectionnement en lien avec ces tâches.

Les compétences du scénario de formation

La FPT est centrée sur la capacité de réaliser les tâches et opérations d'un métier. L'objectif central d'un scénario de formation sera de développer les savoir-faire. La formation devra privilégier la pratique des principales tâches ou opérations du métier. Les savoirs ou connaissances à acquérir seront donc les savoirs directement liés à la réalisation des savoirs faire. La préoccupation centrale de la FPT n'est pas de développer des savoirs livresques ou encyclopédiques, mais bien de mobiliser les savoirs dans une démarche de formation centrée sur la maîtrise des savoirs faire.

L'ampleur des savoirs (connaissances générales et spécialisées) à mobiliser varie cependant selon les niveaux de FPT. Ce niveau pourra différer considérablement entre une formation destinée à un ouvrier semi-spécialisé, à un ouvrier qualifié ou à un technicien supérieur. Dans tous les cas, il est fortement souhaitable de ne pas séparer/différer dans le temps, la formation théorique de la formation pratique. La possibilité de mettre en application rapidement un savoir théorique permet d'en consolider l'acquisition et facilite d'autant le développement des savoirs faire afférents.

La liste des compétences pour réaliser la formation en lien avec un métier ou une profession peut varier selon l'approche de développement des référentiels retenue (cadre méthodologique), les moyens disponibles et la structuration de l'offre de formation. La méthodologie de développement des référentiels diffère également entre les pays ainsi que les méthodes d'évaluation des apprentissages. Il est impératif que ces documents soient adaptés au contexte de chaque pays ou d'un ensemble de pays d'une sous-région

Les compétences d'un scénario de formation ne sont pas définies à l'occasion d'une analyse de situation de travail. La détermination et la description d'une compétence résultent plutôt d'un travail réalisé par une équipe de spécialistes. Adaptées en fonction des modes de formation visés (apprentissage, alternance, formation résidentielle...) la transposition des compétences et leur présentation plus ou moins détaillée, constitueront les bases des documents pédagogiques qui seront utilisés pour la formation, l'évaluation et la certification des apprentissages.

On peut distinguer trois catégories de compétences dans un scénario de formation :

- les compétences liées aux fonctions de travail des métiers ou professions;
- les compétences propres à la formation;
- les compétences transversales.

Tel que mentionné dans le dossier-cadre, en FPT les compétences les plus courantes sont celles liées ou qui découlent directement des tâches et opérations, du contexte de réalisation et des critères de performances de la fonction de travail (métier) ayant faits l'objet d'une analyse de situation de travail.

La majorité de ces compétences sont directement rattachées à l'exécution des tâches et à une évolution appropriée dans le contexte du travail. Elles renvoient à des aspects concrets, pratiques, circonscrits et directement liés à l'exercice d'un métier. Elles visent surtout à rendre la personne efficace dans l'exercice d'un métier. D'autres correspondent à des activités plus vastes qui vont au-delà des tâches, mais qui contribuent généralement à leur exécution. Ces activités requièrent des apprentissages de nature plus fondamentale et sont généralement communes à plusieurs tâches et transférables à plusieurs situations de travail. (Par exemple une compétence liée à la santé et à la sécurité au travail.)

Il est possible et même fortement souhaitable d'ajouter certaines compétences à celles relevant strictement des tâches et opérations identifiées lors d'une analyse de situation de travail. Ces compétences sont destinées à assurer un apprentissage qui soit le plus complet possible en favorisant la réalisation de la formation, l'intégration à la vie professionnelle et la mobilité professionnelle de la personne. Par exemple, on pourrait introduire une compétence destinée à permettre à chaque étudiant de développer une compréhension minimale de la réalité du métier qu'il compte exercer ainsi qu'une compréhension globale de la démarche de formation qui lui est proposée (contenu et exigences de la formation, organisation de la formation, modalités d'évaluation...). Une autre compétence pourrait être centrée sur la réalisation des stages en milieu de travail.

Il est possible d'aller encore plus loin dans cette voie, par exemple en ajoutant une compétence portant sur la recherche d'emploi, la préparation de curriculum vitæ et la réalisation d'entrevues de sélection ou encore une compétence centrée sur l'appropriation des fondements de l'outil informatique et l'utilisation de l'Internet.

Finalement, dans certains cas où le travail autonome (auto emploi) est important ou lorsque l'emploi est exercé dans l'économie informelle, il sera possible d'ajouter des compétences du domaine de l'entrepreneuriat, en relation notamment, avec la création et la gestion de micro et petites entreprises (MPE).

Le contexte particulier des économies évoluant principalement dans l'informel peut être l'occasion de développer davantage les compétences en entrepreneuriat en procédant au développement de contenus adaptés aux divers métiers visés ou aux jeunes cheminant dans l'apprentissage traditionnel.

S'il existe des compétences spécifiques rattachées à des domaines de connaissance ou à des activités professionnelles, il existe aussi des compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social qui transcendent les domaines et les activités et qui se retrouvent au cœur du projet éducatif. Ces compétences sont appelées compétences transversales.

Le développement de ces compétences ne débute pas avec la formation professionnelle et technique. De par leur nature, ces compétences s'inscrivent à l'intérieur du cheminement éducatif global du jeune. Elles sont prises en considération durant toute la formation et se développent tout au long de la vie professionnelle et personnelle.

En formation professionnelle, certaines compétences transversales se distinguent comme étant les plus susceptibles d'appuyer le cheminement de l'étudiant. Elles se trouvent également dans la liste des principales attentes des employeurs par rapport au système de formation, attentes exprimées lors des relances et de divers sondages. Il s'agit essentiellement des compétences suivantes :

- résoudre des problèmes,
- s'adapter à des situations nouvelles,
- exercer sa créativité,
- exercer son sens des responsabilités,
- communiquer.⁵¹

⁵¹Suivant les caractéristiques des formations ciblées et les valeurs retenues par les responsables de la formation, d'autres compétences telles que « travailler en équipe » peuvent être retenues.

Avant sa diffusion, le contenu des référentiels de formation ou d'apprentissage doit être validé en associant des professionnels du métier et des formateurs d'expérience.⁵² Les professionnels sont appelés à vérifier la pertinence du projet en lien avec le contenu du rapport d'analyse de la situation de travail alors que les formateurs doivent se pencher sur la cohérence, l'agencement des compétences et la faisabilité du futur référentiel.

L'évaluation des apprentissages et la validation des compétences

L'évaluation des apprentissages est le processus qui conduit à porter un jugement sur les apprentissages réalisés par un élève, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives.

L'évaluation certificative ou de sanction permet d'observer une tâche complète faisant appel à un ensemble intégré de savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) correspondant à la compétence visée. Elle sert à statuer sur l'acquisition ou non de la compétence au terme de l'ensemble des apprentissages, et donc à déterminer la sanction appropriée.

La mise en évidence des compétences dans les référentiels de formation permet une évaluation et une certification de l'acquisition de chacune de ces compétences. L'évaluation repose alors sur des critères précis établis pour chacune des compétences du référentiel.

Même en présence de modes de formations différents (apprentissage, alternance, formation résidentielle, formation continue, etc.) l'évaluation des compétences devrait reposer sur les mêmes exigences et spécifications contribuant à consolider la valeur et la reconnaissance des diplômes de la FPT.

La production de référentiels d'évaluation présentant les critères et spécifications d'évaluation de chaque compétence ouvre la porte à la validation institutionnelle des acquis professionnels.

Implantation des référentiels de formation

Le succès d'un référentiel de formation destiné à la formation résidentielle repose largement sur les conditions d'implantation ou de mise en place de la formation. Le rapport d'analyse de la situation de travail et le référentiel de formation établissent les compétences qui doivent être enseignées. Il existe habituellement un écart, parfois important, entre les visées de ces documents et la situation des établissements de formations en termes de capacité et de qualité des formateurs et des moyens mis à la disposition des établissements pour réaliser la formation.

La production d'un **guide d'organisation pédagogique et matérielle**⁵³ permet de préciser les exigences en termes de qualification des formateurs et des moyens à mobiliser pour assurer une formation qui respecte les objectifs des documents pédagogiques produits. Ce document permet de standardiser ou de mettre en place des conditions minimales à respecter qui permettront de s'assurer que la formation se réalise dans des conditions acceptables et que l'évaluation s'effectue sur la base de références organisationnelles similaires.

Un audit de la situation pédagogique et matérielle des établissements permet alors d'amorcer deux chantiers, un de perfectionnement pédagogique et technique des formateurs et un de mise à niveau des installations et équipements pour assurer le respect des conditions minimales de réussite de la formation.

L'implantation d'un nouveau curriculum dans un pays peut se faire selon plusieurs scénarios : i) le déploiement direct dans l'ensemble des établissements concernés par la filière de formation, ii) une phase

⁵²Certains formateurs d'expérience participent habituellement à la production du projet de référentiel de formation.

⁵³Voir à ce sujet : ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, *Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle, Guide 6, Conception et réalisation d'un guide d'organisation pédagogique et matérielle.*

d'expérimentation dans un petit nombre d'établissements, suivie d'une évaluation, d'une révision et enfin du déploiement dans l'ensemble des établissements, iii)...

La pratique actuelle dans les pays africains a tendance à privilégier la première approche et, du fait de l'insuffisance en quantité et en qualité des formateurs et des équipements, de nombreux référentiels développés ne sont tout simplement pas mis en œuvre, ou la mise en œuvre est partielle ou arrêtée faute de moyens adéquats.

La seconde approche, même si elle s'avère plus lente, est plus prudente et offre l'avantage de pouvoir adapter les ambitions du nouveau référentiel aux réalités du terrain. Elle est très peu appliquée pour ne pas dire quasiment jamais utilisée. Cela s'explique par le fait que les réformes curriculaires dans les pays sont souvent (presque toujours) financées par des projets de coopération de courtes durées et que le budget national prend rarement le relais du financement extérieur.

Reconnaissance des diplômes des niveaux de qualification

La réforme d'un système de FPT, la révision des diplômes ou l'introduction d'un nouveau référentiel posent souvent la question de la reconnaissance de ces diplômes par les principaux employeurs.

Dans le secteur formel et principalement dans les entreprises formelles (petites, moyennes et grandes) régies par des conventions collectives de travail et dans la fonction publique l'introduction d'une nouvelle formation ou la modification d'une formation existante s'accompagnent de modifications en lien avec le statut, les conditions de travail et la rémunération des nouveaux diplômés.

Tel que mentionné dans le dossier-cadre, « l'adoption d'un outil comme un **cadre national de certification** ou de qualification (« Qualification framework ») peut aider à consolider les diplômes nationaux et la reconnaissance par les employeurs des niveaux de scolarité ou de qualification qui prennent en considération les exigences d'entrée en formation, les caractéristiques, contenus et durées des formations. Un cadre national de certification peut également contribuer à la reconnaissance des différents diplômes entre des pays limitrophes et faciliter ainsi la mobilité transfrontalière des diplômés.

Questions pour amorcer les échanges de l'atelier

Voici une série de questions pour amorcer les échanges et poursuivre la réflexion sur la thématique de l'atelier :

- Quelles compétences l'éducation de base peut-elle développer pour favoriser l'insertion dans la vie active sans l'apport d'une FPT spécifique?
- Quelles compétences l'éducation de base peut-elle favoriser pour faciliter le cheminement d'un jeune qui se retrouvera dans une démarche de compagnonnage ou d'apprentissage traditionnel?
- Les établissements publics et privés homologués de formation ont-ils un rôle à jouer pour appuyer et encadrer l'apprentissage traditionnel ?
- Comment évaluer et certifier les compétences développées dans l'apprentissage traditionnel ?
- Comment favoriser le développement des compétences transversales en FPT?
- Comment assurer une continuité dans le développement de compétences transversales entre l'éducation de base et la FPT?
- Quelle place devrait occuper la formation à l'entrepreneuriat en FPT?
- Est-il souhaitable et pertinent de mettre en place des examens d'entrée en FPT ?

- Pour quels métiers favoriser l'apprentissage dans le monde du travail et pour quels métiers favoriser la formation résidentielle?
- Quelles conditions devraient être réunies pour garantir l'implantation d'un nouveau référentiel ou d'un référentiel révisé?
- Quelles démarches adopter pour optimiser l'implantation des nouveaux référentiels de formation?
- Sur quelles bases déterminer un niveau de qualification?
- Est-il nécessaire et pertinent de développer un cadre national de qualification, si oui à quelles fins?

Étude de cas du Laos : « L'expérience de l'élaboration des compétences pour un bassin d'emplois crucial : les mécaniciens agricoles au Laos »

M. Luc MOITROUX

Depuis 2001, l'OIF, avec le soutien de l'APEFE, a engagé une démarche auprès des trois pays francophones de la région Asie du sud-est (Cambodge, Laos, Vietnam) qui vise à mettre en œuvre un dispositif régional de partenariat inter-États pour le développement de leur système de formation professionnelle et technique.

En décembre 2009, un cadre logique d'activité 2010-2012 a été adopté par l'ensemble des représentants de la FPT des trois pays dans le cadre d'une Convention-cadre de coopération régionale signée en 2007.

En 2011, l'APEFE a signé avec les PASE (pays d'Asie du Sud-est) et l'OIF une Convention de partenariat en renforçant les ressources humaines et les moyens financiers pour atteindre les objectifs de la Convention cadre régionale.

L'un des axes forts de ce cadre est la mise en œuvre ou l'amélioration de la pratique de L'APPROCHE PAR COMPETENCES au sein des trois systèmes éducatifs.

Au Laos, le ministère de l'Éducation et du Sport souhaite renforcer le secteur de la FPT via le plan stratégique 2006-2020, le programme-cadre 2008-2015, le décret du Premier ministre sur la FPT et le développement des compétences. Ce sont ces documents qui organisent les contenus de la coopération bilatérale et multilatérale.

Une évaluation de la FPT au Laos, conduite par l'OIF, a conclu à la nécessité de développer les compétences dans le secteur de la mécanique agricole.

En 2010-2011, le programme de formation *Mécanicien agricole* a été développé par le Département de la Formation Professionnelle et Technique et les établissements pilotes avec l'appui de l'OIF et de l'APEFE.

Portrait de la situation de la formation professionnelle et technique

Le Laos a une population d'environ 7 millions d'habitants. C'est l'un des pays les moins peuplés de l'Asie du Sud-est. Cependant sa population a plus que doublé au cours des trente dernières années et continuera de croître rapidement. Le tiers de cette population demeure dans les villes de la Vallée du Mékong : VIENTIANE (la capitale), LUANG PHRABANG, Savannakhet, KAMMOUANE et PAKSE.

La gestion de la formation et la partage des responsabilités

Pour décrire la situation actuelle de la Formation professionnelle et technique au Laos, on peut d'abord traiter de la structure de gestion et du partage de responsabilités. Au ministère de l'Éducation et du Sport, le Département de la Formation professionnelle et technique (DFPT) pilote l'ensemble du dossier. Le DFPT comprend quatre sections :

- Administration
- Formation des formateurs
- Information et communication
- Suivi et évaluation.

On y retrouve 22 institutions jouant un rôle dans la FPT : 21 collèges ou écoles professionnelles et techniques qui offrent de la formation et le Centre de développement de l'Éducation et de la Formation technique et professionnelle (CDEFTP) qui développe les programmes d'études et détient la responsabilité de la formation des formateurs. L'ensemble de ces centres relève du Ministère de l'Éducation et du Sport. Le CDEFTP est constitué de 57 personnes dont 15 œuvrent en formation professionnelle et technique. Les établissements peuvent initier le développement d'un programme mais ces situations sont peu fréquentes.

En fait, le CDEFTP élabore plus de 90% des programmes de formation avec la participation des établissements. C'est le DFPT qui recommande l'approbation du programme au Ministre qui l'officialise par décret.

D'autres ministères interviennent en formation professionnelle. Le ministère de l'Agriculture et le ministère de la Santé, par exemple, gèrent des centres. Ces institutions accueillent près des deux-tiers des effectifs en formation professionnelle et technique.

Le portrait de la formation

Trois niveaux de formation y coexistent :

- le **certificat**, dont les programmes, qui durent trois ans, sont offerts aux élèves ayant neuf ans de scolarité ;
- le **diplôme**, dont les programmes d'une durée de deux ans s'adressent aux personnes ayant complété 12 ans de scolarité;
- le niveau **supérieur** (équivalent à Bac + 3 ½), dont les programmes d'une durée de deux à trois ans s'adressent aux finissants du Lycée.

À ces trois niveaux, s'ajoutent les programmes universitaires professionnalisant. En 2011-2012, l'effectif total de la FPT sous la tutelle du Ministère de l'Éducation et du Sport s'élevait à 18 465 personnes. De ce nombre, 6989 étaient des filles. Le total de l'effectif formé par les établissements relevant de l'ensemble des ministères de tutelle est de l'ordre de 60 000. C'est donc seulement le tiers des étudiants qui sont formés dans des centres relevant du ministère de l'Éducation et du Sport.

Au cours des cinq prochaines années, l'effectif relevant du ministère de l'Éducation et du Sport devrait augmenter rapidement. L'effectif visé devrait plus que doubler pour atteindre près de 50 000 élèves. Il y a en tout 22 programmes pour les 3 premiers niveaux (certificat, diplôme et supérieur). Dans ces programmes est inclus le projet de la *Mécanique agricole* développé avec l'appui de l'OIF et de l'APEFE.

L'offre de formation et les développements pédagogiques

Le Laos est divisé en 16 provinces, chacune de ces provinces est desservie par un établissement offrant des programmes FPT. De plus, la région de la capitale, Vientiane, comptent six de ces centres dont le Centre de Développement de l'Éducation et de la Formation technique et professionnelle. Les établissements «intégrés» offrent à la fois de la formation régulière et une proportion importante de formations courtes. Ces formations durent généralement une semaine à un mois. Les autres établissements donnent aussi de la formation continue mais dans une moindre proportion par rapport à la formation initiale.

La coopération internationale et les bailleurs de fonds

Plusieurs organisations internationales interviennent en formation professionnelle au Laos dont l'UNESCO, l'APEFE et l'OIF. Cependant, les appuis de la Coopération allemande et de la Banque Asiatique de développement sont de loin les plus importants. Ainsi les Allemands ont investi près de 15M d'euros dans la construction ou la rénovation de bâtiments, l'acquisition d'équipement et la formation du personnel. Ce montant a fait l'objet de trois phases de 4 à 5M d'euros chacune.

Récemment, un versement de 5 M d'euros supplémentaires a été annoncé afin de procéder à la mise à niveau des équipements et à l'aménagement de locaux au Centre Lao-Allemand, à l'École technique et professionnelle de la province d'ATTAPU, à l'École professionnelle de la province de SARAVANH et à l'École professionnelle de la province de SEKONG. La Banque Asiatique de développement, pour sa part, planifie une intervention de l'ordre de 23M de dollars américains (avec une participation de 1,8M\$ du Gouvernement lao) pour des constructions, de l'achat d'équipement et du perfectionnement des enseignants.

Le projet

Au Laos, le ministère de l'Éducation et du Sport a souhaité développer les compétences dans le secteur de la machinerie agricole. Pour ce faire trois missions de 15 jours centrées sur le développement du programme de formation *Mécanicien agricole* ont été organisées par le Ministère de l'Éducation et du Sport du Laos, l'OIF et l'APEFE. Ces trois missions ont été réalisées en septembre 2010, février 2011 et septembre 2011. À la suite de ces 3 ateliers, plusieurs résultats tangibles ont été obtenus :

- Une norme professionnelle (un référentiel de métier-compétences) pour le secteur de la « mécanique pour les machines agricoles » a été élaborée concernant les métiers de mécanicien agricole et d'assistant mécanicien agricole;
- Un programme de formation en mécanique agricole a été élaboré;
- Un référentiel d'évaluation en mécanique agricole a été construit à partir du programme;
- Un guide d'organisation pédagogique et matérielle a été rendu disponible pour l'implantation de la formation dans les établissements.
- Les principaux responsables de la FPT au Laos ont bénéficié d'une formation pratique en matière de développement de normes professionnelles, des programmes de formation, de référentiel d'évaluation et de réalisation d'un guide d'organisation pédagogique et matérielle.

Puis en mars 2012, l'ensemble des productions (norme professionnelle, programme de formation, référentiel d'évaluation et guide d'organisation pédagogique et matérielle) en mécanique agricole ont été présentées et validées par le Ministre responsable.

Par la même occasion, plus de 25 enseignants des écoles pilotes ont été formés à la pédagogie selon l'APC. En outre, ils ont développé des activités d'apprentissage et d'évaluation pour le programme de formation.

Enfin, un inventaire systématique des besoins en ressources humaines, physiques et matérielles a été effectué auprès des quatre centres pilotes (et d'un cinquième centre en projet) en tenant compte des indications contenues dans le guide d'organisation pédagogique et matérielle. En outre, à la suite de la tournée des établissements, un devis d'implantation couvrant les besoins a été remis au Ministère de l'Éducation et du Sport.

4 écoles pilotes ont donc été choisies pour expérimenter ce programme, des enseignants de celles-ci ont été intégrés aux travaux tout au long du processus, il s'agit des écoles de :

- **L'École technique et professionnelle de la province de KHAMMOUANE**

Présentation générale

L'école accueille actuellement 1086 élèves inscrits soit au diplôme ou au diplôme supérieur. On y retrouve 91 formateurs dont 88 à temps plein. Neuf programmes d'études sont actuellement offerts :

- Gestion et comptabilité
- Électricité
- Menuiserie
- Maçonnerie
- Technologies de l'information
- Réparation mécanique générale
- Tourisme
- Hôtellerie
- Couture

Un nouveau programme sur les systèmes comptables informatisés devrait bientôt voir le jour. Des formations de courtes durées sont aussi offertes en réponse à des besoins ponctuels, dont une sur la conservation des médicaments et une autre destinée au ministère de la Santé.

La tâche des enseignants est d'en moyenne trente-cinq heures par semaine mais certains font des heures supplémentaires pour lesquelles ils sont rémunérés.

Certains programmes connaissent beaucoup de popularité (gestion et comptabilité, technologies de l'information et électricité) et nécessitent une sélection des élèves qui se fait par concours. Cette sélection est nécessaire pour prendre en compte les ressources de l'école et le potentiel de placement limités du marché de l'emploi.

À l'inverse, d'autres programmes (menuiserie, maçonnerie) présentent des problèmes de recrutement et ont par ailleurs, de bonnes perspectives d'emploi, des bourses sont donc offertes pour favoriser l'inscription des élèves. L'École technique et professionnelle de Khammouane est un établissement public. Tous les élèves effectuent un stage de deux mois lors de leur formation.

Le conseil d'établissement est composé de 7 personnes dont trois représentants du milieu des entreprises. Le Conseil adopte la planification stratégique de l'école et travaille à la mise en œuvre des programmes.

Le ministère de l'Éducation pourvoit à environ 50% des besoins de financements de l'établissement. L'autre partie du financement provient de revenus autonomes générés par des contrats et des partenariats internationaux.

La direction de l'école négocie actuellement des ententes avec Honda et Yamaha pour l'obtention de motocyclettes usagées. Des ententes similaires sont envisagées pour l'obtention de tracteurs usagés qui seraient utilisés dans le nouveau programme de mécanique agricole.

Les grandes priorités de l'école, outre la mise en œuvre du nouveau programme de mécanique agricole, sont la création d'un programme d'électricité et réfrigération, ainsi que d'un programme en production agricole et d'un programme en élevage.

Besoins en ressources humaines

Plusieurs programmes apparentés sont donnés à l'École technique et professionnelle de Khammouane, ce qui diminue considérablement le recrutement de nouveaux enseignants. Les compétences en informatique, en gestion d'entreprise, en mécanique générale et en formation générale pourront être enseignées par le personnel déjà en place. Par contre, les compétences spécifiques à la mécanique agricole demanderont que les enseignants soient formés. Les deux formations à prioriser sont dans le domaine de l'hydraulique et de la mécanique agricole. Quatre enseignants suivent actuellement une formation en Thaïlande sur la réparation des tracteurs Kubota.

- **L'École technique et professionnelle intégrée de la province de XIENGHOUANG**

Présentation générale

L'École accueille 376 élèves dont 112 filles. De ce nombre, 70 élèves sont en deuxième année. Comme toute école intégrée au Laos, les formations courtes constituent une priorité. On prévoit que le nombre de personnes suivant ces formations croîtra de 20 à 50. Plusieurs paysans profitent de sessions de recyclage offertes dans leur communauté. Le ministère du Travail et des Affaires sociales finance ces formations qui visent à diminuer la pauvreté des communautés rurales. L'école offre les 3 niveaux de la formation professionnelle : le certificat, le diplôme et le technicien supérieur. Le personnel comprend, en plus du directeur et du vice-directeur 48 enseignants dont 5 en mécanique automobile. On y retrouve huit programmes :

- Productions agricoles
- Élevage
- Menuiserie
- Maçonnerie
- Électricité
- Mécanique automobile
- Hôtellerie et tourisme
- Couture et habillement

Le Conseil d'établissement comprend 12 membres dont 9 proviennent de l'extérieur. Le Gouverneur de la Province préside le Conseil. Des représentants de divers secteurs de l'industrie y participent dont ceux de l'électricité et de l'agriculture.

Le ministère de l'Éducation et du Sport assure 90% des frais de fonctionnement de l'École qui génère 10% de ses revenus par la vente de produits de la ferme et de composantes de bâtiments. La coopération allemande y est très importante. Depuis 2008, avec le Gouvernement du Laos, elle a investi plus de 1,8 M\$ américains dans des immobilisations modernes, fonctionnelles et très prisées par le milieu socio-économique. Les dispositifs d'enseignement sont complets et adaptés à la réalité lao, tout en étant très pertinents pour les programmes offerts. Tout récemment, le Gouvernement lao a doté l'École d'un bâtiment pour accueillir le nouveau programme de santé animal. Les équipements ont été financés par la Mongolie. Les entreprises de la région fournissent de l'équipement. L'Électricité du Laos donne des poteaux, des isolateurs pour l'installation de lignes électriques alors que les moteurs en mécanique automobiles proviennent des ateliers de réparations.

Les modalités de détermination de l'adéquation entre la formation et l'emploi sont quasi-inexistantes. Chaque année, l'école envoie au Département de la Formation professionnelle et technique un plan d'effectif basé sur sa capacité d'accueil. À la suite de l'analyse de ce plan le Ministère autorise un certain nombre de places pour chaque programme. L'insertion sur le marché du travail est cependant excellente. L'an dernier, pour un seul district de la Province, seulement sept menuisiers et douze maçons étaient disponibles pour une centaine d'emplois disponibles.

Le développement des nouveaux programmes de formation en élevage et en productions agricoles sont les premières priorités. L'implantation du programme en mécanique agricole vient confirmer l'importance qu'on accorde au secteur de l'agriculture.

Besoins en ressources humaines

Plusieurs programmes apparentés sont donnés à l'École technique et professionnelle intégrée de Xiengkhouang et le recrutement de nouveaux enseignants ne sera pas nécessaire. Les compétences en informatique, en gestion d'entreprise et en formation générale pourront être enseignées par le personnel déjà en place. Les compétences spécifiques à la mécanique agricole seront enseignées par les cinq formateurs de mécanique automobile. Ces derniers auront toutefois besoin de formations techniques, prioritairement en hydraulique.

Besoins en ressources physiques

L'école de Xiengkhouang dispose de bâtiments neufs très fonctionnels et bien aménagés. Un agrandissement (de 15 m x 20 m) est envisagé pour abriter le tour conventionnel, les équipements de soudure et d'hydraulique. À court terme, les équipements de soudure seront installés dans les locaux destinés au programme de construction tandis que le tour conventionnel et les équipements d'hydraulique seront dans l'atelier de mécanique. Le matériel nécessaire sera fourni par la BAD.

• **École technique et professionnelle intégrée de la province D'OUDOM XAI**

Présentation générale

L'école accueille actuellement 375 élèves inscrits soit au Diplôme ou au Diplôme supérieur. On y retrouve 76 formateurs dont 3 ont également des tâches administratives. Comme pour les deux établissements précédents, la tâche des enseignants est d'en moyenne trente-cinq heures par semaine mais certains font des heures supplémentaires pour lesquelles ils sont rémunérés. Sept programmes d'études sont actuellement offerts :

- Productions agricoles
- Élevage
- Menuiserie
- Construction (maçonnerie)
- Mécanique automobile
- Électricité
- Hôtellerie et restauration

Le seul programme qui nécessite une sélection des élèves par concours est celui d'électricité. Le nombre d'élèves admis dans chacun des programmes est déterminé en fonction de la capacité d'accueil et la disponibilité des formateurs.

Tous les élèves, quel que soit leur programme d'études, effectuent un stage de deux mois à la fin de leur formation. L'École technique et professionnelle intégrée d'Oudom Xaï est un établissement public.

Le ministère de l'Éducation et du Sport pourvoit à la totalité des besoins de fonctionnement de l'établissement. Tout comme l'école de Xiengkhouang, l'école jouit de nouveaux bâtiments qui ont été financés conjointement par la Direction de la Formation Professionnelle et Technique et la province d'Oudom Xaï.

La mise en place d'un conseil d'établissement est prévue pour 2013. Il sera composé de 8 personnes dont trois représentants du milieu des entreprises.

Les grandes priorités de l'école sont la mise en place du conseil d'établissement et l'implantation de trois nouveaux programmes soient Productions agricoles (hévéas), Mécanicien agricole et Tourisme.

Besoins en ressources humaines

Tout comme dans les écoles précédentes, plusieurs programmes apparentés sont donnés à l'École technique et professionnelle intégrée d'Oudom Xaï. Le recrutement de nouveaux enseignants se limitera à deux enseignants en mécanique agricole. Les compétences en informatique, en gestion d'entreprise et en formation générale pourront être enseignées par le personnel déjà en place. Les compétences spécifiques à la mécanique agricole seront enseignées en partie par les formateurs de mécanique automobile, mais le recrutement de deux nouveaux formateurs spécialisés en mécanique agricole sera nécessaire pour compléter l'équipe actuelle d'enseignants. Une formation en hydraulique sera également à prioriser à Oudom Xaï.

• **L'École technique Lao-Allemand à VIENTIANE**

Présentation générale

L'école accueille actuellement 605 élèves inscrits soit au certificat, au diplôme ou au diplôme supérieur. Parmi ces étudiants, 53 étudient l'électricité à temps partiel. Le personnel s'élève à 67 personnes dont 55 formateurs. Quatre programmes d'études sont actuellement offerts :

- Mécanique automobile
- Mécanique générale
- Électricité
- Soudure et plomberie

L'établissement, avec son partenaire Toyota, forment actuellement dix formateurs en mécanique automobile. Une formation pour enseignants en électricité est également prévue. La tâche des enseignants est d'en moyenne trente-cinq heures par semaine mais certains font des heures supplémentaires pour lesquelles ils sont rémunérés.

L'École technique et professionnelle de Lao-Allemand est un établissement public. Tous les élèves effectuent un stage de deux mois lors de leur formation.

Le conseil d'établissement est composé de 25 personnes dont 19 sont des membres du personnel et 6 représentants du milieu des entreprises notamment de Toyota. Le Conseil adopte la planification stratégique de l'école et participe à l'organisation des stages.

Le ministère de l'Éducation pourvoit à environ 85% des besoins de financements de l'établissement. L'autre partie du financement provient de revenus autonomes générés par des contrats et des partenariats internationaux.

La direction de l'école négocie actuellement une entente avec la société minière Lane Xang pour l'obtention de machineries et d'équipements lourds. Le Gouvernement allemand, Toyota et la société minière Lane Xang sont les principaux partenaires de l'école.

Besoins en ressources humaines

Tout comme pour les trois autres centres de formation, les compétences en informatique, en gestion d'entreprise, en mécanique générale et en formation générale pourront être enseignées par le personnel déjà en place. Par contre, les compétences spécifiques à la mécanique agricole demanderont que les enseignants soient formés. La formation à prioriser est celle dans le domaine de l'hydraulique. Quatre enseignants sont actuellement en formation et viendront prêter main forte à l'équipe en place dès janvier 2014.

Les impacts du projet

L'implantation du programme de formation *Mécanicien agricole* est stratégique pour le développement socio-économique du Laos. Les travaux réalisés jusqu'ici ont permis de bien cerner le métier, d'en déterminer les compétences essentielles, les objets de formation du programme ainsi que les modalités pédagogique et d'évaluation. La réalisation du guide d'organisation et l'inventaire des besoins sont venus traduire les conditions d'implantation.

Plusieurs formateurs ont déjà suivi des formations en pédagogie appliquée à l'APC. Cependant des lacunes importantes ont été détectées. Il s'agit en particulier des compétences dans le domaine de l'**hydraulique** et de la machinerie agricole qui sont presque inexistantes chez l'ensemble du personnel en poste. Sans des perfectionnements substantiels dans ces deux spécialités, la réussite de l'implantation du programme risque d'être compromise. Il est prévu de favoriser des échanges de formateurs avec des écoles professionnelles en Thaïlande et d'y organiser des formations d'enseignants.

Enfin, la mise en œuvre locale de l'approche par compétences requiert de la part des gestionnaires d'établissement une compréhension globale de cette approche. Sans une sensibilisation de ces derniers aux aspects de la gestion pédagogique et administrative de l'APC, il leur sera particulièrement difficile d'appuyer les enseignants et les chefs de section dans la planification et la réalisation des activités d'apprentissage et d'évaluation.

Références :

Blanchet A, Levesque F, (mai 2012) *Appui à la consolidation de l'approche par compétences (APC) en formation professionnelle au Laos*, Vientiane, MES Laos, APEFE, OIF

Étude de cas du Burkina Faso : « Le cas de révision des référentiels APC en mécanique-auto et en électronique dans l'audiovisuel au Burkina Faso »

M. Sibiri OUANGO

GUIDE D'ÉLABORATION DES RÉFÉRENTIELS

Novembre 2011

INTRODUCTION

Face à la nécessité croissante de mieux adapter le système de formation aux évolutions du marché de l'emploi, le partenariat entre l'école et l'entreprise est devenu au cours de ces dernières années une démarche dont la pertinence est reconnue en matière d'enseignement et de formation techniques et professionnels. Il s'agit de rapprocher davantage l'école des secteurs de l'économie afin de faciliter à terme l'insertion professionnelle des jeunes.

Ce rapprochement entre l'école et l'entreprise qui paraît aujourd'hui si naturel a en fait une existence relativement récente. Il a fallu combattre bien de préjugés au prix d'une sensibilisation intensive pour faire admettre le principe de l'intégration des réalités et des besoins de l'économie dans le système éducatif afin de prendre en compte leurs préoccupations. Si les mentalités ont évolué, c'est que la question du chômage et le risque de fracture sociale qui en découle ont imprimé des changements d'attitudes face à la manière dont il convient d'appréhender l'entrée des jeunes sur le marché du travail. En effet, l'accroissement systématique du taux de chômage dans presque tous les pays et la nécessité de former une main d'œuvre qualifiée la plus adaptée possible à un contexte économique mouvant et évolutif ont accru la nécessité de parfaire la relation formation /emploi, l'atteinte de l'adéquation intégrale relevant plutôt de l'utopie.

Devant cet impératif, la mise en place de groupes de travail réunissant des partenaires du monde éducatif et du monde économique permet d'impliquer toutes les parties et de mieux adapter les formations aux évolutions de chaque secteur.

La mise en place de la Commission nationale des Programmes de l'enseignement secondaire, notamment le Conseil national des Programmes de l'enseignement secondaire regroupant les acteurs et les partenaires du système éducatif rentre dans le cadre de l'amélioration de cette relation formation / emploi.

Ainsi les professionnels, mieux informés faciliteront les stages en entreprise, les visites d'entreprises, les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) nécessaires à la mise en œuvre d'une formation selon l'approche par les compétences. Dès lors, les contenus de formation professionnelle sont désormais élaborés à partir du Référentiel de Métier-Compétences qui décrit les compétences du titulaire du diplôme. Ce référentiel constitue la base contractuelle de chaque formation. Il est utile aux enseignants pour mieux percevoir les objectifs professionnels et pour engager le dialogue avec les tuteurs chargés de participer à la formation en milieu professionnel.

Cette nouvelle présentation des formations selon l'approche par les compétences sous-tend une organisation des enseignants en équipes pédagogiques.

Au Burkina Faso, les ministères en charge de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels ayant pris l'initiative de la démarche de formation selon l'approche par les compétences doivent s'atteler :

- **en amont, à :**
 - réaffirmer leur volonté politique de développer et de mieux professionnaliser l'enseignement et la formation techniques et professionnels ;
 - associer les partenaires professionnels à la réflexion et aux actions pour une meilleure professionnalisation des formations ;
 - expliquer les enjeux de cette nouvelle vision de la formation qui associe étroitement les professionnels à l'ensemble de la formation depuis la confection des programmes jusqu'à

l'évaluation, la certification et l'insertion professionnelle des sortants du sous-système enseignement et formation techniques et professionnels ;

- inciter les entreprises à se considérer non plus seulement comme centre de production de biens et/ou de services, mais aussi comme site de formation qui participe à l'émancipation des jeunes ;
 - créer et animer des cadres de concertation école /entreprise pour conduire les études de création, d'habilitation et de rénovation des diplômes de l'enseignement technique et de la formation professionnelle ;
- **en aval, à :**
- former les enseignants à l'exploitation des référentiels ;
 - informer et former les enseignants sur la nécessité du travail en équipe et la mise en œuvre de stratégies pédagogiques adaptées ;
 - favoriser le stage en entreprise des enseignants ;
 - organiser de concert avec les entreprises le suivi des élèves par les enseignants lors des formations en milieu professionnel ;
 - organiser les établissements autour de projets pédagogiques ;
 - former les tuteurs en entreprise ;
 - valoriser le travail de formation des formateurs en milieu professionnel en formalisant dans les conventions de stage relatives aux périodes de formations en milieu professionnel (PFMP) le cadre de leur participation.

La réalisation de ces actions non exhaustives contribuera à assurer le succès de cette nouvelle approche qu'est la démarche de formation selon l'approche par les compétences.

La méthodologie proposée se fonde sur les expériences de plusieurs pays et des organisations régionales et internationales telles que l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) en matière d'élaboration des référentiels. Son objectif est de donner un cadre type de mise en place des référentiels d'enseignement technique et de formation professionnelle qui prenne en compte l'environnement socio-économique et institutionnel, les possibilités du marché de l'emploi et de l'auto emploi, avec des mesures de mise en œuvre. Il convient alors de respecter les différentes phases et étapes, la chronologie et les méthodes ici prescrites. Pour un diplôme donné, les documents suivants sont élaborés :

- Les études sectorielles et préliminaires ;
- Le référentiel de métier-compétences ;
- Le référentiel de formation ;
- Le référentiel d'évaluation ;
- Le guide pédagogique ;
- Le guide d'organisation pédagogique et matérielle.

6. L'ÉTUDE SECTORIELLE

L'étude sectorielle est une étude globale de l'ensemble des métiers ou professions d'un secteur donné. Elle donne le portrait de ce secteur. Elle contient des recommandations sur les priorités et les principaux points à prendre en considération dans le développement de la formation professionnelle du secteur d'activité en cause.

C'est une analyse à caractère socioéconomique qui :

- détermine et présente les limites d'un secteur de formation ;
- précise les caractéristiques du secteur ;
- dresse un portrait de la situation de l'environnement économique et professionnel correspondant ;
- pose un diagnostic global sur les besoins de formation dans ce secteur.

La production d'une étude sectorielle est une opération d'envergure, qui nécessite la mobilisation de ressources importantes. Elle peut s'étaler sur une assez longue période, voire sur toute une année.

LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE SECTORIELLE

L'étude sectorielle poursuit les objectifs suivants :

- Présenter les caractéristiques et les limites du secteur de formation ;
- Décrire les secteurs d'activités économiques où se trouvent les emplois visés par l'étude ;
- Décrire les entreprises, leur contexte d'évolution et leurs besoins, ainsi que les attentes de ces entreprises et des employeurs en matière de qualification et de formation des employés ;
- Présenter les caractéristiques du marché du travail, des employés, ainsi que l'organisation et les conditions de travail rattachées aux emplois ciblés par le secteur de formation ;
- Décrire les emplois ou métiers visés par le secteur de formation ;
- Définir les enjeux et présenter certaines pistes d'action liées au développement des secteurs d'activité économique et à l'offre de formation.

7. L'ÉTUDE PRÉLIMINAIRE

Cette étude est dite préliminaire parce qu'elle précède l'élaboration d'un référentiel de métier-compétences. Comme l'étude sectorielle, c'est également une étude de planification à caractère socioéconomique. L'étude préliminaire constitue généralement un complément à l'étude sectorielle en vue de prendre des décisions par rapport au secteur objet de l'étude ; elle permet de passer directement à l'AST.

L'étude préliminaire peut consister à établir les limites d'un secteur de formation, autrement dit à finaliser la liste des métiers visés par un secteur de formation.

N.B. : Il est également possible de mener une étude préliminaire qui soit indépendante d'une étude sectorielle pour traiter des sujets tels que « les métiers en émergence (nouvelles technologies) », « les nouvelles organisations du travail (à distance, équipes virtuelles, etc.) », etc.

Les principales étapes d'une étude préliminaire :

- La désignation de la personne qui en est responsable ;
- La préparation du cahier des charges, incluant les méthodes de recherches retenues ;
- L'analyse documentaire ;
- La collecte et le traitement des données ;
- La rédaction de la version provisoire du rapport ;
- La validation finale de l'étude.

RÉFÉRENTIEL DE MÉTIER - COMPÉTENCES

Le référentiel de métier-compétences a pour finalité de tracer le portrait le plus fidèle possible de la réalité d'un métier ou d'une profession et de déterminer les compétences requises pour l'exercer.

Le référentiel de métier-compétences se réalise en deux étapes :

- La production de l'analyse de la situation de travail (AST) ;
- La détermination des compétences liées au métier ou à la profession.

1. ANALYSE DE SITUATION DE TRAVAIL

1.1 PRÉSENTATION DE L'ANALYSE DE SITUATION DE TRAVAIL

Cette étape est déterminante pour le développement des projets de formation. Elle s'appuie toujours sur les études sectorielles et préliminaires qui démontrent la pertinence d'élaborer ou de réviser un référentiel. L'AST décrit les activités professionnelles que sera appelé à exercer le titulaire du diplôme. Il est ainsi un outil essentiel dans le processus de création d'un diplôme ou d'élaboration ou de révision d'un plan de formation. Il sert de point de repère aux différents partenaires dans la conception et dans l'élaboration des référentiels et devient une référence commune au milieu du travail et de la formation. L'AST sera indispensable au concepteur des programmes au moment de la précision des orientations et des objets de formation, de l'élaboration des compétences ainsi qu'au moment de la définition des méthodes et des moyens d'apprentissage et d'évaluation.

L'AST nécessite une large participation de représentants du monde du travail dans le but de s'assurer l'obtention des données les plus pertinentes et les plus exhaustives au sujet de la profession et des qualités nécessaires aux personnes qui la pratiquent.

À cette étape, il convient de recueillir diverses données à travers un groupe d'analyse de situation de travail complétées éventuellement par des enquêtes sous forme d'entretien individuel et d'observation directe des postes de travail.

Pour assurer la crédibilité de l'analyse, celui qui la mène doit s'associer des personnes exerçant et encadrant de près la profession considérée. L'analyse porte toujours sur les aspects suivants :

- les renseignements généraux sur la profession ;
- les fonctions, les tâches et les opérations ;
- l'importance relative, la fréquence, l'indice de difficulté et la dangerosité de chacune des tâches ;
- les catégories de produits ou de résultats attendus ;
- le processus de travail ;
- les conditions de réalisation et les critères de performance liés à chacune des tâches ;
- les habiletés et les comportements requis ;
- les suggestions ayant trait à la formation.

L'analyse de situation de travail (AST) comporte :

- a) La description générale de la profession: définition, responsabilités, conséquences de l'évolution technologique sur la profession, environnement physique et psychologique du travail, facteurs d'intérêt pour la profession, perspectives d'emploi et conditions salariales, possibilités d'avancement et de mutation.
- b) L'analyse des fonctions, tâches et opérations.
- c) Les conditions d'exécution et les critères de performance.
- d) La complexité et la fréquence d'exécution des tâches.
- e) Le processus de travail.
- f) Les habiletés et les comportements requis.
- g) Les suggestions relatives à la formation.

1.2 DÉROULEMENT DE L'ANALYSE

1.2.1 ORGANISATION D'UN ATELIER D'ANALYSE DE SITUATION DE TRAVAIL

Il est constitué un groupe de travail piloté par un inspecteur de l'enseignement technique, dénommé Groupe d'analyse de situation de travail (GAST).

Le groupe est composé de quatorze (14) personnes :

- Neuf (09) professionnels
- Deux (02) encadreurs dont le pilote
- Trois (03) enseignants de la spécialité
- Durée : quatre (04) jours
- Équipe de rédaction : Les formateurs (encadreurs et enseignants)

Grille de consignation n° 1 Collecte des données

Contenu	Données et commentaires recueillis
Définition de la profession	
Secteurs d'activités	
Technologies utilisées	
Conditions de travail	
Conditions d'entrée sur le marché du travail	
Possibilités d'avancement et de mutation	
Perspectives d'emploi et de rémunération	
Fonctions, tâches, opérations	
Conditions de réalisation critères de réussite	
Habilités transférables et comportements socio - affectifs	
Suggestions ayant trait à la formation	

ÉTAPE 2 : Analyse des fonctions, des tâches et des opérations

Analyse des fonctions, des tâches et des opérations	
Fonction :	
Tâches	Opérations
1.	1.1 1.2 etc.
2.	2.1 2.2 etc.

ÉTAPE 3 : Analyse des conditions de réalisation et des critères de réussite des tâches

GRILLE DES CONDITIONS DE RÉALISATION DES TÂCHES

Informations complémentaires reliées aux tâches

- Recueillir des données pour évaluer le % du temps consacré à chacune des tâches, le degré de difficulté et le niveau de dangerosité.
- Former de petits groupes (3 ou 4 personnes), compléter les grilles et retourner avec les participants pour discussion et consensus.
 - *Pourcentage du temps consacré à chacune des tâches*
 - *Fréquence d'exécution des tâches :* 1 = Tâche exercée peu souvent
5 = Tâche exercée très souvent
 - *Degré de difficulté des tâches :* 1 = Très facile
5 = Très difficile
 - *Niveau de dangerosité des tâches :* 1 = Peu dangereux
5 = Très dangereux
 - *Importance relative :* 1 = Peu important
5 = Très important
 - *Degré de complexité :* 1 = Peu complexe
5 = Très complexe

**ASSISES SUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS
OUAGADOUGOU, 4-7 SEPTEMBRE 2012**

*Grille de consignation des données n° 3 :
Description des conditions de réalisation et des critères de réussite des tâches et des opérations*

TÂCHES	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ 1 à 5	% DU TEMPS CONSACRÉ	FRÉQUENCE D'EXÉCUTION 1 à 5	DEGRÉ DE DIFFICULTÉ 1 à 5	NIVEAU DE DANGEROUSITÉ 1 à 5	IMPORTANCE RELATIVE 1 à 5
No.						
No.						
No.						
No.						
No.						
No.						
No.						

Fonction de travail: _____

Tâches	Conditions de réalisation	Critères de réussite

ÉTAPE 4 : Analyse des habiletés transférables et des comportements socio-affectifs requis.

Fonctions	Habiletés
Fonction no 1 :	Cognitives : Psycho - motrices : Comportements socio affectifs :
Fonction no : 2	Cognitives : Psychomotrices : Comportements socio-affectifs :

ÉTAPE 5 : Analyse des suggestions ayant trait à la formation.

Analyse des suggestions ayant trait à la formation en général :

- l'organisation physique et pédagogique des cours ;
- les ressources humaines ;
- les possibilités de collaboration avec le milieu professionnel ;
- les modalités de stages ;
- les éléments devant faire l'objet d'une attention particulière ;
- etc.

Grille de consignation no 5: Suggestions ayant trait à la formation.

Contenu	Suggestions et recommandations retenues
Orientations	
Ordre pédagogique	
Ordre organisationnel	
Ordre matériel	
Ordre financier	

2. DÉTERMINATION DES COMPÉTENCES

2.1 FORMULATION DES COMPÉTENCES PARTICULIÈRES

2.1.1 DÉFINITION

Elles ont pour objectif de rendre la personne capable d'exercer son métier de manière efficace. Elles correspondent aux tâches déclinées par les professionnels. Les compétences particulières sont les compétences propres au métier.

2.1.2 FORMULATION DES COMPÉTENCES PARTICULIÈRES

Les compétences particulières sont formulées à partir des tâches en tenant compte des caractéristiques suivantes :

- La compétence reflète une situation réelle de travail
- Elle a un début et une fin
- Elle a un résultat (produit ou service)
- Elle est observable et mesurable
- Elle comporte des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être
- Elle a une durée comprise entre 30 et 120 h

2.2 FORMULATION DES COMPÉTENCES GÉNÉRALES

2.2.1 DÉFINITION

Les compétences générales correspondent aux activités de travail significatives et périphériques aux tâches. Elles permettent l'exercice du métier sous un angle plus complet.

2.2.2 FORMULATION DES COMPÉTENCES GÉNÉRALES

Les compétences générales sont formulées à partir :

- Des tâches et des compétences particulières
- Des habiletés transférables et comportements socio-affectifs
- Des déterminants de la formation tels que les directives institutionnelles

2.2.3 ÉTABLISSEMENT DE LA TABLE DE CORRESPONDANCE

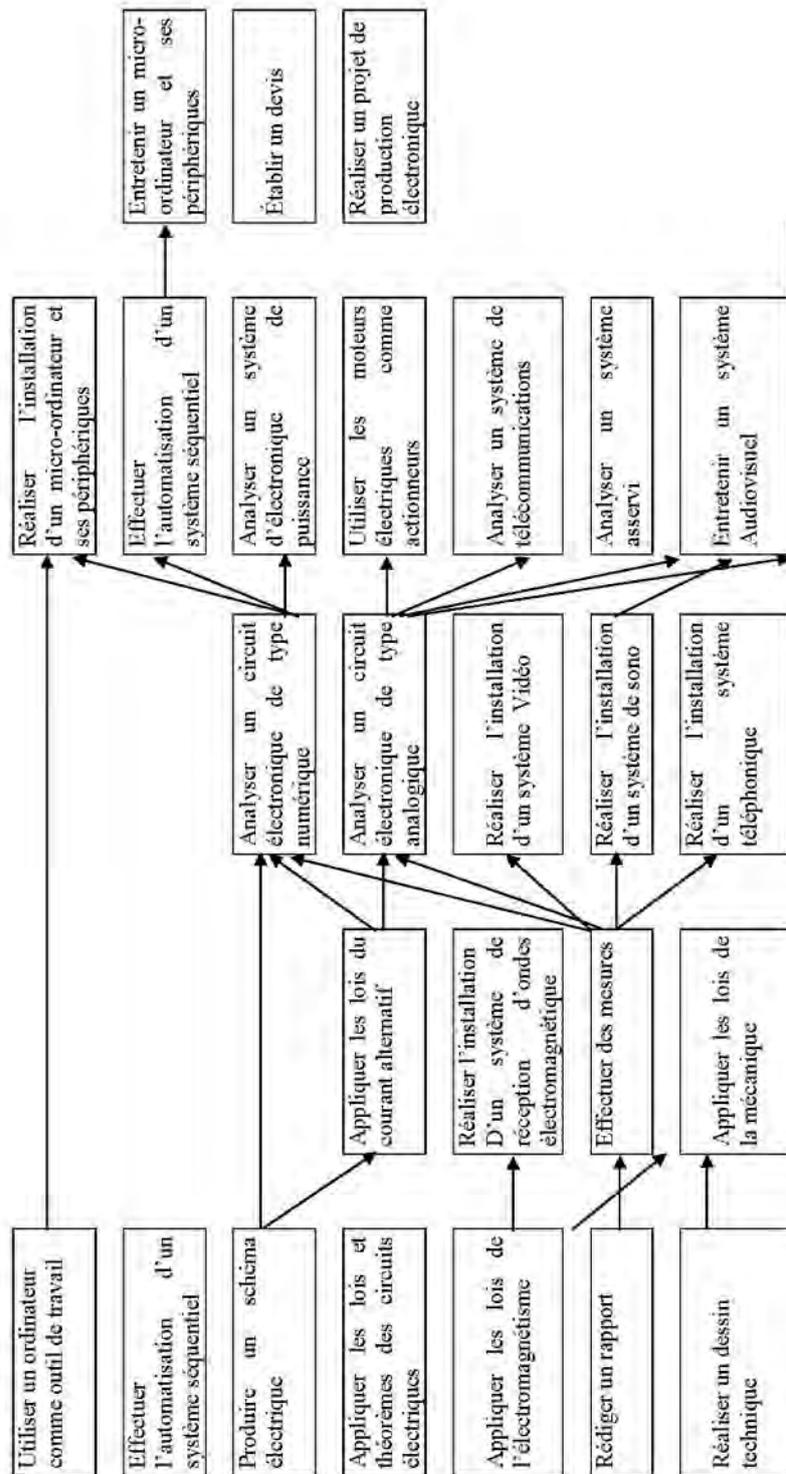
La table de correspondance sert de journal de bord pour consigner et conserver les principales informations qui conduisent à déterminer progressivement la liste des compétences liées à un métier d'une part et, d'autre part elle permet de visualiser les liens qui existent entre chacune des compétences prévues dans le référentiel de métier-compétences et l'information contenue dans le rapport d'AST (tâches, opérations, connaissances, habiletés, attitudes et d'autres déterminants le cas échéant). L'information est complétée par l'ensemble des indications sur la compétence. Les indications inscrites dans la table de correspondance doivent permettre au lecteur de comprendre l'ampleur et les limites de la compétence.

2.3 ÉTABLISSEMENT DE LA MATRICE DE COMPÉTENCES

Objectif : Organiser la progression des apprentissages			
Activités ou méthodes	Précisions	Résultats attendus	Mise en œuvre
<ul style="list-style-type: none"> • Inscrire dans l'axe vertical les compétences particulières (les compétences particulières sont placées de haut en bas selon leur degré de complexité ou leur ordre d'exécution en milieu de travail) • Inscrire de gauche à droite sur l'axe horizontal les énoncés des compétences générales et les étapes du processus de travail • Procéder à la numérotation des compétences (un numéro est attribué à chacune en prenant en compte les compétences générales préalables à l'acquisition des compétences particulières) • Identifier les liens entre les compétences particulières et les compétences générales(●) • Identifier les liens entre les compétences particulières et le processus de travail (▲) • Identifier les objectifs de comportement et de situation. • Déterminer les durées pour les compétences. • Légende : <ul style="list-style-type: none"> ● = indique que la compétence générale est nécessaire au moment d'exercer la compétence particulière sur le marché du travail ▲ = une étape du processus est réalisée au cours de l'exercice de la compétence sur le marché du travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Lister les compétences • Déterminer les compétences préalables à l'acquisition d'autres compétences. • Déterminer les compétences pour lesquelles il n'y a pas de préalables • Déterminer les compétences qui pourraient ou devraient être acquises parallèlement. • Établir la matrice des compétences. Ces étapes servent à établir un ordre logique dans l'apprentissage pour guider l'organisation de l'enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> • La matrice de compétence est disponible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe de travail

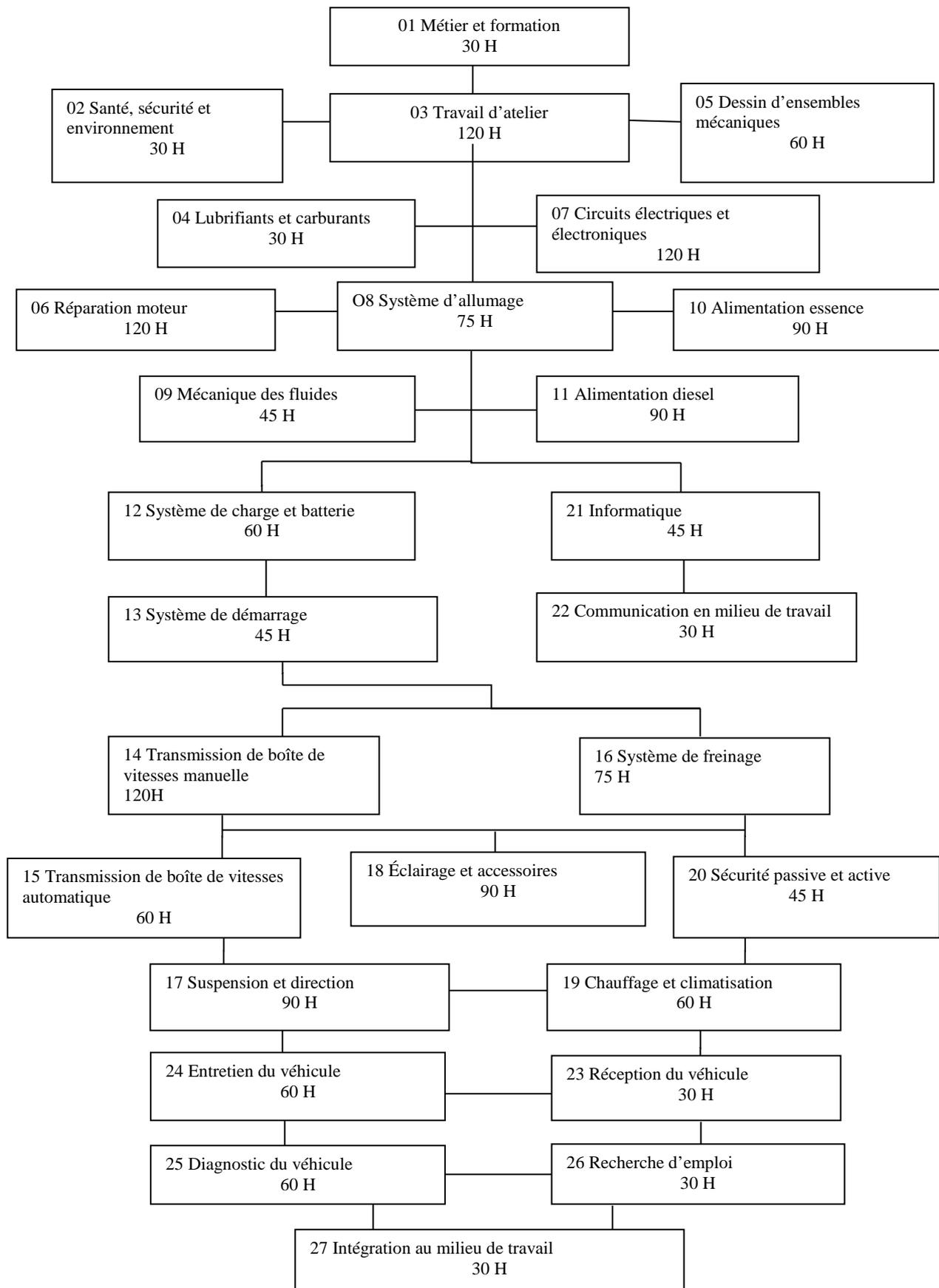
2.4 LOGIGRAMME DE COMPÉTENCES (FACULTATIF)

Exemple d'illustration de logigramme des compétences



2.5 LOGIGRAMME DE LA SÉQUENCE DE FORMATION (Exemple)

Exemple : Mécanique automobile



3 ATELIER DE VALIDATION DU RÉFÉRENTIEL DE MÉTIER-COMPÉTENCES

- Durée : Deux (02) jours.
- Composition : Seize (16) personnes dont onze (11) professionnels (06 anciens et 05 nouveaux) et cinq (05) formateurs (équipe de rédaction).
- Enrichissement et validation des informations recueillies et des analyses faites.

Objectif : Valider l'avant-projet du Référentiel de métier-compétences.		
Procédés	Méthodes	Résultat attendu
<ul style="list-style-type: none">• Tenue de l'atelier	<ul style="list-style-type: none">• Revue générale des travaux.• Brèves explications sur la poursuite des travaux.	Projet du référentiel de métier-compétences validé

RÉFÉRENTIEL DE FORMATION (RF)

3.1 PRÉSENTATION DU RÉFÉRENTIEL DE FORMATION

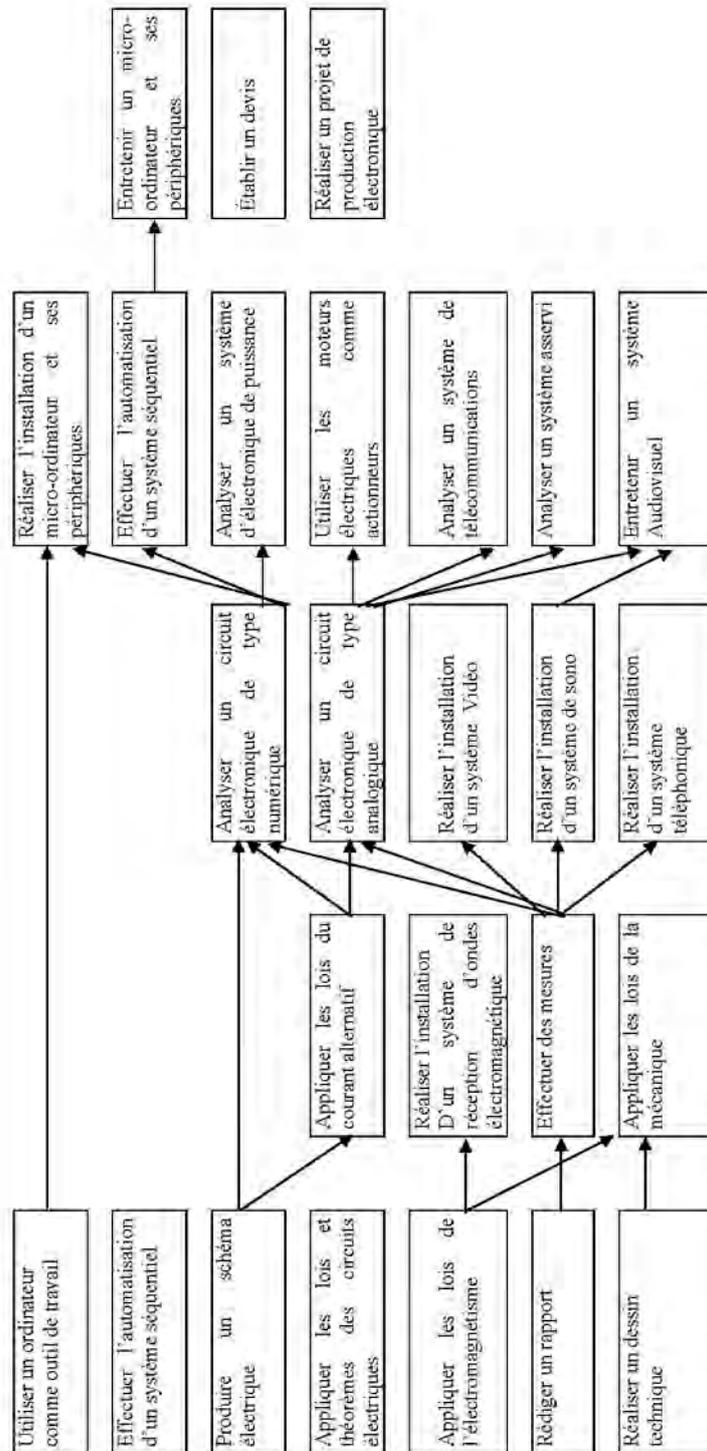
Le référentiel de formation présente un ensemble cohérent et significatif de compétences à acquérir. Le référentiel de formation est un outil de référence pour l'évaluation des apprentissages et la validation des acquis de l'expérience (VAE). Ainsi, pour démontrer sa compétence, L'apprenant doit démontrer sa maîtrise des compétences inscrites dans le référentiel.

Le référentiel de formation se divise en deux parties : la première partie contient les finalités du système éducatif, la description générale de la profession, les buts du référentiel de formation, la liste des compétences visées et la matrice des objets de formation. Dans la deuxième partie du référentiel où un objectif opérationnel est formulé pour chaque compétence, on décrit les composantes de chacun des objectifs opérationnels et chacun des modules de formation

3.2 ÉTAPE 2 : SCÉNARIO DE LA FORMATION

3.2.1 LOGIGRAMME DE COMPÉTENCES

Exemple d'illustration de logigramme des compétences



3.2.2 MATRICE DES OBJETS DE FORMATION

Rappels :

- Matrice des compétences : Il s'agit des compétences propres ou liées aux tâches
- Matrice des objets de formation : On ajoute à la matrice de compétences, les compétences propres à la formation qui sont des compétences dérivant des buts généraux de la formation professionnelle comme « se situer au regard du métier et de la démarche de formation » et d'autres compétences centrées sur le stage en milieu professionnel, la recherche d'emploi, la préparation du CV etc.
- NB : compétences propres à prendre systématiquement en compte dans tous les référentiels :
 - Se situer au regard du métier et de la démarche de formation
 - Appliquer les règles de santé, de sécurité au travail et de protection de l'environnement
 - Communiquer en milieu de travail
 - Appliquer des techniques de recherche d'emploi ou de stage
 - S'intégrer dans le milieu professionnel
 - Appliquer des notions d'entrepreneuriat

3.3 ÉTAPE 3 : DESCRIPTION DES OBJECTIFS OPÉRATIONNELS

Un objectif opérationnel est formulé pour chaque compétence ; l'objectif est défini en termes de comportement ou de situation.

L'objectif défini en termes de comportement, décrit les actions et les résultats attendus de l'apprenant ; l'évaluation porte sur les résultats attendus (processus et/ou produit)

L'objectif défini en termes de situation, décrit les phases d'une situation éducative dans laquelle l'apprenant est placé ; les produits et les résultats varient selon l'apprenant. L'évaluation porte sur la participation de l'apprenant aux activités proposées selon le plan de mise en situation.

3.3.1 COMPOSANTES D'UN OBJECTIF DE COMPORTEMENT

Comportement attendu	Condition d'évaluation	Critères généraux de performance	Précision sur le comportement attendu	Critères particuliers de performance

3.3.2 COMPOSANTES D'UN OBJECTIF DE SITUATION

Intention poursuivie	Précision sur l'intention poursuivie	Plan de mise en situation	Conditions d'encadrement	Critères de participation

3.4 ÉTAPE 4 : LES MODULES DE FORMATION

Un objectif opérationnel est formulé pour chaque compétence et à chaque compétence correspond un module.

Les rubriques d'un module de formation sont :

- L'intitulé,
- Le code, il comprend :
 - trois (3) lettres représentant l'intitulé du module (exemple : FRA pour Français, PCH pour Physique-Chimie, DRT pour Droit)
 - quatre (4) chiffres représentant l'année, le semestre et le numéro d'ordre du module (exemple : INF1108, INF : Informatique, 1 : Première année, 1 : Premier semestre, 08 : Huitième module du référentiel)
- La durée en heures,
- La place dans le référentiel de formation (impact des apprentissages liés à des modules préalables sur les apprentissages relatifs au module en cause, impact que peuvent avoir les apprentissages liés à ce module sur les apprentissages liés à d'autres modules, rôle et importance du module dans le référentiel et dans le métier),
- Les contenus essentiels

Objets de formation	Éléments de contenu	Limites

- Objets de formation : il s'agit des précisions sur le comportement attendu formulées en objectifs spécifiques et déclinés en objectifs intermédiaires.
 - Éléments de contenus : ce sont les connaissances liées à la précision sur le comportement attendu
 - Limites : il s'agit des limites de connaissances relatives aux éléments de contenu en fonction du niveau de formation visé
- La démarche pédagogique (exposé magistral, démonstration, étude de cas, apprentissage par résolution de problèmes, travaux de laboratoire ou d'atelier, exercices, jeu de rôle).
 - Le type d'épreuve (épreuve théorique, épreuve pratique, épreuve de connaissance pratique).

3.5 CHRONOGRAMME DE RÉALISATION DE LA FORMATION

Le chronogramme de réalisation de la formation est une représentation schématique de l'ordre selon lequel les compétences devraient être acquises et de la répartition dans le temps des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Il assure une planification globale de l'ensemble du référentiel de formation, en relation avec le logigramme de séquence de formation et permet de voir l'articulation qui existe entre les compétences. Ce type de planification vise à assurer une certaine cohérence et une progression des apprentissages.

Numéro du module	Compétences particulières														Compétences générales							Enseignement général
	5	6	8	9	11	12	13	14	1	2	3	4	7	10								
Durée h	120	90	90	90	45	90	30	120	30	30	30	30	30	30	45							
Semaines																						
1										30												
2	5									10	15											
3	10									10	10											
4	10	10								5	5											
5	15	10								5												
6	15	15																				
7	15	15																				
8	10	15											5									
9	10	15											5									
10	10	5											5	10								
11	10	5											5	10								
12	10		5										5	10								
13			15										5	5								
14			15										5	5								
15			15										5	5								
16			15										5	5								
17			15	5									5	5								
18			10	10							5		5	5								
19				10	5						10		5	5								
20				10	5						15		5	5								
21				10	5						15		5	5								
22				10	5						10		5	5								
23				10	5						10		5	5								
24				10	5						10		5	5								
25				10	5						10		5	5								
26				5	10						5		10	5								
27																						
28																						
29																						
30																						

**ASSISES SUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS
OUAGADOUGOU, 4-7 SEPTEMBRE 2012**

**TABLEAU DE RÉPARTITION SEMESTRIELLE DES MODULES
TITRE DU DIPLOME : BEP GÉNIE CIVIL CONSTRUCTION
DURÉE DE LA FORMATION : 4 Semestres**

Année I- Semestre 1

Code du module /matière	Titre du module/matière	Théorie H/hebdo	Pratique H/hebdo	Total H/hebdo	Volume horaire Total/semestre
Matières d'enseignement général et spécifique					
FRA1101	Français	3	0	3	42
ANG1102	Anglais (technique)	2	0	2	28
MGX1103	Mathématiques	3	0	3	42
EPS1104	Éducation physique et sportive	0	2	2	28
HGI1105	Histoire/Géographie et Éducation Civique	2	0	2	28
INT1106	Informatique	0	1	1	14
DRT1107	Droit	1	0	1	14
GES1108	Gestion	1	0	1	14
SCP1109	Sciences physiques	2	0	2	28
VSP1110	Vie sociale et professionnelle	1	0	1	14
	Total partiel Matières d'enseignement général et spécifique	15	3	18	252
Matières d'enseignement technique					
DEB1111	Dessin bâtiment	5	0	5	70
MEB1112	Métre bâtiment	1	0	1	14
TEC1113	Technologie	3	0	3	42
TRP1114	Travaux Pratiques	0	8	8	112
ODC1115	Organisation de chantier	1	0	1	14
RDM1116	Résistance des matériaux	2	0	2	28
FMP1117	Formation en milieu professionnel			-	-
	Total partiel Matières d'enseignement technique	12	8	20	280
	Total Année I- Semestre 1	27	11	38	532

RÉFÉRENTIEL D'ÉVALUATION ET DE CERTIFICATION

Les importants concepts tels que jugement de valeur, objet d'évaluation, indicateurs, critères, objectifs de formation et prise de décision, qui font partie intégrante de ces définitions, traduisent l'importance de l'évaluation en général, celle en matière d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) en particulier.

Cette importance relève aussi bien de sa fonction d'aide à l'apprentissage (évaluation formative), de son rôle dans la sanction des études (évaluation sommative ou certificative), que de sa place dans la reconnaissance sociale.

Compte tenu de cette importance, le ministère en charge de l'EFTP se doit de veiller à ce que cette évaluation soit exercée de la façon la plus transparente possible. De même, au regard de l'importance du diplôme aussi bien pour l'apprenant que pour la société, le ministère se doit de bien baliser le parcours à emprunter pour l'évaluation et la certification. Il est tout aussi important que le personnel chargé de l'évaluation comprenne l'enjeu de l'évaluation, les obligations qu'elle sous-tend et les responsabilités qui s'y rattachent, de façon à appliquer d'une manière juste, équitable, transparente et rigoureuse l'ensemble du processus qui conduit à sa réalisation.

Le BURKINA FASO, à l'instar d'autres pays sur le plan international, a adopté l'Approche par les compétences (APC) comme approche pédagogique pour l'EFTP.

La compétence est multidimensionnelle ; aussi, l'évaluation dans le cadre de l'APC porte sur les trois dimensions qui composent une compétence à des degrés divers :

- les habiletés cognitives (les savoirs) ;
- les habiletés psycho-sensori-motrices (les savoir-faire et les savoir-percevoir) ;
- les comportements socio-affectifs (les savoir-être).

Le référentiel d'évaluation fait partie des six (6) documents retenus pour un diplôme donné. Il se divise en deux parties :

Première partie : processus d'évaluation

- Les méthodes d'évaluation ;
- Les étapes du processus d'évaluation ;
- Les étapes d'élaboration des épreuves ;
- L'évaluation de la formation en milieu professionnel.

Deuxième partie : principes généraux

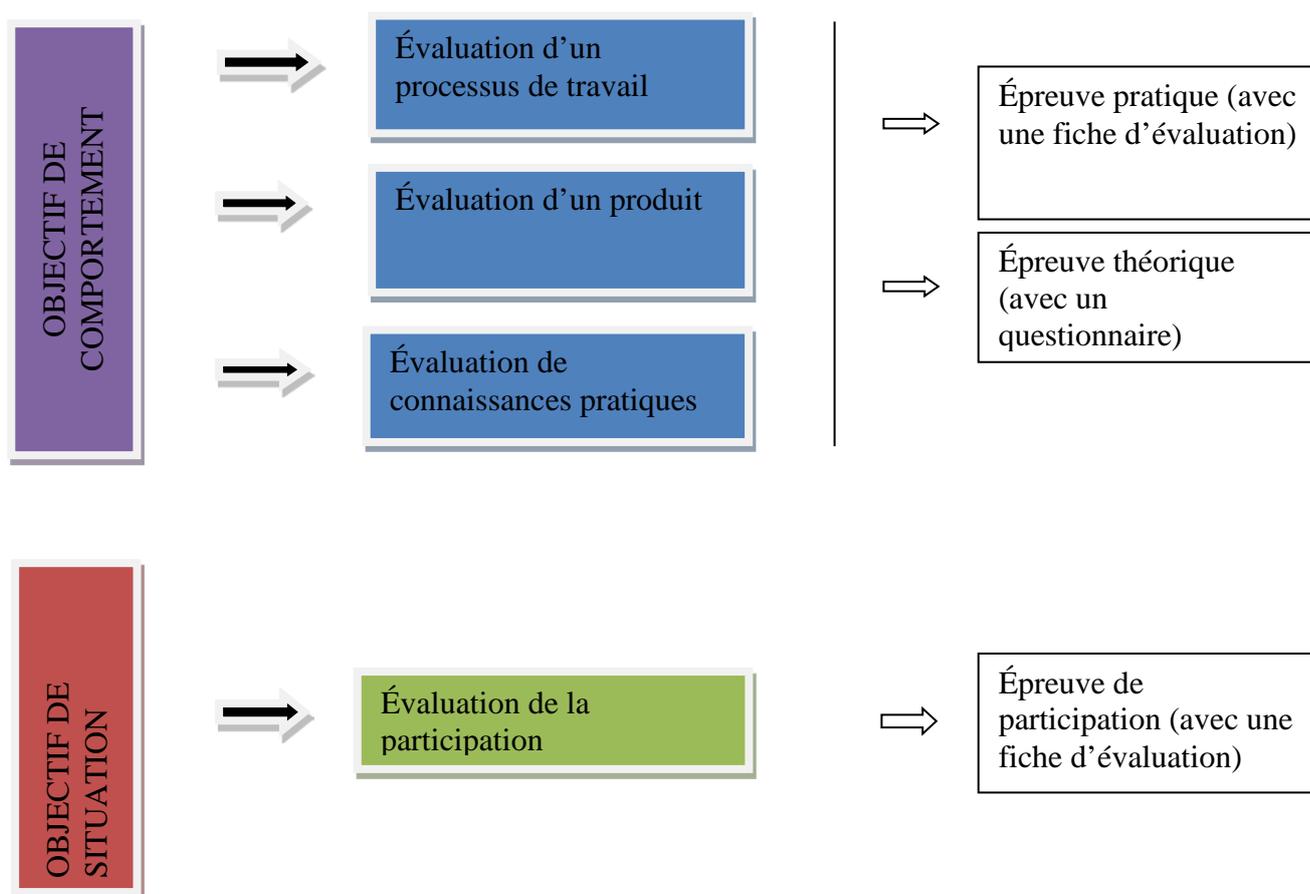
- Le temps alloué à l'évaluation ;
- Le moment de passation des épreuves ;
- L'expression des résultats ;
- Les reprises et les récupérations ;
- La sanction des études.

A – Première partie : processus d'évaluation

I - Méthodes d'évaluation :

- Pour un objectif de comportement (compétence traduite en comportement), l'évaluation porte sur la performance de l'apprenant.
- Pour un objectif de situation (compétence traduite en situation), l'évaluation porte sur la participation de l'apprenant aux activités d'apprentissage.

On distingue quatre méthodes d'évaluation :



II - Les étapes du processus d'évaluation

1. Objectif de comportement

1.1. Les tableaux d'analyse

Titre du référentiel :

Titre du module :

Code du module :

Objectif :

Objets possibles (1)	Apprentissage % (2)	Évaluation % (3)	Aspects observables ou thèmes de connaissances (4)	P ou CP (5)
Précision 1				
Précision 2				
.....				

- (1) Précisions sur le comportement attendu.
- (2) Pondération de la précision sur le comportement attendu en % pour le temps de l'enseignement.
- (3) Pondération de l'aspect observable en % pour l'évaluation.
- (4) Un comportement ou un élément d'une performance ou d'un processus qui permet d'inférer l'acquisition de la compétence.
- (5) P = Épreuve pratique
CP = Épreuve de connaissances pratiques.

1.2. *Les tableaux de spécification*

Titre du référentiel :

Titre du module :

Code du module :

Objectif :

Objets d'évaluation	Pondération %	Types d'évaluation	Stratégies d'évaluation	Indicateurs	Pondération %	Critères d'évaluation	Pondération %
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

(1) Ce sont les objets retenus pour l'évaluation à partir des précisions sur le comportement attendu

(2) , (6) et (8) Chaque objet d'évaluation, chaque indicateur et chaque critère est accompagné d'une pondération

(3) P = Épreuve pratique CP = Épreuve de connaissances pratiques

(4) Les stratégies d'évaluation sont précisées :

PT = Produit

PS = Processus

(5) Les indicateurs sont les aspects observables et mesurables de la compétence

(7) Les critères sont les éléments sur lesquels on se base pour juger si la performance est satisfaisante. Ce sont les qualités attendues d'une production.

Chaque indicateur est accompagné d'un ou de plusieurs critères précisant ce qui est attendu.

Les critères d'évaluation ne peuvent impliquer un niveau de performance supérieur ou inférieur à celui visé par les critères de performance du référentiel de formation. La formulation des critères du référentiel de formation est reprise textuellement, si possible.

On limite généralement le nombre de critères à une dizaine au maximum pour chaque compétence afin de ne pas diluer la valeur des critères.

Règle de verdict :

Un critère dont l'importance est capitale dans le métier et dont le non-respect peut entraîner des conséquences graves sur la santé ou la sécurité (de l'apprenant, de la clientèle, des collègues, etc.) est inscrit à titre de règle de verdict pour certaines ou pour l'ensemble des compétences et indiqué comme tel dans le tableau de spécification.

Exemple de tableau de spécification en briquetage-maçonnerie

Objectif : Ériger des échafaudages

Objets d'évaluation	Pond. %	Types d'éval.	Strat. d'éval.	Indicateurs	Pond. %	Critères d'évaluation	Pond. %
Installer les bases d'appui	25	Pratique	PT	1. Installation des blocages	25	1.1. Installation appropriée des blocages	25
Assembler et monter les éléments de l'échafaudage	40	Pratique	PT	2. Méthode de travail	10	2.1. Respect d'une séquence logique de travail	10
				3. Cadre d'échafaudage	20	3.1. Cadre d'échafaudage aligné correctement	10
						3.2. Cadre d'échafaudage nivelé correctement	10
				4. Position des madriers	10	4.1. Position sécuritaire des madriers	10
Installer l'équipement et les accessoires de sécurité	25	Pratique	PT	5. Code de sécurité	25	5.1. Installation de l'équipement et des accessoires conforme au code de sécurité	25
Démonter l'échafaudage	10	Pratique	PS	6. Méthode de travail	10	6.1. Méthode de travail appropriée	10

1.3. Description de l'épreuve

La description de l'épreuve doit être succincte. Elle comporte les rubriques suivantes.

- Renseignements généraux : La durée de l'épreuve est donnée à titre indicatif. Le scénario précise si l'évaluation devrait se réaliser en grand groupe, en groupe restreint ou ne viser qu'un seul apprenant à la fois.
- Déroulement de l'épreuve : Les caractéristiques de la tâche à effectuer, les conditions de réalisation ainsi que des suggestions de tâches ou des exemples de projets y sont indiqués.
- Matériel nécessaire : Il s'agit de présenter une courte liste de matériel nécessaire à la réalisation de l'épreuve ainsi que des précisions telles que l'interdiction ou non de l'utilisation de la calculatrice ou des ouvrages de référence.
- Consignes particulières : Cette rubrique est utilisée pour souligner un aspect particulier, non couvert dans les sections précédentes.

1.4. Fiche d'évaluation

C'est l'instrument officiel de consignation des résultats. Elle reprend les indicateurs et les critères d'évaluation des tableaux de spécification et les précise davantage si nécessaire sous forme d'éléments d'observation.

Cette fiche peut aussi faire mention des tolérances acceptables ou des exigences en relation avec un critère d'évaluation. Elle fait aussi état de la pondération associée aux critères d'évaluation ou des exigences en rapport avec le seuil de réussite pour l'évaluation de l'objectif de comportement.

La fiche d'évaluation est fournie à titre indicatif sauf pour les rubriques provenant des tableaux de spécification qui sont obligatoires.

Titre du référentiel :

Titre du module :

Code du module :

Nom de l'apprenant :

Établissement :

Date de l'évaluation :

Signature de l'examineur :

Résultat	
Succès	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exemple en briquetage-maçonnerie

Éléments d'observation	Oui	Non	Résultats
1. INSTALLATION DES BLOCAGES 1.1. Installation appropriée des blocages • Appui de niveau • Solidité des bases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0 ou 25
2. METHODE DE TRAVAIL (MONTAGE) 2.1. Respect d'une séquence logique de travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0 ou 10
3. CADRE D'ECHAFAUDAGE 3.1. Cadre d'échafaudage aligné correctement 3.2. Cadre d'échafaudage nivelé correctement • Nivellement vertical • Nivellement horizontal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0 ou 10
4. POSITION DES MADRIERS 4.1. Position sécuritaire des madriers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0 ou 10
5. CODE DE SECURITE 5.1. Installation de l'équipement et des accessoires conforme au code sécurité : • Verrous de sécurité • Garde-corps • Ancrages • Câble de retenue ; • Harnais de sécurité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0 ou 25
6. METHODE DE TRAVAIL (DEMONTAGE) 6.1. Méthode de travail appropriée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0 ou 10
TOTAL		/100
Seuil de réussite			80 points
REGLE DE VERDICT : Respect des règles pouvant affecter sa sécurité ou celle des autres.	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>	

2. Objectif de situation

2.1. Les tableaux de spécification

Titre du référentiel :

Titre du module :

Code du module :

Objectif :

Objets d'évaluation	Pondération %	Indicateurs	Pondération %	Critères d'évaluation	Pondération %
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

(1) Ce sont les objets retenus pour l'évaluation à partir des précisions sur l'intention poursuivie. Au moins un élément de précision doit être retenu dans chacune des trois phases de la démarche : la phase d'information, la phase de réalisation, la phase de synthèse.

(2) , (4), (6) Chaque objet d'évaluation, chaque indicateur et chaque critère est accompagné d'une pondération.

(3) Ce sont les indicateurs d'une participation adéquate dans la démarche déterminés à partir des critères de participation énoncés dans le référentiel de formation.

(5) les critères d'évaluation permettent d'évaluer la participation de l'apprenant aux activités proposées pour acquérir la compétence.

Les critères d'évaluation ne doivent jamais viser la performance de l'apprenant.

Exemple :

Titre du référentiel : Mécanique automobile

Titre du module : Métier et formation

Code du module : 01

Objectif : Se situer au regard du métier et de la démarche de formation

Tableau de spécification

Objets d'évaluation	Pond. %	Indicateurs	Pond. %	Critères d'évaluation	Pond. %
Phase 1 : Information sur le métier	40	1. Collecte de l'information	20	1.1 Recueille des données sur la majorité des sujets à traiter.	20
		2. Participation à un échange sur la profession	20	2.1 Exprime clairement sa perception de la profession au cours d'une rencontre de groupe et fait des liens avec les données recueillies.	20
Phase 2 : Réalisation	40	3. Participation à un échange sur le programme de formation	40	3.1 Donne son opinion sur quelques exigences auxquelles il faut satisfaire pour pratiquer la profession.	20
				3.2 Exprime clairement sa perception du programme de formation au cours d'une rencontre de groupe.	20
Phase 3 : Auto-évaluation	20	4. Production d'un rapport	20	4.1 Produit un rapport contenant une présentation sommaire de ses goûts, ses aptitudes et ses champs d'intérêt.	10
				4.2 Produit un rapport contenant des explications sur son orientation en faisant, de façon explicite, les liens demandés.	10

2.2. Description de la participation

Elle doit être succincte (une à deux pages). Elle contient les rubriques suivantes :

- Les renseignements généraux : Le jugement du formateur doit s'appuyer sur des éléments tangibles faisant état de la participation de l'apprenant et non sur la qualité des productions, s'il y a lieu.
- Le déroulement : On y précise les étapes de l'évaluation, les résultats qui peuvent être jugés acceptables ainsi que les aspects à considérer.

2.2.1. Fiche d'évaluation de la participation

Titre du référentiel :
 Titre du module :
 Code du module :
 Nom de l'apprenant :
 Établissement :
 Date de l'évaluation :.....
 Signature de l'examineur :

Résultat	
Succès	Échec
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Éléments de participation	Jugement	
	Oui	Non
1. Collecte de l'information. 1.1 Recueille des données sur la majorité des sujets à traiter : <ul style="list-style-type: none"> • Fournit au moins un compte rendu ou un résumé synthèse des données recueillies relativement aux caractéristiques du marché du travail en Mécanique Automobile. • Fournit au moins un avantage ou un inconvénient de la profession. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Participation à un échange sur la profession. 2.1 Exprime clairement sa perception de la profession au cours d'une rencontre de groupe et fait les liens avec les données recueillies : <ul style="list-style-type: none"> • Se prononce sur au moins un avantage ou un inconvénient de la profession. • Donne son opinion sur le bien-fondé d'au moins une des exigences de l'emploi. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Participation à un échange sur le programme de formation 3.1 Donne son opinion sur quelques exigences auxquelles il faut satisfaire pour pratiquer la profession : <ul style="list-style-type: none"> • Donne son opinion sur l'utilité d'au moins une des habiletés, aptitudes ou connaissances nécessaires à la pratique du métier. 3.2 Exprime clairement sa perception du programme de formation au cours d'une rencontre de groupe : <ul style="list-style-type: none"> • Donne son opinion sur la pertinence d'au moins un des éléments du programme de formation au regard du métier. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Production d'un rapport 4.1 Produit un rapport contenant une présentation sommaire de ses goûts, aptitudes et champs d'intérêt. 4.2 Produit un rapport contenant des explications sur son orientation en faisant, de façon explicite, les liens demandés : <ul style="list-style-type: none"> • Présente des arguments qui tiennent compte de ses goûts, aptitudes et champs d'intérêt. 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Seuil de réussite : 3 oui sur 6 dont 1.1 et 4.2	Total :..... / 6	

III – Les étapes d'élaboration des épreuves

1. Épreuve pratique

Il s'agit de l'évaluation d'un processus et/ou d'un produit

L'épreuve comprend les documents suivants :

- 1.1. Un cahier de l'examineur précisant :
- 1.2. une fiche d'évaluation élaborée à partir des éléments du tableau de spécifications et comprenant :
- 1.3. un cahier du candidat contenant :

2. Épreuve de connaissances pratiques

Une épreuve de connaissances pratiques comprend :

- 2.1. Un cahier de l'examineur comprenant les renseignements et directives nécessaires à l'administration de l'épreuve.
- 2.2. un cahier du candidat contenant :
- 2.3. Le corrigé de l'épreuve avec le barème de notation.

3- Épreuve d'évaluation de la participation du candidat

L'épreuve comprend :

- 3.1. Un cahier de l'examineur précisant :
- 3.2. Un cahier du candidat contenant :

IV – L'évaluation de la formation en milieu professionnel

1. Structures et organes de mise en œuvre des PFMP

- 1.1. Structures d'accueil des PFMP
- 1.2. Les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels

2. Les acteurs de la PFMP

- 2.1. L'équipe pédagogique
- 2.2. Le tutorat des PFMP
- 2.3. Les candidats
- 2.4. Le jury des PFMP

3. Modalités de mise en œuvre

L'évaluation des PFMP se fait en deux phases :

- Une évaluation effectuée sous forme de contrôle en cours de formation (CCF) ;
- Une présentation d'un dossier professionnel élaboré par l'apprenant.

- I. Les modalités de certification
- II. La sanction des études
- III. Les reprises et récupérations

GUIDE PÉDAGOGIQUE

L'objectif principal d'un guide pédagogique est d'appuyer le personnel enseignant et l'équipe chargée de la mise en œuvre des formations dans les établissements.

Le guide pédagogique ne remplace pas le référentiel de formation et n'a pas la prétention de se substituer à l'expertise des formateurs. Il n'est pas prescriptif.

Le contenu du guide pédagogique comporte les points suivants :

- Le processus d'acquisition d'une compétence
- Les principes et intentions pédagogiques
- La matrice des objets de formation
- Le logigramme de la séquence d'enseignement
- La description des modules
- Le chronogramme de réalisation de la formation

GUIDE D'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE ET MATÉRIELLE

Comme son nom l'indique, ce guide s'articule autour de deux grandes composantes : l'organisation pédagogique et l'organisation physique et matérielle. Le contenu d'un guide pédagogique n'est pas prescriptif.

1. L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

1.1 LE LOGIGRAMME DE LA SÉQUENCE DE FORMATION

1.2 LISTE DES MODULES

MODULE 1 :

MODULE2 :

ETC.

1.3 LE CHRONOGRAMME DE RÉALISATION DE LA FORMATION

Le chronogramme de réalisation de la formation est une représentation schématique de l'ordre selon lequel les compétences devraient être acquises et de la répartition dans le temps des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Il assure une planification globale de l'ensemble du référentiel de formation et permet de voir l'articulation qui existe entre les compétences. Ce type de planification vise à assurer une certaine cohérence et une progression des apprentissages.

1.4 LE PLAN DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

N° D'ORDRE	DOMAINES DE FORMATION	DURÉE DE LA FORMATION	STRUCTURES OU PERSONNES RESSOURCES

2. L'ORGANISATION PHYSIQUE ET MATÉRIELLE

2.1 RESSOURCES MATÉRIELLES

2.1.1 DÉMARCHE SUGGÉRÉE

- Procéder à une analyse systématique des besoins relatifs à chaque module du référentiel de formation ;
- Dresser pour chaque module, la liste des équipements nécessaires, même si certains se répètent d'un module à l'autre ;
- Considérer, une fois la liste pour chaque module établie, la nécessité d'y ajouter certains équipements qui n'auraient pas été mentionnés.
- Dresser pour un groupe d'apprenants (exemple : groupe de douze apprenants avec six postes de travail), la liste finale des équipements par catégorie et selon le tableau I.

2.1.2 CATÉGORIES DES ÉQUIPEMENTS :

- Catégorie 1 : Machinerie, équipements et accessoires ;
- Catégorie 2 : Outils et instruments ;
- Catégorie 3 : Matériel de sécurité ;
- Catégorie 4 : Matière d'œuvre et matière première ;
- Catégorie 5 : Mobilier et équipement de bureau ;
- Catégorie 6 : Matériel audiovisuel et informatique ;
- Catégorie 7 : Matériel didactique.

Tableau I : Liste des équipements

CATEGORIE.... :

N° D'ORDRE	DESIGNATION CARACTERISTIQUE	TYPE DE LOCAL	MODULE	UTILISATION EN HEURES	QUANTITÉ	DURÉE D'UTILISATION

Tableau II : Liste des ouvrages

N° D'ORDRE	TITRES	AUTEURS	ÉDITEURS/ANNÉE	QUANTITÉ

2.2 LES AMÉNAGEMENTS PHYSIQUES

Types de salles :

- Salles banalisées/classes (confer cahier des charges)
- Salles spécialisées
- Ateliers (postes de travail)
- Laboratoires
- Magasin central
- Aires extérieures de travaux pratiques

Dimensions et taux d'occupation des salles :

TYPE	QUANTITÉ	LONGUEUR	LARGEUR	HAUTEUR	AIRE	OCCUPATION	
						HEURES	%

Étude de cas de la Roumanie : « L'identification des besoins des compétences en Roumanie pour répondre aux besoins du marché du travail »

Mme Gabriela Liliana CIOBANU

Contexte actuel européen pour l'identification des compétences

L'identification des besoins des compétences en Roumanie, pour répondre aux besoins du marché de travail, est devenue un grand défi pour le système national de l'éducation et de formation professionnelle dans les dernières années, au moins à cause de deux raisons :

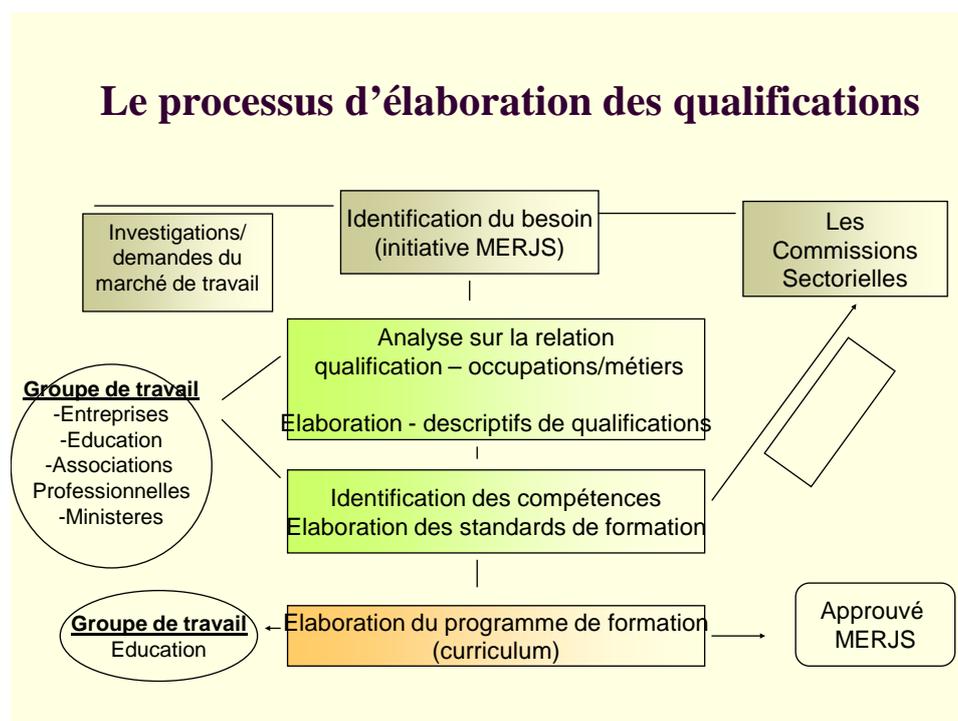
1. L'économie et la société de Roumanie ont été soumises à des grandes transformations surtout dans le contexte de l'adhésion à l'Union Européenne et les engagements de créer les conditions pour le mouvement libre des personnes; en vue de créer les conditions du mouvement libre des personnes les qualifications/ certifications acquises dans le système de l'éducation et de formation professionnelle devraient être transparentes pour permettre la reconnaissance, comparable et transférables entre les différents pays aux différents niveaux
2. Les développements, au niveau européen, en ce qui concerne l'éducation et la formation professionnelle intégrés dans les processus Copenhague et Bologne en liaison avec les Stratégies Lisbonne et Europe 2020. En vertu de cette raison la Roumanie a comme objectif de créer les conditions pour la mise en œuvre du Cadre national des qualifications/ certifications, lié au Cadre européen des qualifications/ certifications (EQF), du Cadre de référence pour l'assurance qualité, des principes communs pour la validation des compétences acquises dans le système non formel et informel et le Système de transfert de crédits (ECVET); tous ces développements sont basés sur une approche des qualifications/ certifications par compétences qui change d'une manière radicale le développement des qualifications/ certifications; dans tout ce processus la croissance du soutien des partenaires sociaux constitue la condition de base pour assurer la qualité du développement des qualifications/ certifications pour répondre aux besoins du marché de travail.

Surtout dans les dernières années en Roumanie a commencé une construction institutionnelle pour mettre en place le Cadre national des qualifications/ certifications. On a fondé une institution, L'Autorité nationale pour les qualifications/certifications qui a comme objectif principal de coordonner la création du Cadre et l'administration du Registre des certifications. En vue d'assurer la pertinence des certifications pour le marché de travail L'Autorité nationale pour les certifications doit s'appuyer sur les commissions sectorielles qui sont en cours de s'organiser et développer leurs compétences.

En ce qui concerne les certifications professionnelles qui ne sont pas acquises par la formation professionnelle initiale elles sont définies par les Standards de formation (« Standarde de pregatire profesionala ») à partir des Référentiels des métiers (Standards occupationnels) et après un processus de consultation des commissions sectorielles et autres partenaires sociaux (entreprises représentatives du secteur).

Le processus de l'élaboration des qualifications/ certifications en Roumanie

Le processus de l'élaboration des qualifications/ certifications en Roumanie implique plusieurs institutions et acteurs et est présenté ensuite :



Pour répondre mieux aux besoins du marché de travail dans 3-5 années (après la remise des certificats pour la génération actuelle) et pour permettre une adaptation rapide et plus de flexibilité, les certifications de la formation professionnelle initiale sont plus larges et répondent aux plusieurs métiers associés. Par exemple une certification de niveau 3 du Cadre européen des certifications dans le domaine du tourisme et restauration Technicien hôtelier offre la possibilité d'être employé dans des métiers comme: réceptionniste, directeur d'hôtel, etc.

La structure de formation est conçue comme un arbre. Ça veut dire qu'une qualification de niveau supérieur est acquise sur une base commune d'une ou plusieurs qualifications de niveau inférieur d'un même domaine. Par exemple si on a obtenu une qualification de cuisinier ou pâtissier de niveau 3 EQF on peut continuer les études dans la qualification Technicien en gastronomie de niveau 4 EQF.

La structure de la qualification/certification et le curriculum

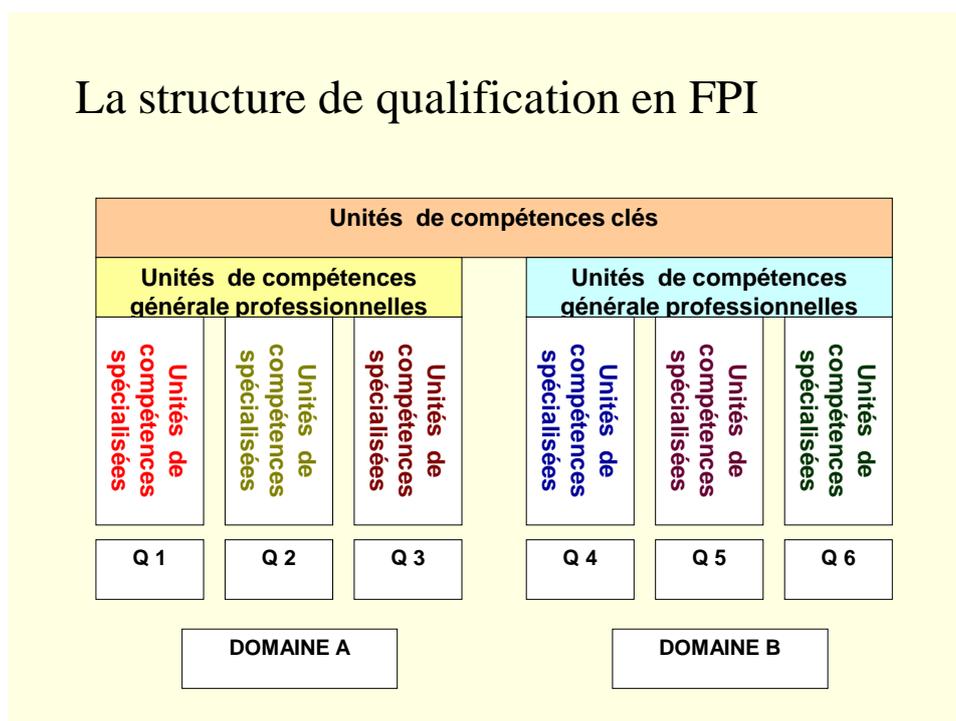
Une qualification est décrite par le Standard de formation qui est :

- un document décrivant les unités de compétences qui construisent une qualification; elles peuvent être liées avec une ou plusieurs occupations/métiers
- utilisé selon les systèmes formation professionnelle initiale, formation professionnelle continue (formel et non-formel) et l'apprentissage

Le contenu du standard de formation est le suivant :

- Les unités de compétences – un assemblé cohérent des acquis d'apprentissage (learning outcomes-LO)
 - Unités clés
 - Unités techniques générales qui sont communes pour un domaine ou sous-domaine
 - Unités techniques spécialisées qui sont spécifiques pour chaque qualification/certification

La structure d'une qualification dans la formation professionnelle initiale est présentée ensuite :



Q1, Q2 etc. sont les qualifications d'un domaine.

On peut observer que les unités de compétences clés sont communes pour tous les qualifications à un niveau. Les unités de compétences générales professionnelles sont communes pour un domaine de formation (Ex. Agriculture) et les unités de compétences spécialisées sont spécifiques à chaque qualification/certification.

Pour chaque unité on décrit :

- Le niveau correspondant
- Les compétences (learning outcomes) en terme de savoirs, savoir- faire et compétences d'autonomie et responsabilité
- Les critères de performance
- Les contextes (l'usage de compétences et les contenus de formation)
- L'évaluation
- Les crédits

À la base du Standard de formation on élabore le curriculum qui est modulaire. Le curriculum contient deux parties :

- curriculum national et curriculum élaboré au niveau local

Le curriculum décrit les méthodologies de formation et l'évaluation continue.

La certification et l'utilisation des crédits

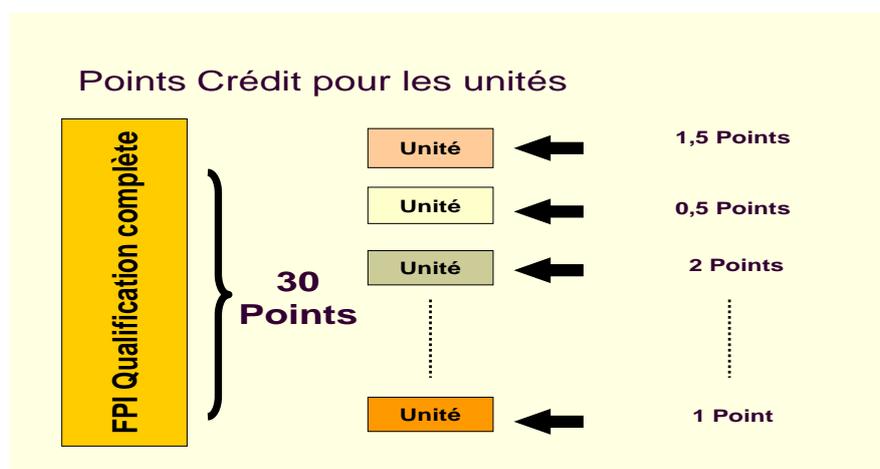
Le *Certificat de qualification* est obtenu quand toutes les unités de compétences composant une qualification ont été acquises – représente le droit légal de pratiquer une occupation/métier qui correspond avec la qualification. *Les unités de compétences sont mentionnées dans le Certificat.* L'autorité compétente pour délivrer les certificats c'est le ministère de l'Éducation, de la Recherche, de la Jeunesse et du Sport.

Dans la perspective de formation tout au long de la vie, la progression aux niveaux supérieurs d'éducation et la mobilité horizontale doivent être favorisées par la reconnaissance des points crédits accumulés dans les différents systèmes de formation (à la base du Système de crédits ECVET). Les systèmes de formation professionnelle initiale, formation professionnelle continue et enseignement supérieur doivent être fondés sur des mécanismes de transfert de crédits compatibles, ou au moins transparents.

La reconnaissance/le transfert de crédits entre les différents systèmes de formation est conditionnée par :

- Consensus - partenariat actif entre les différents décideurs et les parties concernées
- Principes communs d'assurance qualité mis en œuvre dans les différents systèmes de formation
- La mise en place du système ECVET en relation avec EQF et ECTS

L'allocation de points de crédit envisagée par l'utilisation d'ECVET est présentée dessous :



L'anticipation des besoins

A partir de l'année 2005 en Roumanie on a introduit, à l'aide des programmes Phare, des mécanismes d'anticipation de la demande des métiers à la base des études de prévision à long et moyen terme. L'approche est basée sur des données statistiques et études du marché en vue d'assurer la décision basée sur les évidences et éliminer des degrés de subjectivité dans les décisions en ce que concerne l'offre quantitative et qualitative de formation. Les études qui sont en cours sont envisagés pour anticiper les demandes jusqu'à l'année 2020.

*Étude de cas du Bénin : « Le système d'amélioration
des compétences dans l'apprentissage traditionnel
au Bénin »*

M. Henri ABOUA

Évolution de la formation professionnelle par apprentissage au Bénin

Introduction

De 1960 à nos jours, l'école n'a pas réellement su résoudre le problème de l'adéquation formation emploi. Pour pallier au chômage de jeunes et leur permettre une meilleure employabilité, la réforme de l'ETFP est intervenue en 2001 avec, entre autres, un accent particulier sur l'apprentissage, le plus ancien mode de formation professionnelle longtemps considéré comme le refuge des moins doués sur le plan intellectuel, des analphabètes et des couches sociales défavorisées et qui aujourd'hui est devenu au Bénin un enjeu national parce qu'il permet sans doute de relever les grands défis de la pauvreté et notamment du chômage des jeunes.

1. ÉVOLUTION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF BÉNINOIS

Il y a quelque temps, la formation professionnelle se trouvait encore en dehors du système éducatif formel et elle n'était pas sanctionnée par des certifications officielles reconnues par l'État. L'Apprentissage est de loin le plus gros pourvoyeur de formation au Bénin et assure l'essentiel de la formation aux métiers. Il offre une formation pour toutes les couches sociales à divers niveaux d'instruction (sortants des enseignements primaire et secondaire, diplômés sans emploi, groupes déscolarisés et vulnérables dans l'accès à une formation offerte par le système d'éducation formelle). Il concerne un grand nombre de jeunes apprentis dont le nombre avoisine 200 000.

L'apprentissage au Bénin se réalise à titre payant. Il se déroule surtout dans les ateliers du secteur de l'artisanat, sous le mode d'une formation sur le tas liée aux tâches quotidiennes de production et souvent d'une façon non systématique. La durée et les modalités ne sont pas réglementées et dépendent des arrangements entre le patron et les parents d'apprentis. Les certificats de fin d'apprentissage délivrés par les patrons ont un caractère disparate et ne sont pas reconnus par l'État. Après leur « libération », les anciens apprentis ont, en général, l'intention de créer immédiatement leurs petites entreprises et de recruter à leur tour des apprentis. Il revient à l'artisanat seul, de remplir la mission de former ce grand nombre de jeunes gens (environ 200 00) à un métier.

L'apprentissage dans le secteur de l'artisanat, a beaucoup de lacunes dont notamment :

- la qualité de la formation n'est pas toujours sans reproche en raison de l'absence de capacités techniques et pédagogiques chez les maîtres d'apprentissage ;
- l'apprentissage se réalise souvent d'une façon non systématique (aucune réglementation sur le plan pédagogique et didactique ne régit la formation dans les ateliers où les tâches quotidiennes de production prédominent : pas de programme formel) ;
- les compétences acquises à l'occasion des apprentissages n'arrivent pas à s'ajuster à la dynamique de la technique et de la technologie marquées par une fluctuation soutenue.

Dans l'optique de pallier ces lacunes, l'État s'est engagé, dans le cadre de la réforme de l'ETFP à moderniser l'apprentissage traditionnel tout en introduisant progressivement et en coopération avec le secteur privé, d'autres modes d'apprentissage. En effet, l'ETFP est appelé à contribuer à la satisfaction des demandes sociales et économiques provenant de :

- la société toute entière à travers la promotion et la valorisation du « capital humain », puis l'investissement dans la population active qui est un facteur important de croissance économique, d'égalité des chances, de justice sociale, de transformation et d'évolution de la société ;

- l'individu lui-même : en lui faisant acquérir les compétences lui permettant d'une part de développer sa personnalité, de se valoriser et de s'intégrer dans la société, d'autre part, en lui donnant les capacités professionnelles facilitant la création ou l'augmentation de ses revenus ;
- l'économie, en développant des offres en formation pour satisfaire les besoins en main d'œuvre qualifiée nécessaire à l'amélioration du rendement et de la productivité des entreprises.

2. LES ENJEUX DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Les objectifs de l'Ecole béninoise sont définis dans la Loi d'Orientation de l'Éducation. Ils peuvent être décryptés suivant trois grands axes :

- former des adultes performants, dotés d'esprit d'initiative, ayant le goût de la recherche, capables de s'auto employer, de créer des emplois et de contribuer ainsi efficacement au développement du pays ;
- former des adultes techniquement compétents et humainement équilibrés ;
- servir de moyen de transformation de la société.

Ces objectifs sont en cohérence avec les objectifs de l'Éducation pour Tous qui constituent l'une des stratégies de développement de l'éducation mise en œuvre au Bénin. Le constat est que :

- les effectifs scolaires, quant à l'accès des enfants à l'éducation primaire, ont doublé, passant de 624 778 élèves en 1994 à 1 318 140 en 2005, soit un accroissement sur dix (10) ans de plus de 100%. Le taux brut de scolarisation a donc nettement évolué en dix années grâce notamment à une progression de l'accès au Cours d'Initiation (CI).
- L'examen des statistiques de la période de 1994-2005 révèle que les effectifs du 1^{er} et du 2^e cycles ont plus que triplé passant de 107 043 à 337 618.
- Par rapport à l'enseignement supérieur, de 1994 à 2005, l'effectif des étudiants du public est passé de 9 964 à 34 415, celui du privé, de 751 à 7 782. L'analyse de l'évolution des effectifs du public pendant cette période a permis de constater qu'il a plus que triplé, soit un accroissement de plus de 300%.

Cette forte pression d'entrée dans les universités publiques est la résultante de l'absence d'un système de régulation des flux. Le Bénin est aujourd'hui le pays qui a le plus fort taux des jeunes accédant à l'enseignement supérieur (743 pour 100 000 habitants). Il serait indispensable de maîtriser les effectifs du pré-universitaire, car cet accroissement exponentiel des effectifs n'est pas soutenable à moyen terme et pose déjà beaucoup de problèmes.

Or, l'économie béninoise est caractérisée par la faible capacité d'emploi du secteur moderne formel (5% en 2006) qui progresse très lentement et une prépondérance (95%) du secteur informel. Le RESEN indique qu'il y a nécessité de maîtriser les flux d'élèves et d'étudiants dans une approche systémique et socialement acceptable en restreignant l'accès au second cycle du secondaire général qui en est le point crucial. A cet effet, il propose qu'il soit introduit des formations professionnelles de type apprentissage qui permettront de faire accepter socialement la régulation des flux et faciliteraient une insertion professionnelle plus productive de ces jeunes. L'apprentissage est devenu aujourd'hui au Bénin un enjeu national parce qu'il permet de toute évidence de relever les grands défis de la pauvreté et notamment du chômage des jeunes.

3. LES OFFRES DISPONIBLES EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Deux dispositifs de formation ont été conçus au cours de la mise en œuvre du plan d'action 2001-2006 dans le but de moderniser l'apprentissage traditionnel : il s'agit de la formation par apprentissage de type dual et l'apprentissage traditionnel rénové.

A- La formation par apprentissage de type dual

Elle se déroule sur deux lieux d'une part, dans l'atelier/entreprise et d'autre part, dans un centre de formation. La formation est organisée de façon à faire passer aux apprentis quatre (4) jours par semaine dans l'atelier/entreprise et un (1) jour au centre pour compléter la formation.

Ce dispositif prend en compte les apprenants qui ont au moins le niveau du cours moyen et qui sont en apprentissage depuis au moins (06) mois auprès d'un maître artisan avec qui il est établi un contrat d'apprentissage verbal ou écrit.

La formation dure trois (03) ans et est sanctionnée par un diplôme national dénommé « Certificat de Qualification Professionnelle » (CQP). Depuis 2003, les établissements publics et privés de l'ETFP forment les apprentis dans ce dispositif. Le premier examen du Certificat de Qualification Professionnelle (CQP) sanctionnant ce type de formation a été organisé en 2005.

Au titre de l'année 2009, 4 132 apprenants sont inscrits dans 7 lycées techniques, 2 centres de formation professionnelle publics et 49 centres de formation professionnelle privés. Globalement 12 227 apprentis ont été inscrits (tous niveaux confondus) dans le dispositif, de 2005 à 2009.

B- L'apprentissage traditionnel rénové

L'apprentissage traditionnel se déroule dans un atelier et est régi par un contrat d'apprentissage verbal ou écrit qui prévoit les obligations mutuelles de l'apprenti et du patron à qui incombe seul, la responsabilité de dispenser la formation initiale dans un métier.

Dans le but de moderniser cette voie de formation, il est prévu dans la réforme la création de Centres de Métiers qui sont des établissements de formation servant de modèle et devant recevoir, entre autres, des jeunes ayant au minimum quatorze (14) ans et qui, faute d'avoir le niveau scolaire requis, ne peuvent pas accéder à la formation par apprentissage de type dual. Ces centres ont pour objectif de donner une formation pratique professionnelle basée sur la production aux jeunes béninois non scolarisés ou déscolarisés précoces (catégories des apprentis), à l'instar de la formation donnée par les maîtres-artisans. Ainsi, les référentiels de compétences nécessaires pour l'apprentissage sont développés de manière à inspirer les maîtres-artisans afin que leurs apprentis puissent prendre part, aux termes de leur formation, au diplôme national prévu à cet effet, le « Certificat de Qualification aux Métiers » (CQM).

Le CQM est destiné à sanctionner la formation donnée tant dans les centres de métiers que dans les ateliers où il remplace les « libérations » et les examens de fin d'apprentissage. Ce diplôme national s'obtient après trois (03) années de formation. Le Bénin dispose pour le moment de quatre (04) centres de métiers dont un (01) est fonctionnel.

C- La formation professionnelle par alternance post éducation de base

En dépit des deux dispositifs déjà créés, il est aisé de constater qu'une frange de jeunes reste exclue de la formation professionnelle. Il s'agit des jeunes élèves en cours de scolarisation, des déscolarisés et des diplômés ayant au moins le niveau de la classe de 3^e et des étudiants qui, ressentent le besoin d'acquérir des compétences pour l'exercice d'un métier. On note surtout que ces jeunes, une fois sortis du système scolaire et universitaire, n'ont pratiquement plus la possibilité de s'insérer dans le

dispositif formel de formation professionnelle qualifiante de longue, moyenne et courte durées parce qu'ils sont réticents pour s'inscrire auprès d'un maître artisan afin d'acquérir des compétences professionnelles. Cette attitude trouve son fondement dans les considérations ci-après :

- les maîtres artisans sont pour la plupart peu instruits ;
- l'apprentissage est transmis par mimétisme avec un faible taux d'encadrement ;
- l'apprenti, très souvent, est utilisé comme main d'œuvre, une pratique qui frise l'exploitation.

Le ministère chargé de la formation professionnelle a donc décidé de concevoir un troisième dispositif de formation professionnelle continue dénommé « Formation Professionnelle par Alternance Post Éducation de Base ».

D- La formation professionnelle continue

Elle concerne tous les types et formes d'enseignement ou de formation permettant à un professionnel d'atteindre un niveau plus élevé d'éducation formelle, à un individu d'acquérir des connaissances et des compétences dans un domaine nouveau ou d'améliorer des qualifications professionnelles déjà acquises dans une activité économique.

Cette formation se déroule surtout au profit des maîtres artisans qui sont impliqués dans le dispositif d'apprentissage de type dual. Ainsi de 2006 à 2010, 18 517 maîtres artisans ont été perfectionnés dans des modules de formation de leurs métiers respectifs.

4. LES ACQUIS ET LES FAIBLESSES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

A- Acquis depuis la réforme

Une dizaine d'années après la mise en œuvre de la réforme, on peut noter les acquis ci-après :

- une amélioration de la carte scolaire avec le développement des établissements privés ;
- la création de trois nouvelles certifications : le Certificat de Qualification Professionnelle, le Certificat de Qualification aux Métiers et l'Attestation de Qualification Professionnelle ;
- la création de deux autres dispositifs de formation professionnelle à savoir : la formation professionnelle continue et la formation professionnelle par alternance post éducation de base ;
- l'introduction de l'apprentissage dans le système de formation technique et professionnelle.

B- Les faiblesses de la formation professionnelle

Au nombre des faiblesses, on peut citer :

- une offre de formation insuffisante au regard des besoins du marché ;
- l'inexistence de formation professionnelle en agriculture (les activités agricoles et connexes occupent plus de 70% de la population active) ;
- une faible proportion des effectifs touchés par cet ordre d'enseignement.

5. DÉFIS À RELEVER

Pour l'efficacité et l'efficience du sous-secteur, les défis ci-après doivent être relevés. Il s'agit de :

- professionnaliser les formations à travers l'approche formation-production ;
- restructurer les offres de formation en tenant compte des besoins du marché du travail et des politiques de développement du gouvernement ;
- renforcer en équipements les établissements de l'enseignement technique et de la formation professionnelle ;
- renforcer les compétences professionnelles des formateurs ;
- accélérer la mise en place du CQM ;
- impliquer les professionnels à tous les niveaux de développement de la formation professionnelle ;
- poursuivre la modernisation de l'apprentissage traditionnel par la création d'autres centres de métiers dans toutes les régions en tenant compte de leurs potentialités économiques ;
- concevoir des dispositifs de formation de courtes durées dans la formation professionnelle pouvant permettre la massification des formations ;
- mettre en place le cadre national de certification avec un système efficace de validation des acquis d'expérience ;
- mettre en place des passerelles entre les différentes certifications ;
- élaborer un mécanisme de financement qui soustraie la formation professionnelle aux aléas de tous genres.

Conclusion

Le système d'apprentissage au Bénin se rénove lentement, mais sûrement. D'importants pas ont été faits. Il importe que la volonté politique qui a permis d'atteindre les résultats auxquels nous sommes parvenus, soit maintenue. Le CQP est déjà une réalité aujourd'hui. Le défi à relever par tous les acteurs de l'apprentissage reste l'organisation de l'examen du CQM. La réforme de l'ETFP œuvre pour une meilleure adéquation formation-emploi en concordance avec la situation des besoins dans les divers secteurs économiques et sociaux du pays. Elle doit donc faciliter l'insertion des formés dans les activités génératrices de revenus sur toute l'étendue du territoire national ce qui contribuera à la diminution du taux de chômage, et par ricochet, à la réduction de la pauvreté.

ANNEXES

Annexe 1 : Agenda des Assises

Assises sur l'Enseignement et la formation techniques et professionnels 2012 Ouagadougou, Burkina Faso	
Heures	Jour 1 - 4 septembre 2012
8h - 9h	<i>Accueil des participants HÔTEL AZALAÏ - SALLE DIMAAKO</i>
9h - 10h	<p>CÉRÉMONIE D'OUVERTURE :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Allocution de bienvenue du Maire de Ouagadougou • Allocution du Secrétaire général de la CONFEMEN • Allocution de l'Administrateur de l'OIF • Allocution du Président en exercice de la CONFEMEN • Discours du Premier ministre, Chef du gouvernement du Burkina Faso
10h - 10h30	<i>Pause - café</i>
10h30 - 11h	<ul style="list-style-type: none"> • Bilan des réformes de la formation professionnelle et technique (FPT) dans les pays francophones depuis les Assises de Bamako (1998) • Résultats du programme de formation professionnelle et technique (FPT) de l'OIF depuis 2000 <p>par Mme Barbara MURTIN, Spécialiste de programme à l'OIF</p>
11h - 12h	<ul style="list-style-type: none"> • Exposé macro sur le thème : « Quelles compétences professionnelles et techniques pour une meilleure insertion socioéconomique des jeunes ? » <p>par M. Serge CÔTÉ, Expert consultant international</p>
12h - 12h30	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusions de la Triennale de l'ADEA (2012) sur l'ETFP <p>par Mme Ayélé Léa ADUBRA, Consultante en éducation et en formation à l'ADEA</p>
12h30 - 13h	<ul style="list-style-type: none"> • Développement de la main-d'œuvre pour la productivité et la croissance <p>par Mme Emanuela DI GROPELLO, Chef de secteur, Département de Développement humain région Afrique, Banque mondiale</p>
13h - 14h30	<i>Pause - déjeuner</i>
14h30 - 15h	<ul style="list-style-type: none"> • Exposé sur la problématique : « En quoi l'école de base peut-elle préparer à l'EFPT ? » <p>par M. Xavier ROEGIERS, Expert consultant international</p>
15h - 15h 30	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des évolutions du système de FPT du Burkina Faso depuis 1998 <p>par M. Achille TAPSOBA, Ministre de la Jeunesse, de la formation professionnelle et de l'Emploi</p>
15h30 - 16h	Débats (questions d'éclaircissement et commentaires)
16h - 16h30	<i>Pause - café</i>
16h30 - 18h	Suite des débats (questions d'éclaircissement et commentaires)

Assises sur l'Enseignement et la formation techniques et professionnels 2012			
Ouagadougou, Burkina Faso			
Heures	Jour 2 – 5 septembre 2012		
8h – 9h	<i>Accueil</i> Diriger les participants vers les ateliers		
	Salle LAFIA	Salle ZODNOOMA	Salle KIBSA
	<p>Atelier 1 : Orientations politiques et structures gouvernementales</p> <p>Exposé de cadrage de la thématique par M. Serge CÔTÉ, Expert consultant international</p>	<p>Atelier 2 : Gestion centrale de la formation</p> <p>Exposé de cadrage de la thématique par M. Mamadou NDOYE, Expert consultant international</p>	<p>Atelier 3 : Quelles compétences pour quel emploi ?</p> <p>Exposé de cadrage de la thématique par M. Boubacar SAVADOGO, Expert consultant international</p>
9h - 10h30	<p>Le champ conceptuel et politique de l'EFTP pour une meilleure insertion socioéconomique des jeunes par M. Jean-Christophe MAURIN, Chef de division pour la FPT et M. Richard WALTHER, Expert, à l'AFD</p>	<p>Le système de veille économique au Québec : l'analyse en amont des besoins d'emplois par M. Daniel DESBIENS, Directeur général de la FPT au MELS, Canada, Québec</p>	<p>L'expérience de l'élaboration des compétences pour un bassin d'emplois crucial : les mécaniciens agricoles au Laos par M. Luc MOITROUX, Administrateur de l'APEFE (Belgique) en Asie du sud-est</p>
	<p>L'approche programme en EFTP au Sénégal par M. Saliou DIOUF, Directeur de l'Enseignement technique, Ministère de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi, Sénégal</p>	<p>L'expérience du développement d'une stratégie régionale de formation professionnelle dans la Région de l'Est du Burkina basée sur l'amélioration du système d'apprentissage traditionnel par M. Dialenli Roland TANKOANO, Consultant à la FENABF (projet soutenu par la DDC)</p>	
10h30 - 11h	<i>Pause - café</i>	<i>Pause - café</i>	<i>Pause - café</i>

	Salle LAFIA	Salle ZODNOOMA	Salle KIBSA
11h - 13h	<p>Le dispositif de formation professionnelle et technique par M. Pradeep K. JOOSERY, Directeur adjoint du Mauritius Institute of Training and Development (MITD House) Maurice</p> <p>L'approche programme appliquée à la FPT : Expérience de la République du Mali par M. Ahmed MEDIMAGH, Expert en FPT</p> <p>Les stratégies et offres de l'EFPT appropriées pour les acteurs ruraux par M. Aliou IBRAHIMA, Secrétaire général de l'APESS</p>	<p>Le rôle des collectivités locales dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques d'EFTP par M. Souleymane SOULAMA, Maire de Banfora, Secrétaire général de l'Association internationale des maires francophones (AIMF)</p> <p>Le système d'évaluation de la formation professionnelle et technique au collège communautaire du Nouveau-Brunswick (Canada) par Mme Liane ROY, PDG, Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (Canada)</p> <p>Le partenariat avec les entreprises en Tunisie par M. Hedi TRIKI, Chargé de mission, Ministère de la formation professionnelle et de l'emploi de Tunisie</p>	<p>Le cas de révision des référentiels APC en mécanique-auto et en électronique dans l'audiovisuel au Burkina Faso par M. Sibiri OUANGO, Directeur des inspections à la DGIFPE/MESS</p> <p>L'identification des besoins des compétences en Roumanie pour répondre aux besoins du marché du travail par Mme Gabriela CIOBANU, Directrice du Centre national pour le développement de la formation professionnelle et technique de la Roumanie</p> <p>Le système d'amélioration des compétences dans l'apprentissage traditionnel au Bénin par M. Henri ABOUA, Conseiller technique au suivi des projets, Ministère de la Formation professionnelle et technique</p>
13h - 14h30	<i>Pause - déjeuner</i>	<i>Pause - déjeuner</i>	<i>Pause - déjeuner</i>
14h30 - 17h30	Suite des travaux en atelier	Suite des travaux en atelier	Suite des travaux en atelier
19h	<i>Dîner offert par la CONFEMEN</i>		

Assises sur l'Enseignement et la formation techniques et professionnels 2012 Ouagadougou, Burkina Faso	
Heures	Jour 3 – 6 septembre 2012 HÔTEL AZALAÏ - SALLE DIMAAKO
9h - 10h30	<ul style="list-style-type: none"> • Restitution des travaux en plénière Atelier 1 : Orientations politiques et structures gouvernementales Débats (questions d'éclaircissement et commentaires)
10h30 – 11h	<i>Pause - café</i>
11h - 13h	<ul style="list-style-type: none"> • Restitution des travaux en plénière Atelier 2 : Gestion centrale de la formation Débats (questions d'éclaircissement et commentaires)
13h - 14h30	<i>Pause - déjeuner</i>
14h30 – 16h	<ul style="list-style-type: none"> • Restitution des travaux en plénière Atelier 3 : Quelles compétences pour quel emploi ? Débats (questions d'éclaircissement et commentaires)
16h – 17h	<i>Pause - café</i>
17h-19h	<ul style="list-style-type: none"> • Validation des conclusions et des recommandations par les ministres
Heures	Jour 4 – 7 septembre 2012 HÔTEL AZALAÏ - SALLE DIMAAKO
9h - 9h45	<ul style="list-style-type: none"> • Reprise des travaux en plénière • Lecture et adoption du rapport de synthèse et des recommandations
9h45 -10h	Suspension de séance
10h-10h30	CÉRÉMONIE DE CLÔTURE <ul style="list-style-type: none"> • Lecture du rapport de synthèse et des recommandations • Lecture des motions de remerciements • Discours de clôture prononcé par M. Achille TAPSOBA, Ministre de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi, représentant son Excellence Monsieur le Premier Ministre
10h30-11h	Pause – café
11h-14h30	<ul style="list-style-type: none"> • Visite du Centre d'excellence de Ziniaré
14h30-15h30	<i>Déjeuner</i>
15h30-17h30	<ul style="list-style-type: none"> • Fin d'après-midi libre / Départ des délégations

Annexe 2 : Allocutions lors de la cérémonie d'ouverture

**Allocution de Monsieur Simon COMPAORÉ,
Maire de la Commune de Ouagadougou**

- Excellences Monsieur le Premier ministre
- Messieurs les ministres, mesdames et messieurs les chefs de délégation
- Monsieur l'Administrateur de l'OIF
- Monsieur le Secrétaire général de la CONFEMEN
- Chers participantes et participants

La ville de Ouagadougou se sent grandement honorée de vous accueillir sur ses terres et le maire que je suis voudrait vous exprimer toute sa joie de prendre la parole, en cette séance inaugurale des Assises sur l'enseignement et la formation technique et professionnelle sur le thème : « Quelles compétences professionnelles et techniques pour une meilleure insertion socio-économique des jeunes ? ».

Aussi, mes premiers mots sont-ils de souhaiter la bienvenue et un bon séjour à toutes et à tous à Ouagadougou, la ville aux mille défis. Je voudrais aussi vous adresser mes chaleureuses salutations et mes remerciements sincères pour le choix porté sur Ouagadougou pour la tenue de vos travaux, merci encore d'avoir fait le déplacement.

Le thème de vos assises révèle dans toute son acuité la problématique de l'enseignement technique et la formation professionnelle. En effet, le développement de compétences techniques et professionnelles susceptibles de favoriser l'insertion des jeunes dans la vie économique et de répondre aux besoins du marché du travail, interpelle tous les acteurs de la société. Dans ce sens, les autorités locales, en raison des grands enjeux de gestion de leur territoire, sont en première ligne pour un enseignement technique et une formation professionnelle de qualité et pour cause !

Dans nos territoires, se concentre la majorité de la jeunesse de nos pays et pour le cas de Ouagadougou par exemple, ils sont 75% des jeunes à avoir entre 15 et 35 ans sur les 2 000 000 de personnes que nous sommes.

À cet égard et dans la perspective de ces présentes assises, l'Association Internationale des Maires Francophones s'est réunie en atelier à Ouagadougou les 23 et 24 août 2012 sur le thème : « Rôles des autorités locales dans la formation professionnelle ».

L'idée était de conduire une réflexion sur comment favoriser une meilleure adaptation des politiques et des programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels aux outils et stratégies de développement des collectivités territoriales. Ce faisant, il s'est agi de rechercher et tendre vers l'employabilité des jeunes dans une optique de réduction de la pauvreté et de cohésion sociale par une baisse du chômage et par une amélioration significative de l'insertion professionnelle des jeunes dans les collectivités.

Dans une démarche structurée, notre réseau fort de 245 villes – membres et associations nationales de pouvoirs locaux – issues de 49 pays a à l'occasion de cet atelier préparé à votre intention un message sur nos préoccupations en la matière. Ce message, il me plaît de vous le porter en ma qualité de Secrétaire général de l'AIMF.

Il part du principe même de la décentralisation voulue par nos États, qui fait de nous autorités locales, des gestionnaires au quotidien et de proximité de nos cités. Et s'il est vrai que l'État a la responsabilité d'assurer à la jeunesse les meilleures chances de réussite en lui proposant une scolarité qui ouvre sur des perspectives heureuses, il est tout aussi vrai que réussir une meilleure adaptation et une efficacité des politiques et programmes passe nécessairement par une appropriation de nous acteurs à la base.

C'est là tout le sens de notre message, que la CONFEMEN reconnaisse et prenne en compte la capacité des collectivités locales dans la réussite des politiques de promotion conduites par nos États.

Dans le domaine de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, nous le pouvons car de par notre position, nous avons une meilleure connaissance du tissu économique local qui nous permet d'apprécier les potentialités et de les mettre en perspective avec des opportunités.

Dans nos activités quotidiennes, nous travaillons aussi en bonne intelligence avec l'ensemble des acteurs, qu'il s'agisse des services déconcentrés de l'État, du secteur privé ou de la société civile.

Par ailleurs, la coopération décentralisée constitue pour nous des possibilités énormes qui permettent de prospecter des solutions heureuses.

Nous avons aussi une connaissance poussée de la problématique et des enjeux du chômage dans nos villes particulièrement celle qui touche la jeunesse.

Et enfin, dans une démarche de cohésion sociale, il est de notre intérêt de pacifier les relations entre administrations et administrés.

C'est donc dire que l'un dans l'autre et au-delà de la responsabilité première de nos États, les collectivités territoriales de par le transfert croissant des compétences et la spécificité des métiers urbains, se présentent comme des relais sûrs de valorisation des produits de l'enseignement et la formation techniques et professionnels. Il nous paraît donc nécessaire d'être associé ou à tout le moins consultés dans la définition et la formulation des politiques et curricula d'enseignement et de formations technique et professionnels.

Ce rôle d'effet levier pour les collectivités territoriales, les Assises doivent le relever et l'inscrire dans les conclusions des travaux. Il ne s'agit pas pour nous de demander plus, mais de faire mieux dans l'intérêt de nos citoyens. Répondre à cet appel sera un pas vers ce partenariat constructif qu'attendent les maires francophones.

Mes collègues, membres du réseau de l'AIMF, attendent beaucoup de ces Assises et sont à l'écoute des conclusions qui en sortiront. Je souhaite par conséquent que Ouagadougou vous inspire fortement.

Je vous remercie.

**Allocution de Monsieur KI Boureima Jacques,
Secrétaire général de la CONFEMEN**

- Excellence, Monsieur le Premier ministre, Chef du gouvernement du Burkina Faso
- Monsieur le ministre de l'Éducation nationale du Sénégal, Président en exercice de la CONFEMEN
- Mesdames et messieurs les membres du gouvernement du Burkina Faso
- Mesdames et messieurs les ministres en charge de l'éducation nationale et de la formation professionnelle des pays membres de la CONFEMEN,
- Monsieur l'Administrateur de l'OIF,
- Excellences mesdames et messieurs les représentants du corps diplomatique,
- Monsieur le Maire de la Commune de Ouagadougou, représentant le Président de l'Association internationale des Maires francophones, partenaire des Assises,
- Mesdames et messieurs les Représentants de la DDC/Suisse et de la Coopération Luxembourgeoise, également partenaires des assises,
- Mesdames et messieurs les représentants des Organisations internationales et interafricaines,
- Mesdames et messieurs les experts,
- Chères participantes, chers participants
- Distingués invités, en vos rangs, titres et qualités respectifs
- Mesdames et messieurs

À l'entame de mon propos, j'adresse mes sincères remerciements aux autorités burkinabè qui ont accepté d'accueillir ces Assises sur l'Enseignement et la formation techniques et professionnels.

Je salue la mobilisation remarquable et l'accueil chaleureux réservé à l'ensemble des participants et qui témoigne de l'hospitalité bien connue du peuple burkinabè.

Je salue également la forte participation et la qualité des participants qui traduisent l'intérêt que les autorités gouvernementales et les partenaires accordent à la question de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels. C'est un signe évident de l'importance que les pays et la communauté internationale accordent à la formation professionnelle et au développement des compétences des jeunes.

Nous formulons le vœu que les résultats de nos discussions soient à la hauteur de ces attentes et des enjeux.

Les présentes Assises sont organisées conjointement par la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et le Gouvernement du Burkina Faso, avec le soutien financier de l'Association internationale des Maires francophones (AIMF), de la Direction du développement et de la coopération (DDC/Suisse) et de la coopération luxembourgeoise.

C'est le lieu de se féliciter de ce partenariat multidimensionnel dont le but est le développement de l'éducation et la promotion de la formation technique et professionnelle.

La tenue des présentes assises est le résultat du partenariat dynamique et de la solidarité agissante entre les pays et les institutions qui ont le français en partage. C'est le lieu de féliciter et de remercier la Direction de l'Éducation et de la formation de l'OIF qui s'est engagée pleinement et avec détermination dans l'organisation des présentes assises. Nous saisissons l'occasion pour rendre un hommage à son directeur, Monsieur Soungalo Ouédraogo en fin de mandat à l'OIF.

Pour faire face à la situation internationale marquée par la crise économique et financière, nous devons davantage mutualiser nos ressources, unir nos efforts et renforcer la concertation, d'autant plus que nous avons les mêmes préoccupations et les mêmes objectifs : assurer une éducation et une formation de qualité et pour tous.

Mesdames et messieurs

« Quelles compétences professionnelles et techniques pour une meilleure insertion socio- économique des jeunes ? » tel est le thème des Assises qui nous réunissent pendant quatre jours au Burkina Faso. Ce thème sera décliné en trois sous-thèmes :

- l'orientation politique et les structures gouvernementales ;
- la gestion centrale de la formation ;
- le développement des compétences, une responsabilité partagée.

À travers l'ensemble de ces thématiques, ces Assises poursuivent les objectifs ci – après :

- Faire l'état des lieux de l'EFTP en terme de forces et de faiblesses en se référant aux conclusions des assises francophones tenues en 1998 à Bamako au Mali;
- Identifier les contraintes majeures qui entravent le développement de l'EFTP dans les pays francophones;
- Partager les expériences en matière de politiques d'EFTP ainsi que les bonnes pratiques en vue d'une meilleure insertion socio-économique des jeunes;
- Proposer des recommandations en lien avec chaque thématique;
- Obtenir l'engagement des pays à mettre en œuvre les recommandations des Assises;
- Mettre en place un cadre de suivi de la mise en œuvre des recommandations des Assises sur l'EFTP par la CONFEMEN et l'OIF.

Mesdames, messieurs,

En rappel, les Assises de Bamako en 1998 faisaient suite aux décisions prises lors de la 47^e session ministérielle de la CONFEMEN tenue à Liège en 1996 et qui a vu l'adoption d'une déclaration dite « *déclaration de Liège sur l'insertion des jeunes dans la vie active par l'enseignement technique et la formation professionnelle* ». Cela fait déjà 16 ans.

À travers cette déclaration, les ministres avaient décidé à l'époque de placer l'enseignement technique et la formation professionnelle, tout comme l'éducation de base, au cœur de la préoccupation et des priorités de la CONFEMEN en se fondant sur trois principes directeurs qui sont :

- la reconnaissance de la formation professionnelle et technique comme partie intégrante du système éducatif ;
- la valorisation de son statut par rapport à l'enseignement général;
- le recentrage des contenus de formation visant l'acquisition de compétences personnelles et de qualifications professionnelles.

La déclaration de Liège demandait également aux États membres de la CONFEMEN d'assurer, dans leurs politiques éducatives nationales, la refondation de la formation professionnelle et technique selon un certain nombre d'axes bien définis.

Mesdames et messieurs

15 ans après les Assises de Bamako, qu'est-ce qui a marché ? Qu'est-ce qui n'a pas marché ? Quelle est la place accordée aujourd'hui à l'EFTP dans les politiques gouvernementales et par les partenaires techniques et financiers ? Quelles sont les perspectives et les défis qui restent à relever ?

Les exposés et les échanges apporteront sans doute les éléments de réponse à toutes ces questions.

Aujourd'hui, tous les pays ont compris que le développement du capital humain est la véritable richesse d'un pays et le moteur de sa croissance et que toute croissance durable et créatrice d'emplois et de richesses a pour socle un secteur d'enseignement et de formation techniques et professionnels structuré, adapté, accessible et de qualité.

L'Afrique est en train d'amorcer son développement économique et social. Toutes les études internationales indiquent qu'il existe au niveau de ce continent des potentialités et des opportunités à exploiter convenablement pour assurer de manière accélérée ce développement économique et social. La formation technique et professionnelle est l'un des leviers sur lequel il faut agir pour réaliser pleinement cet objectif. Toutefois, il faut admettre que le développement et la promotion de la Formation technique et professionnelle exigent une dynamique partenariale entre les différents acteurs, notamment les pouvoirs publics, le secteur privé, les associations professionnelles, les entreprises, les collectivités locales, la société civile, les partenaires sociaux et financiers.

Les défis sont énormes compte tenu de la forte demande en formation professionnelle. A titre d'exemple, en 2010, sans prendre en compte les données des pays du nord ni de l'Asie, le nombre d'élèves inscrits au primaire dans l'espace francophone, est estimé à plus de 56 millions de jeunes, soit près de 15% de la population totale de cette zone géographique francophone. Ces millions de jeunes espèrent développer tôt ou tard des compétences professionnelles en vue de leur insertion dans la vie active. C'est maintenant qu'il faille concevoir et mettre en œuvre des politiques appropriées en EFTP et relever ce défi qui nous interpelle tous.

En cela, les Assises de Ouagadougou doivent nous indiquer des pistes de réflexion et d'actions à mener à court, moyen et long termes.

Mesdames, messieurs,

Peut – on parler de formation technique et professionnelle de manière pertinente et efficace en ignorant l'action et la place du patronat ? Cela me semble illogique et incohérent. C'est pourquoi, nous avons tenu à associer et à impliquer des représentants du secteur privé, car les entreprises sont des pourvoyeuses d'emplois et des espaces de formation professionnelle.

Nous disons merci aux représentants du secteur privé et nous attendons beaucoup de la participation du patronat à ces Assises.

Mesdames et messieurs

En terminant mon propos, je voudrais réitérer nos sincères remerciements au Gouvernement du Burkina Faso pour les efforts déployés pour accueillir les Assises ainsi qu'au comité national d'organisation pour la qualité de l'organisation.

Une fois de plus, j'exprime toutes nos reconnaissances aux délégations des différents pays et surtout à mesdames et messieurs les ministres qui ont fait le déplacement de Ouagadougou malgré leurs calendriers surchargés en cette période de rentrée scolaire et universitaire.

Je voudrais également réitérer nos remerciements à tous les partenaires qui ont accepté répondre à notre invitation afin de partager avec nous leurs expériences et ceux qui ont bien voulu nous apporter leur soutien financier pour la réussite de l'évènement.

Je voudrais enfin rendre hommage et dire merci à nos experts qui, des mois durant, ont travaillé avec abnégation pour donner un contenu aux Assises.

Je vous remercie.

**Allocution de Monsieur Clément DUHAIME,
Administrateur de l'OIF**

- Son Excellence Monsieur le Premier Ministre,
- Excellence Madame la Ministre de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso,
- Excellence Monsieur le Ministre de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi,
- Excellence Monsieur le Ministre des Enseignements secondaire et supérieur,
- Excellence Monsieur le Ministre délégué à l'Alphabétisation et à l'Éducation non formelle,
- Excellences mesdames et messieurs du gouvernement du Burkina Faso,
- Mesdames et messieurs les Ministres,
- Monsieur le Secrétaire général de la CONFEMEN
- Monsieur le Directeur du Bureau régional de l'OIF
- Mesdames et messieurs,

C'est avec un réel plaisir et au nom du Secrétaire général de la Francophonie que je me retrouve à nouveau à Ouaga, au Burkina Faso, dont l'engagement résolu autour des valeurs et des missions de la Francophonie ne s'est jamais démenti.

Je mesure combien l'hospitalité au pays des hommes et des femmes intègres est toujours chaleureuse et fraternelle à chaque fois que des acteurs francophones se retrouvent en concertation dans cette ville si accueillante.

C'est le cas aujourd'hui avec la rencontre d'une trentaine de ministres et de plusieurs dizaines de hauts cadres de l'éducation et de la formation professionnelle, dont je salue non seulement la présence nombreuse mais aussi le dynamisme constant et mobilisateur dans un domaine aussi vital, pour nos pays membres.

C'était déjà le cas quand nos Responsables politiques au plus haut niveau se sont retrouvés ici en 2004, au Dixième Sommet des Chefs d'État et de gouvernement, pour adopter le premier Cadre Stratégique Décennal de la Francophonie, dont vous savez que la question de l'éducation et de la formation constituait un axe principal.

Mesdames et messieurs,

Près de 15 ans après Bamako, l'OIF et la CONFEMEN avec l'appui de l'AIMF, le concours du ministère des Affaires étrangères du Luxembourg et de la Direction du développement et de la Coopération Suisse joignent leurs efforts et mutualisent leurs moyens pour organiser, ensemble, de nouvelles Assises consacrées à l'enseignement et à la formation professionnels et techniques, autour de la thématique centrale de l'adéquation entre éducation et emploi question qui préoccupe tous nos dirigeants aujourd'hui.

Pourquoi de nouvelles Assises ?

D'abord parce que le défi de la formation des ressources humaines en vue de leur implication dans le développement, le plein exercice de leur citoyenneté, est et demeure partout un défi majeur ;

Ensuite, parce qu'il est sain de pouvoir procéder, ensemble, à l'analyse du chemin parcouru, depuis les premières Assises, collectivement et chacun selon sa propre expérience et ses spécificités, et ce d'autant plus que nous sommes à la veille de l'échéance de 2015, des Objectifs du Millénaire pour le Développement ;

Enfin parce que le monde a changé et change de plus en plus vite à la faveur, notamment, du développement inégalé de la mondialisation et de l'essor extraordinaire des technologies de l'information et de l'économie du savoir.

Partout, et à tous les niveaux, l'acte de produire subit des bouleversements technologiques, méthodologiques et territoriaux qui à leur tour imposent une forte capacité d'adaptation aussi nécessaire que vitale.

De ce fait, le secteur de la formation professionnelle et technique est interpellé en premier lieu.

Ce secteur ne peut plus être considéré comme un recours ultime et résiduel après les échecs scolaires et être, ce faisant, le parent pauvre de la politique éducative.

Bien au contraire, le secteur de la formation professionnelle et technique doit devenir un secteur qui, bénéficiant d'une priorité indiscutable, se positionne clairement en appui aux politiques sectorielles de développement ; pour répondre aux besoins des forces productives les plus actives et aux mutations que nécessitent le progrès technique et organisationnel des filières ainsi que l'adaptation continue aux demandes diversifiées des marchés. Il doit devenir un vecteur essentiel de la valorisation des ressources humaines et un moteur de l'emploi qualifié.

Tel est l'enjeu qui est le nôtre et dont on mesure les effets patents à la base de la réussite technologique d'un certain nombre de pays émergents qu'il s'agisse de l'Inde, de la Chine du Brésil ou de la Corée du sud. Notre Organisation est présente dans ce grand chantier de modernisation de la formation professionnelle et technique avec ses moyens spécifiques. Elle l'est en encourageant le partage et la mutualisation des expériences et des bonnes pratiques qui ont émergé dans notre espace. Elle l'est aussi en contribuant à la formation des formateurs et en mobilisant l'expertise riche et diverse que recèlent nos pays membres. C'est ce qu'elle s'est attachée à faire depuis les premières Assises.

A titre d'illustration, je voudrais rappeler que tant dans notre, je dois dire votre, Cadre stratégique décennal qu'à travers le déploiement opérationnel de notre programmation, le secteur de l'éducation a figuré en tête des priorités.

Ainsi en dépit de moyens financiers limités, comme vous le savez, nous avons consacré, sur le dernier quinquennat, près de 40 millions d'euros à ce secteur. Les actions ont été déployées au niveau du primaire, secondaire et professionnel tant pour la formation des cadres que par l'appui à la production de méthodes et de savoir – faire et la mobilisation de l'expertise pour l'évaluation et la régulation des systèmes éducatifs. Je citerai sans être exhaustif, IFADEM pour la formation des maîtres à distance déployé déjà dans six pays et en démarrage dans trois autres déjà. A l'issue de sa première phase expérimentale, cette initiative a permis la formation de plus de 10000 instituteurs.

Pour sa part le programme Elan, renforce la didactique convergente français-langues nationales dans huit pays membres en Afrique, tandis que l'appui à l'élaboration des politiques sectorielles, l'approche par compétence et la culture entrepreneuriale en Formation technique et professionnelle a été déployée dans 16 pays membres en Afrique, en Asie et Europe centrale et orientale.

Nos efforts, de ce point de vue, ont commencé à bénéficier d'une reconnaissance, très appréciable pour nos équipes, par les acteurs nationaux et des partenaires de la Communauté internationale dont je tiens à saluer les représentants qui nous font l'honneur d'être aujourd'hui parmi nous.

C'est l'occasion pour moi ici de rendre un hommage mérité au nom du Secrétaire général, à ce fils du Burkina, qui m'a accompagné depuis les six dernières années à la tête de la Direction de l'éducation et de la formation, pour la part active qu'il a prise dans la réalisation de nos objectifs avec engagement et compétence. J'ai nommé M. Soungalo Ouédraogo, merci cher Soungalo.

**Monsieur le Premier Ministre,
Mesdames et messieurs,**

En prolongement des Assises francophones de la formation professionnelle et technique de Bamako en mai 1998, l'OIF a engagé un programme d'appui aux politiques nationales de formation professionnelle et technique. La méthodologie utilisée par le programme se fonde sur une démarche de recherche-action et de gestion participative tout en respectant le principe de subsidiarité.

Il est de plus en plus évident que la formation professionnelle et technique est un outil incontournable pour soutenir et pérenniser le développement économique. Pour remplir son rôle, les dispositifs de FPT doivent donc être à l'écoute des besoins en compétences de l'ensemble du secteur productif national et donc dialoguer et mettre en œuvre la formation professionnelle avec ses représentants.

A titre d'exemple en 2011, 25 experts en FPT, issus des pays du nord comme du sud ont sillonné 16 pays francophones⁵⁴ totalisant plus de 200 jours d'intervention pour former les cadres à la révision des programmes de formation selon l'APC (Burkina Faso, Rwanda, Laos, Vietnam, Comores, Seychelles) ou pour l'appui à l'élaboration d'une politique sectorielle avec le monde du travail (Cambodge, Mali, Cameroun) ou encore pour accompagner les classes bilingues en hôtellerie-tourisme que nous avons mis en place dans les pays d'Europe centrale et orientale.

L'expertise de l'OIF en matière de FPT est de mieux en mieux reconnue par les pays et ce succès tient sans doute au fait qu'elle n'est pas issue d'une chapelle méthodologique particulière : cette expertise s'est inspirée des succès de l'ensemble des pays francophones qu'elle soit du Nord ou du Sud. A travers ses publications, elle propose une réponse souple adaptable au contexte de chaque pays.

Ce faisant le programme a diminué le nombre de pays d'intervention pour concentrer plus de temps et de moyens humains et financiers sur ceux qui montraient un engagement politique fort pour la FPT. Cette stratégie a permis plus de visibilité sur nos résultats.

La formation professionnelle et technique est donc non seulement un enjeu important pour les pays du sud, il l'est aussi pour l'OIF. Si la diffusion de la langue française est une des missions de l'Organisation, la diffusion de l'expertise francophone dans un secteur aussi névralgique pour l'économie que celui de la FPT représente pour l'OIF un défi à relever.

J'ajouterais, aussi, pour asseoir notre combat légitime pour la promotion de la diversité culturelle, le secteur de la culture et le développement culturel, avec la nécessaire professionnalisation des filières et des métiers culturels. En terminant je vous dirai qu'au moment où se met en place les premières modalités de réflexion sur le prochain cadre stratégique de notre action, je fonde beaucoup d'espoir sur vos Assises et je serais particulièrement attentif aux résultats de vos travaux, auxquels je souhaite une pleine réussite.

**Monsieur le Premier ministre,
Mesdames et messieurs,
Chers délégués,**

Au moment où se mettent en place les premières modalités de réflexion sur le prochain Cadre Stratégique, au moment où avec la CONFEMEN, avec l'AIMF, nous devons dans un mois au sommet de Kinshasa faire inscrire cette présente dans la déclaration des Chefs d'État et de gouvernement.

Vos travaux sont d'autant plus importants et nos représentants seront attentifs à vos propositions.
Excellents travaux.

Je vous remercie.

⁵⁴En 2011 : Albanie, Bulgarie, Burkina Faso, Cambodge, Cameroun, Comores, Ex-République yougoslave de Macédoine, Laos, Lituanie, Mali, Maurice, Moldavie, Roumanie, Rwanda, Seychelles, Vietnam.

Allocution de Monsieur Ibrahima SALL
Ministre de l'Éducation nationale du Sénégal
Président en exercice de la CONFEMEN

- Excellence, Monsieur le Premier ministre, Chef du gouvernement du Burkina Faso,
- Mesdames et messieurs les membres du gouvernement du Burkina Faso,
- Mesdames et messieurs les ministres en charge de l'éducation nationale et de la formation professionnelle des pays membres de la CONFEMEN,
- Monsieur l'Administrateur de l'OIF,
- Monsieur le Secrétaire général de la CONFEMEN,
- Excellences Mesdames et messieurs les représentants du corps diplomatique,
- Monsieur le Maire de la Commune de Ouagadougou, représentant le Président de l'Association internationale des Maires francophones,
- Mesdames et messieurs les Représentants de la Direction du Développement et de la Coopération/Suisse et de la Coopération Luxembourgeoise,
- Mesdames et messieurs les représentants des Organisations internationales et interafricaines,
- Mesdames et messieurs les experts,
- Chères participantes, chers participants,
- Distingués invités,
- Mesdames et messieurs,

C'est avec un grand plaisir que je prends la parole à l'occasion de cette cérémonie d'ouverture, en ma qualité de Président en exercice de la CONFEMEN, pour exprimer notre satisfaction pour cette grande mobilisation au niveau sous-régional et international des acteurs de l'éducation et de la formation, pour réfléchir et échanger sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels.

Permettez-moi avant tout propos, d'adresser la reconnaissance de la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) aux autorités du Burkina Faso, particulièrement à Son Excellence Monsieur Blaise Compaoré, Président du Faso, ainsi qu'à son gouvernement, pour avoir bien voulu accueillir ces Assises sur un sujet porteur d'enjeu qu'est la formation professionnelle, et pour nous avoir réservé un accueil chaleureux, preuve de l'hospitalité légendaire du peuple burkinabè.

Je voudrais faire une mention spéciale à Madame Koumba BOLY, Ministre de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, à Monsieur Achille TAPSOBA, Ministre de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi et au Professeur Moussa OUATTARA, Ministre des Enseignements secondaire et supérieur qui, en tant que responsables des ministères impliqués dans l'organisation des Assises, n'ont ménagé aucun effort pour faire de l'évènement un succès éclatant.

Je voudrais saluer cette dynamique partenariale qui lie la CONFEMEN et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), et à laquelle s'est inscrit le gouvernement burkinabè pour organiser les présentes Assises.

Je voudrais exprimer notre reconnaissance à toutes ces institutions partenaires et aux organisations de la société civile qui partagent les mêmes convictions et les mêmes valeurs que la CONFEMEN et qui ont bien voulu participer à la présente rencontre.

J'exprime particulièrement notre reconnaissance et nos remerciements à l'Association internationale des Maires francophones (AIMF), à la Direction du développement et de la coopération (DDC/Suisse) et à la coopération luxembourgeoise pour leur soutien financier à l'organisation de ces Assises.

Aussi, j'adresse mes félicitations à l'équipe conjointe CONFEMEN/OIF et au comité national burkinabè d'organisation des Assises pour les efforts déployés et pour le professionnalisme dont ils ont fait preuve. Je n'oublie pas les experts qui ont contribué efficacement à la préparation technique de la présente rencontre. Leur engagement et leur expérience dans le domaine de l'éducation et de la formation sont des

facteurs de renforcement des résultats scientifiques des Assises qui enregistrent la participation de plus d'une quarantaine de délégations pays, conduites pour la plupart par des ministres en charge de l'éducation et de la formation professionnelle.

C'est donc le lieu pour moi d'exprimer ma gratitude à l'ensemble de ces délégations pour leur participation et pour l'intérêt qu'elles accordent aux questions d'enseignement et de formation techniques et professionnels.

Mesdames et messieurs,

Le thème des présentes Assises, est « Quelles compétences professionnelles et techniques pour une meilleure insertion socio-économique des jeunes ? ». Ce thème dis-je, est non seulement d'actualité mais aussi et surtout porteur d'espoir pour des millions de jeunes dans nos pays respectifs, surtout en ces temps-ci où nos économies sont confrontées à de graves crises.

Il y a deux décennies de cela, la CONFEMEN appelait les pays membres à s'engager dans la réforme de leur système éducatif. Dans son rôle d'accompagnateur et d'appui au pilotage des systèmes éducatifs et avec le soutien de ses partenaires, elle a organisé différentes Assises, notamment :

- les Assises francophones sur la formation professionnelle à Bamako, en 1998 ;
- les Assises francophones sur la gestion scolaire à Antananarivo en 2006 ;
- les Assises sur les réformes curriculaires à Brazzaville en 2010.

À cette liste s'ajoutent les réunions-débat et les journées de réflexions sur des questions fondamentales de l'éducation.

L'impact positif que ces rencontres ont eu sur le secteur de l'éducation et de la formation dans l'espace francophone, ainsi que les nombreuses publications dont des documents de réflexion et d'orientation, traduisent la nécessité de préserver et de renforcer notre institution commune qu'est la CONFEMEN.

Mesdames et messieurs

C'est pourquoi, en ma qualité du Président en exercice de cette Institution, je saisis l'occasion pour lancer un appel solennel aux ministres en charge de l'éducation à se mobiliser autour de la CONFEMEN, à s'impliquer davantage dans son fonctionnement et pour sa visibilité.

L'avenir de la CONFEMEN est entre nos mains, chers collègues Ministres. C'est à nous de lui accorder toute l'attention qu'elle mérite afin d'apporter une plus-value aux débats internationaux sur le devenir et le développement de nos systèmes éducatifs.

Notre conférence, aux côtés des autres institutions francophones doit porter et véhiculer les valeurs de la francophonie, notamment la diversité culturelle, le multilinguisme, la paix, la démocratie, le développement et la valorisation du capital humain, le respect des droits humains, la solidarité à travers l'éducation et la formation. La CONFEMEN est un cadre de concertation, d'échanges et de partage entre nous ministres de l'éducation et de la formation des pays francophones. Il est de notre responsabilité commune de la rendre dynamique et en tant que force de propositions pertinentes en vue d'améliorer nos politiques éducatives.

C'est sur cet appel lancé que je formule le vœu que la session ministérielle de la CONFEMEN qui se tiendra en novembre prochain à Ndjamena, au Tchad, puisse connaître une forte participation et la présence effective des ministres en charge de l'éducation des États et gouvernements membres, ainsi que des partenaires invités.

En vous réitérant mes remerciements pour votre participation, je souhaite plein succès aux travaux des Assises sur l'Enseignement et la formation techniques et professionnels.

Je vous remercie de votre aimable attention.

**Discours de Son Excellence Monsieur Beyon Luc Adolphe TIAO,
Premier Ministre, Chef du Gouvernement du Burkina Faso**

Le Burkina Faso se réjouit d'accueillir les présentes Assises sur l'Enseignement et la formation techniques et professionnels. C'est pourquoi, avant tout propos, j'adresse notre gratitude et nos encouragements à Monsieur le Président de la CONFEMEN et à Monsieur le Secrétaire Général de l'OIF pour le choix porté sur notre pays pour abriter cette 55^e session de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN).

Au nom du Gouvernement et du peuple burkinabè, je souhaite la bienvenue à chacune et à chacun des Ministres en charge de l'Éducation et/ou de la Formation professionnelle des États et Gouvernements membres de la CONFEMEN et de la Francophonie, aux éminentes personnalités représentant des institutions internationales, ainsi qu'aux membres des délégations qui ont effectué le déplacement de Ouagadougou pour prendre part aux présentes assises sur l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels.

Mesdames et messieurs, honorables invités,

Toute société en progrès, toute nation en émergence ne saurait occulter la question de l'insertion socio-économique des jeunes. Je comprends aisément le choix porté par la présente rencontre sur les **compétences professionnelles et techniques** nécessaires **pour une meilleure insertion socio-économique des jeunes**. Dans les pays développés comme dans les pays en développement, les jeunes, de plus en plus nombreux et à la fois espoirs et inquiétudes, sont demandeurs d'éducation et de formation qui répondent aux contextes socio-économiques en constante mutation. Il incombe aux décideurs et aux différents responsables de l'Enseignement et de la Formation d'opérer les changements utiles pour répondre aux réalités et aux exigences du marché du travail.

Mesdames et messieurs, honorables invités,

Pour transformer les jeunes en acteurs de développement, il revient aux États de proposer des programmes éducatifs qui intègrent les dimensions professionnelles, techniques et même technologiques. Si les enseignements fondamentaux demeurent pertinents, il apparaît également pertinent de nos jours d'encourager et de promouvoir l'enseignement technique et professionnel pour répondre à la demande de plus en plus croissante d'artisans de l'ère technologique.

La rentabilisation du potentiel des jeunes passe par la valorisation du capital humain. C'est dans cette dynamique que s'inscrit la vision de Son Excellence Monsieur Blaise COMPAORE, Président du Faso, qui, dans son programme quinquennal 2010-2015, soutient que « les évolutions sociales, techniques et technologiques font aujourd'hui plus que jamais de la ressource humaine le socle d'un développement social harmonieux, durable et auto-entretenu. La qualité de toute production étant liée au degré de qualification et d'organisation du capital humain, faire de celui-ci un facteur de développement, c'est assurer la qualification des ressources humaines ».

Mesdames et messieurs, honorables invités,

Afin d'encourager l'insertion socio-économique des jeunes, le Gouvernement burkinabè, sous l'impulsion du Président du Faso, conduit actuellement un programme ambitieux de création d'emplois pour les jeunes et pour les femmes. Ce programme spécial de plus de 10 milliards de francs CFA soit 20 millions de dollars sur trois ans est destiné aux acteurs économiques urbains et ruraux dans tous les secteurs de production. Il existe un lien étroit entre ce programme et le développement de compétences professionnelles et techniques pour faciliter l'intégration des jeunes au marché du travail. Pour cela, le Ministère en charge de la jeunesse et de la formation professionnelle est le maître d'œuvre de la mise en œuvre de ce Programme spécial de création d'emplois pour les jeunes et pour les femmes (PSCE).

La mobilisation des différents acteurs, tant du monde de l'éducation que du monde du travail, des collectivités territoriales et de la société civile, permet la prise en considération des attentes et des besoins de la population ainsi que des entreprises autour d'un projet de société partagé et en continue progression.

Il s'agit de créer un mouvement d'ensemble où la jeunesse, de valeur pleinement renforcée, libère tout son potentiel et provoque un changement positif dans tous les secteurs de l'économie et de la société. En cela, vous le savez bien, l'insertion socio-économique des jeunes revêt une importance stratégique pour une relève crédible, pour une économie dynamique et pour une société de paix et de stabilité durables. Pour ce faire, il nous faut nécessairement développer et renforcer leur employabilité par l'acquisition de compétences appropriées qu'offre la formation professionnelle et technique.

Mesdames et messieurs, honorables invités,

Lors des Assises sur l'Enseignement et la formation techniques et professionnels organisées à Bamako en 1998, les Ministres avaient adopté des éléments de politiques et d'orientation de la formation professionnelle en Francophonie. Un cadre d'action de l'Enseignement et de la formation techniques et professionnels avait été élaboré pour servir de guide aux États et aux gouvernements ainsi qu'aux Partenaires techniques et financiers. L'Union Africaine a, en novembre 2006, recommandé l'intégration de la formation professionnelle dans le système général de l'éducation et proposé une nouvelle stratégie de développement de l'Enseignement et de la formation techniques et professionnels en Afrique.

Toutes ces initiatives traduisent le désir profond de donner une impulsion particulière au développement du capital humain.

C'est pourquoi le Burkina Faso s'est engagé dans un processus de modernisation de son système éducatif par l'adoption de la Loi d'Orientation du 30 juillet 2007. Cette dernière constitue le fondement légal et juridique de la réforme actuelle du système éducatif burkinabè. Ce processus de modernisation s'est poursuivi sur les plans institutionnel et législatif par l'adoption de la Politique nationale de l'Enseignement et de la formation techniques et professionnels (PN/EFTP), le 19 septembre 2008, par la création de ministères spécifiques en charge de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels en application des recommandations de la communauté internationale et des assises de l'OIF et de la CONFEMEN.

Mesdames et messieurs, honorables invités,

La refondation de l'Enseignement et de la formation techniques et professionnels est une démarche qui est exigeante en termes de prospective adéquate et de rigueur dans la définition des options et des orientations, de pertinence dans l'application des différentes réformes et dans la mise en place des moyens institutionnels, juridiques, pédagogiques et budgétaires appropriés. Il s'agit de revoir l'ensemble du système existant et de le reconstruire en fonction des priorités et des engagements sociopolitiques déterminés entre l'État et ses partenaires, reconstruction qui ne peut se faire sans redéfinir la place du secteur privé au sein du système d'éducation et du système économique. L'EFTP s'inscrit dans la relation formation-emploi, et tant son adéquation aux besoins du pays que son développement et son adaptation continue ne peuvent se faire sans un pilotage efficace de l'État. Il en va de la cohérence, de la force et de l'équité du système.

Les présentes assises offrent une belle opportunité de partage de pratiques vertueuses et je formule alors le vœu que vos concertations aboutissent à des conclusions, recommandations et résolutions fortes à même de booster la mise en œuvre des politiques sectorielles et régionales de développement en faveur de la réalisation d'un bien-être plus grand des populations, et en particulier des jeunes. Au regard de vos compétences éprouvées, je ne doute pas un seul instant de la qualité de vos travaux et de l'atteinte des résultats attendus de ces assises.

Sur ce, je déclare ouverts les travaux de la 55^e session de la CONFEMEN.

Je vous remercie.

Annexe 3 : Discours lors de la cérémonie de clôture

**Discours de clôture de Monsieur Achille TAPSOBA,
Ministre de la Jeunesse, de la formation professionnelle et de l'emploi, représentant son
Excellence Monsieur le Premier ministre, Chef du gouvernement du Burkina Faso**

- Mesdames et messieurs les ministres en charge de l'Éducation et de la Formation professionnelle ;
- Mesdames et messieurs les chefs de délégation ;
- Monsieur le Secrétaire général de la CONFEMEN ;
- Monsieur le Directeur du Bureau régional de l'Afrique de l'Ouest de l'OIF ;
- Mesdames et messieurs les participants ;
- Chers invités ;
- Mesdames et messieurs.

C'est avec le sentiment d'une mission accomplie que nous arrivons au terme des travaux des Assises sur l'Enseignement et la formation techniques et professionnels.

Les Assises de Ouagadougou ont été un grand moment d'échanges sur les enjeux et les défis que constituent le développement des compétences professionnelles et techniques comme un impératif pour une meilleure insertion socio-économique des jeunes.

**Distingués invités,
Mesdames et messieurs,**

Les présentes assises de Ouagadougou ont permis, pendant quatre jours, d'approfondir la réflexion sur les enjeux et les défis liés à l'Enseignement et à la formation techniques et professionnels.

Depuis quelques années, le monde connaît d'importants bouleversements consécutifs à la crise économique et financière. Nos pays ressentent à des degrés différents les effets de cette crise économique mondiale qui continue à mettre à rude épreuve nos économies dont l'une des conséquences négatives est le sous-emploi et le chômage des jeunes. Le printemps arabe illustre bien cet état de fait et nous interpelle tous à tous les niveaux.

Dans son rapport annuel 2012 sur les tendances générales de l'emploi dans le monde, l'Organisation internationale du travail (OIT) a estimé à 600 millions, le nombre d'emplois à créer en dix (10) ans pour maintenir une stabilité et une cohésion sociale. Sur les 197 millions de chômeurs estimés dans le monde, l'Afrique compte près de 13%, soit 25 millions de chômeurs. Les jeunes sont les plus touchés. Ils représentent 41,8% des sans-emploi en Afrique, soit près de 11 millions.

Ces données sur l'emploi indiquent à quel point il est indispensable et urgent de promouvoir la qualification des jeunes à travers des programmes appropriés de formations professionnelles et techniques en vue d'une meilleure insertion socio – professionnelle de la jeunesse. C'est pourquoi, nous saluons la pertinence du thème des présentes Assises qui nous ont réussis pendant ces 4 jours.

La rencontre de Ouagadougou en 2012 sur l'EFTP a effectivement regroupé plus de 250 participants venus de 32 pays de 4 continents (Afrique, Amérique, Asie et Europe). Je voudrais saluer et féliciter cette grande mobilisation autour de l'épineuse question qui est l'employabilité des jeunes.

Nos échanges en plénière et/ou en ateliers nous ont permis de parvenir :

- à faire l'état des lieux de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels en terme de forces et de faiblesses depuis les Assises de Bamako en 1998 à nos jours ;
- à identifier les contraintes majeures qui entravent le développement de l'EFTP dans les pays francophones;
- à partager les expériences en matière de politiques d'EFTP ainsi que les bonnes pratiques en vue d'une meilleure insertion socio-économique des jeunes;
- et à mettre en place un cadre de suivi de la mise en œuvre des recommandations.

C'est le lieu de saluer la pertinence des exposés et de féliciter tous ceux qui ont fait des communications.

**Mesdames et messieurs les ministres et chefs de délégation,
Honorables invités,
Chers participants,**

Vous avez été assidus et efficaces aux travaux durant ces 4 jours. Cela nous a permis d'aboutir à des recommandations pertinentes et pragmatiques qui permettront de relancer et de développer l'enseignement et la formation techniques et professionnels dans les pays francophones du sud.

Je vous invite à vous engager avec détermination dans la mise en œuvre de ces recommandations. Il revient à la CONFEMEN et à l'OIF d'assurer efficacement le suivi de l'état de mise en œuvre des recommandations des Assises de Ouagadougou.

Aussi, voudrais-je au terme de vos travaux, adresser au nom de son Excellence Monsieur le Premier ministre, mes vifs et sincères remerciements à la CONFEMEN et à l'OIF.

J'adresse mes remerciements aux ministres et chefs de délégation pour leur participation effective aux Assises.

J'exprime en outre mes félicitations à toutes les participantes et à tous les participants pour la qualité des échanges et pour les résultats obtenus.

Je félicite également les experts pour la qualité des communications présentées.

Je remercie très sincèrement, une fois de plus, les partenaires pour l'appui à l'organisation et à la tenue de cette rencontre de Ouagadougou, notamment la Coopération Suisse, le Luxembourg et l'AIMF.

Enfin, j'adresse mes remerciements aux membres du comité d'organisation tant au niveau du Burkina Faso qu'au niveau de l'OIF et de la CONFEMEN pour le travail bien accompli.

Je salue et je félicite les chauffeurs, la sécurité, les hôtesse, le protocole pour leur disponibilité et leur volonté de s'acquitter honorablement de leurs devoirs. Je salue également la contribution de la presse. Je remercie le personnel des hôtels qui ont facilité l'accueil, l'hébergement et le déroulement des travaux.

Je me réjouis avec vous de la parfaite réussite de ces Assises.

Sur ce, je vous souhaite un bon retour dans vos pays respectifs et je déclare clos les travaux des Assises sur l'Enseignement et la formation techniques et professionnels.

Je vous remercie.

Annexe 4 : Motions de remerciements

**Motion de remerciements aux autorités
et au peuple du Burkina Faso**

Profondément touchés par la chaleur de l'accueil et pleinement satisfaits de la qualité et de l'excellence de l'organisation, ainsi que des conditions offertes pour le bon déroulement des travaux ;

Nous, Ministres et Chefs de délégation des États et gouvernements membres de la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) et de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), réunis à Ouagadougou du 4 au 7 septembre 2012 à l'occasion des Assises sur l'EFTP ;

Exprimons toute notre gratitude aux autorités du Burkina Faso et tout particulièrement à son Excellence Monsieur Blaise COMPAORE, Président du Faso, pour son appui constant à la Francophonie institutionnelle ;

Exprimons toute notre reconnaissance à son Excellence Monsieur Beyon Luc Adolphe TIAO, Premier Ministre, eu égard à l'honneur fait aux ministres et chefs de délégation lors de la cérémonie solennelle d'ouverture de nos Assises ;

Témoignons notre grande reconnaissance au peuple burkinabè pour sa légendaire hospitalité ;

Adressons nos remerciements les plus chaleureux à tous les membres du comité d'organisation pour leur remarquable contribution au bon déroulement des travaux des Assises.

Fait à Ouagadougou, le 07 septembre 2012.

**Motion de remerciements aux délégations/pays
et aux participants**

Nous, Organisation internationale de la Francophonie (OIF), Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) et le Gouvernement du Burkina Faso ;

Exprimons toute notre reconnaissance aux ministres de l'éducation et de la formation professionnelle et technique, aux chefs de délégation et aux partenaires qui ont massivement répondu à notre invitation, à l'occasion des Assises sur l'EFTP, organisées à Ouagadougou du 4 au 7 septembre 2012 ;

Saluons l'engagement personnel des ministres en charge de l'éducation et de la formation professionnelle et technique, des délégations/pays ainsi que des partenaires qui n'ont ménagé aucun effort pour la réussite des travaux.

Fait à Ouagadougou, le 07 septembre 2012.

**Motion spéciale de remerciements
à Monsieur Soungalo OUEDRAOGO**

Nous, ministres de l'éducation et de la formation professionnelle et technique des États et gouvernements membres de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et de la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) ;

Exprimons toute notre reconnaissance à Monsieur Soungalo OUEDRAOGO, arrivé au terme de son mandat de Directeur de l'éducation et de la formation à l'OIF, dont l'expertise est reconnue par nos États et gouvernements membres.

Lui rendons un vibrant hommage pour sa vision et sa ténacité afin de contribuer à l'amélioration d'une éducation et d'une formation de qualité pour nos enfants. Son écoute et son sens politique élevé ont permis des avancées significatives dans ce secteur.

Merci cher Soungalo, d'avoir consacré toute ton énergie à la cause éducative francophone.

Fait à Ouagadougou, le 07 septembre 2012.

Annexe 5 : Notes biographiques des communicateurs

Mme Barbara MURTIN, Spécialiste de programme à l'OIF

À partir de 1994, après avoir acquis une expérience en formation professionnelle dans le milieu informel urbain au Mali et au Burkina Faso avec l'ONG Swiss contact, Mme MURTIN a travaillé comme consultante auprès d'organisations internationales (IIEP/UNESCO, Banque Mondiale, MAE France, OIF) dans le domaine de la FPT. Depuis 2009, engagée comme spécialiste de projet à l'OIF, elle conduit le projet FPT de l'Organisation.

M. Serge CÔTÉ, Expert consultant international

Serge Côté est détenteur d'une Maîtrise en administration publique de l'École Nationale d'Administration publique du Québec et d'un Certificat en sciences de l'éducation. Expert senior en formation, éducation et gestion, il a assumé les responsabilités de Directeur général des programmes et du développement en formation professionnelle et technique, de Directeur de l'organisation pédagogique en formation professionnelle et technique et de Directeur de la main-d'œuvre et de l'organisation de l'enseignement en formation professionnelle au ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec. Au cours de ces années, il a été responsable de la définition et la mise en œuvre des politiques, des orientations, des stratégies et des activités visant à assurer une gestion cohérente et efficace des réseaux québécois, publics et privés, de formation professionnelle et technique et a assuré la gestion de la coopération internationale en FPT au ministère. Il a été également chargé de la gestion de l'organisation des enseignements en ce qui a trait, notamment, à la mise en place de l'approche par compétences (APC) en formation professionnelle et technique, à l'administration des programmes de financement des immobilisations et des équipements, à la répartition des enseignements (carte scolaire) et à la coordination interministérielle de la formation de la main-d'œuvre. Il cumule plus de 50 interventions en matière de formation professionnelle et technique réalisées au cours des 20 dernières années auprès d'une quinzaine de pays du Moyen-Orient, de l'Afrique Centrale et de l'Afrique de l'Ouest ainsi que de l'Asie du Sud-Est.

Mme Ayélé Léa ADUBRA, Consultante en éducation et en formation à l'ADEA

Ayéle Léa ADUBRA est titulaire d'un doctorat en développement des ressources humaines obtenu à la Pennsylvania State University (États-Unis) et d'une maîtrise en Gestion et Administration de l'Éducation qu'elle a eue au Moray House College (Royaume-Uni). Elle amorcé sa carrière professionnelle en 1977 au Togo, son pays, comme professeur de collège, puis inspectrice de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Depuis 2002, elle travaille comme consultante en éducation et en formation, et a offert son expertise à plusieurs agences internationales et organisations non gouvernementales telles que : la Banque africaine de développement (BAD), l'UNESCO, le FNUAP, l'USAID, l'ADEA, le Mitchell Group- Inc., Education Development Center (EDC), OSISA, etc. Les domaines d'expertise de Mme ADUBRA sont: le développement des ressources humaines, les questions du genre et l'évaluation et le suivi des politiques en éducation et en formation professionnelle. Pour la Triennale 2012 de l'ADEA, elle a co-coordonné le travail analytique du Sous-thème 2 sur le Développement des compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie pour une croissance socioéconomique durable en Afrique.

Mme Emanuela DI GROPELLO, Chef de secteur, Département de Développement humain région Afrique, Banque mondiale

Titulaire d'un Doctorat en Économie de l'Université d'Oxford, Emanuela Di Gropello est Chef de Secteur dans le Département de Développement humain de la région Afrique de la Banque mondiale. Elle coordonne les programmes d'éducation, santé et protection sociale du Mali, du Tchad, du Niger et de la Guinée. Elle est aussi responsable pour la préparation de plusieurs projets et d'études sectorielles dans le domaine de l'éducation (de l'enseignement primaire au supérieur) en Afrique. Avant de rejoindre la région Afrique, Mme DI GROPELLO était Économiste principal dans la région d'Asie de l'Est où elle était Responsable de la coordination des initiatives et études régionales dans le domaine des compétences de la main d'œuvre et éducation supérieure ainsi que du portefeuille de l'éducation au Vietnam. Elle a publié de nombreuses publications dans le domaine des compétences de la main d'œuvre, ainsi que de la gouvernance et du financement de l'éducation.

M. Xavier ROEGIERS, Expert consultant international

Xavier ROEGIERS est instituteur, ingénieur et docteur en sciences de l'éducation, il est professeur à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve en Belgique. Expert pour l'UNESCO, l'UNICEF, la CONFEMEN et l'OIF, et président du BIEF, il accompagne les réformes curriculaires dans de nombreux pays, sur les cinq continents, avec le souci d'améliorer la pertinence, l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs et des systèmes de formation. Il a publié de nombreux ouvrages relatifs à la mise en œuvre de l'approche par compétences à tous les niveaux de l'enseignement (primaire, secondaire, technique et professionnel et supérieur). Parmi ses publications récentes : *La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés* ; *Des curricula pour la formation professionnelle initiale* ; *La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel* ; *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire* ; *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? L'intégration des acquis, une piste pour placer l'efficacité au service de l'humanisme*.

M. Achille TAPSOBA, Ministre de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi

M. Achille Marie Joseph Tapsoba est Secrétaire chargé de la communication du Congrès pour la Démocratie et le Progrès. Il a été député à l'Assemblée nationale de juin 2002 jusqu'à sa nomination au gouvernement en 2011. Tour à tour membre de l'Assemblée parlementaire ACP/UE, représentant du Parlement du Burkina, Président du réseau des parlementaires sur les changements climatiques (RECAP/BF), Vice-président du groupe parlementaire CDP, le parti majoritaire dont il fut par ailleurs Secrétaire général, puis Premier secrétaire parlementaire du Bureau de l'Assemblée nationale. Bon connaisseur des questions de jeunesse, de la formation professionnelle et de l'emploi, il est désormais responsable de la mise en œuvre de la politique gouvernementale dans ces différents domaines.

M. Jean-Christophe MAURIN, Chef de division pour la FPT à l'AFD

M. Jean Christophe MAURIN est Professeur des Universités à l'Institut de Physique du Globe de Strasbourg puis au Centre CNRS/IFREMER de La Rochelle. Jean Christophe MAURIN a été, pendant 10 ans, Assistant technique dans l'Enseignement supérieur et professionnel en Afrique : Nigéria, Congo, Sénégal. Sous-directeur de la Coopération universitaire au MAEE de 2007 à 2009, il est détaché à l'AFD depuis septembre 2009, adjoint puis responsable de la division Éducation/Formation professionnelle.

M. Richard WALTHER, Expert AFD

M. Richard WALTHER est Docteur en Sociologie, Richard WALTHER est Consultant senior ITG (Institut du Temps Géré) et Expert sénior pour le Département de la recherche de l'AFD et pour l'ADEA. Il a dirigé et rédigé de nombreuses études pour le compte de l'AFD : *Les Coûts de la formation et de l'insertion professionnelles* » (Côte d'Ivoire, Burkina Faso et Mali) ; *Les dispositifs de formation post primaire au Mali, au Cameroun et au Maroc* » ; *Les nouvelles formes d'apprentissage en Afrique de l'Ouest* » ; *La formation professionnelle en secteur informel en Afrique : les résultats d'une enquête terrain dans sept pays d'Afrique* » ; *Les mécanismes de la formation professionnelle en Afrique : une comparaison Europe-Afrique* ». Il a également dirigé et coécrit, pour le ministère des Affaires étrangères français, une étude sur « Le financement de la formation professionnelle en Afrique: Étude de cas sur cinq fonds de la formation ». Richard WALTHER a été pendant cinq années Directeur international du Centre d'Études supérieures industrielles (CESI). Il a travaillé pendant plus de 10 années comme expert pour la Commission européenne et dirigé l'Assistance technique des programmes européens de Formation professionnelle.

M. Saliou DIOUF, Directeur de l'Enseignement technique, ministère de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi, Sénégal

M. Saliou DIOUF est Directeur de l'Enseignement technique au ministère de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi du Sénégal, il comptabilise 31 ans d'exercice dans l'Enseignement technique et la formation professionnelle. Il est Maître-assistant à l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Enseignant chercheur à l'École normale supérieure d'Enseignement technique et professionnel et Inspecteur général de l'Éducation nationale. Il est titulaire d'un Doctorat de l'Université Paris Est (ex Paris 12 Créteil Val-de-Marne). Au nombre de ses publications : *Alternatives Approaches for Biomedical Signals Categorization ; Multi-Neural Network Approach for Classification of Brainstem Evoked Response Auditory; Multi-Neural Network Approach for Classification of Brainstem Evoked Response Auditory; Approche neuronale arborescente pour le diagnostic de pathologies auditives ; Détermination empirique de paramètres pour optimisation d'une structure multi-neuronale pour l'aide au diagnostic biomédical.*

M. Pradeep K. JOOSERY, Directeur adjoint au Mauritius Institute of Training and Development (MITD House), Maurice

Monsieur JOOSERY est de nationalité mauricienne et occupe le poste de Directeur Adjoint au Mauritius Institute of Training and Development (MITD), l'organisme national responsable de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels à Maurice.

Il détient une maîtrise en Sciences Économiques et a démarré sa carrière en tant qu'économiste dans le département du Développement des Ressources Humaines au sein du ministère du Plan et du Développement économique dans les années 80, avant de se joindre à l'Industrial and Vocational Training Board (IVTB) en 1990. À l'IVTB (maintenant MITD) il a occupé plusieurs fonctions et a été responsable du département de Planification, Programme et Recherche avant d'être promu au poste de Directeur adjoint en 2004. Il a aussi occupé le poste de Skills Development Expert (expert en Développement de Compétences) au sein de l'Organisation internationale du travail de 2009 à 2010.

Il a entrepris plusieurs études pour le compte de la Banque mondiale, l'OIT, l'UNESCO et des organisations gouvernementales en Afrique dans le domaine de l'EFTP et de la planification du développement des ressources humaines. Depuis 2001, il est aussi membre du pool d'experts de l'OIF dans le domaine de l'EFTP.

M. Ahmed MEDIMAGH, Expert en FPT

Ahmed MEDIMAGH est expert du programme OIF sur l'Approche programme, consultant du Gouvernement de la République des Comores (Projet « Centre d'Apprentissage et de Métiers »), Conseiller technique au ministère de la Fonction publique, du Travail, de la Jeunesse et des Sports, pour les questions de Formation professionnelle à Nouakchott (Mauritanie), consultant du Gouvernement de la République du Niger (Planification de la Formation) Conseiller régional du Bureau international du travail pour les pays d'Afrique Centrale et de l'Océan Indien. Il est Expert Méthodes et programmes puis Directeur de projet – Conseiller technique principal (Bureau international du travail) en Mauritanie. Chef du projet "Développement de l'Apprentissage" en Côte d'Ivoire. Au plan national, il a occupé plusieurs responsabilités, notamment les postes de Directeur général du Centre national de Formation continue et de Promotion professionnelle, Directeur général du Centre national de Formation des formateurs et d'Ingénierie de la formation, Directeur général de la Normalisation et de l'Évaluation et Directeur général de la Formation professionnelle au ministère de la Formation professionnelle et de l'Emploi.

M. Aliou IBRAHIMA, Secrétaire général de l'APESS

M. Aliou IBRAHIMA est un spécialiste du monde rural. Depuis 2007, il est le Secrétaire général de l'Association pour la promotion de l'élevage au Sahel et en Savane (APESS). Il a fait ses études supérieures à l'Institut Agronomique et Vétérinaire (IAV) Hassan II à Rabat, Maroc, puis à l'École nationale de Génie rural, des Eaux et Forêts (ENGREF) en France où il a obtenu son diplôme d'Ingénieur civil du GREF. Ses études doctorales ont été complétées à l'École polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL) en Suisse où il a obtenu son diplôme de Doctorat es Sciences techniques. Recruté comme enseignant chercheur à l'École Inter-états d'Ingénieurs de l'Équipement rural à Ouagadougou au Burkina Faso. Il a été responsable de la formation post universitaire en Hydraulique agricole. Monsieur IBRAHIMA a réalisé de nombreuses missions en Afrique de l'ouest et en Afrique centrale pour former, diagnostiquer ou évaluer de projets en lien avec l'amélioration de la production agricole et pastorale.

M. Boubakar BARRY, chargé de programme à l'APESS

M. Boubakar BARRY est titulaire d'une maîtrise en Anglais et d'un DEA en Linguistique. Il est chargé de programme Éducation de l'APESS depuis 2010. Enseignant de formation, il est mis à la disposition de la Direction de la Recherche, des innovations en Éducation Non Formelle et en Alphabétisation (DRNA) en qualité de linguiste en 2004 et nommé chef de service de la linguistique appliquée et de la traduction. En 2009, il est recruté comme chargé de communication et de plaidoyer du Réseau *Billital Marobé* (réseau d'élèves pasteurs de l'Afrique de l'Ouest), à Niamey. Il a effectué de nombreuses missions dans la sous-région ouest africaine sur les thématiques du pastoralisme et de la transhumance transfrontalière. Spécialiste de l'Éducation non formelle, il a pris part à plusieurs études, notamment des études d'impacts de l'alphabétisation sur des communautés spécifiques. Il a également participé à la formulation de programmes d'éducation dont le Programme National d'Accélération de l'Alphabétisation du Burkina (PRONAA 2015) et le Programme d'Éducation des Pasteurs Nomades (PEPAN), un programme d'éducation formation transfrontalier Burkina- Bénin dont il assure la coordination au nom de l'APESS.

M. Mamadou NDOYE, Expert consultant international

Mamadou Ndoye a près de 50 années d'expérience dans le domaine de l'éducation : Secrétaire général du syndicat des enseignants, Inspecteur de l'enseignement, Chercheur et Ministre de l'Éducation de base et des Langues nationales au Sénégal. M. Ndoye a également été profondément impliqué dans le domaine de l'éducation au niveau africain et international comme membre du : Conseil d'institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie - Conseil consultatif du Plan d'action de Marrakech pour la statistique de la Banque mondiale à Washington DC - Conseil éditorial Perspectives (Revue trimestrielle d'éducation comparée publiée par le Bureau international d'éducation) à Genève, Vice-président de la Fédération internationale des syndicats de l'éducation, Responsable de la région de l'Afrique, Conseiller externe de l'Institut de développement économique (World Bank Institute), Coordonnateur de l'Initiative spéciale des Nations-unies pour l'Afrique à la Banque mondiale, Vice-président du Conseil d'administration de la Fondation Paul Gérin-Lajoie au Canada, Secrétaire exécutif de l'Association pour le développement de l'éducation et de la formation en Afrique (ADEA), Président du Réseau d'Éducation pour tous en Afrique (REPTA) en France et Secrétaire exécutif du Groupe d'action politique pour l'apprentissage (PAGL) au Canada. M. Ndoye est auteur d'un grand nombre de publications.

M. Daniel DESBIENS, Directeur général de la FPT au MELS (Québec, Canada)

M. Daniel Desbiens est Directeur général de la Formation professionnelle et technique au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Il est titulaire d'un baccalauréat en agroéconomie et d'une maîtrise en économie rurale de l'Université Laval. Il a auparavant occupé diverses fonctions d'encadrement au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, à la Commission de la fonction publique, au ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec (MAPAQ) et à l'Institut de technologie agroalimentaire (ITA) de La Pocatière. Il a également été professeur pendant huit années au Département des Sciences économiques de l'ITA de La Pocatière, en plus d'être responsable du Service d'éducation et d'information de la Fédération de l'Union des producteurs agricoles pendant deux ans.

À titre de Directeur général de la Formation professionnelle et technique, il est responsable de la définition d'un cadre général de gestion des programmes d'études ministériels et de leur répartition sur le territoire du Québec dans une perspective de répondre aux besoins d'une main-d'œuvre qualifiée dans les entreprises, et ce, dans le respect des règles et procédures ministérielles. Trois directions sont sous sa responsabilité et s'assurent de la gestion stratégique de l'offre de formation, du développement des programmes d'études et de la veille sectorielle ainsi que du développement et de la gestion des programmes, des mesures et des services en formation continue.

M. Dialenli Roland TANKOANO, Consultant à la FENABF

Ingénieur en Conseil et Formation, Consultant, Formateur-Didacticien, M. TANKOANO a à son actif une vingtaine d'années d'expérience en tant que formateur, assistant technique, chargé de programme centre de ressources documentaires et de formation des formateurs au Burkina Faso. Il a une parfaite connaissance de l'environnement de la formation professionnelle et la formation des artisans en particulier. Il a supervisé plus d'une quinzaine d'études d'opportunités de formation et réalisé une dizaine d'études d'état des lieux, d'évaluation dans le secteur de la formation professionnelle, de l'artisanat et de la petite et moyenne entreprise. Il intervient dans différents domaines de compétences à savoir :

- la réalisation d'études d'opportunités de formations dans divers métiers et filières ;
- l'identification et l'analyse des besoins de formation des entreprises;
- l'élaboration de plans, référentiels et modules de formation ;
- la formation des formateurs de centres ;
- la réalisation d'études diverses sur l'apprentissage et la formation professionnelle.

Personne ressource auprès de la Fédération nationale des Artisans du Burkina Faso (FENABF) et de l'Union des Artisans du Gulmu (UAG), il a été l'artisan de la conception des programmes régional et national de développement de l'apprentissage et la formation des artisans dans les cinq (5) régions.

M. Souleymane SOULAMA, Maire de Banfora, Secrétaire général de l'Association internationale des maires francophones (AIMF)

Maire de la commune urbaine de Banfora (Burkina Faso), Souleymane SOULAMA est Psycho-sociologue de formation (Université de Ouagadougou - Burkina Faso -, Université de Picardie - France - et Université René Descartes Paris 5 - France -). Il est Directeur de la clientèle et de la production de l'Agence de Communication et d'études pour le développement "SYNERGIE" dont il est co-fondateur et actionnaire depuis 1991. Élu Maire de la commune urbaine de Banfora en 2006, ville membre de l'AIMF, M. SOULAMA est le secrétaire à l'organisation de l'Association des Maires du Burkina Faso (AMBF).

Mme Liane ROY, PDG du Collège communautaire / Nouveau-Brunswick(Canada)

Détentrice d'une maîtrise en éducation (option orientation) ainsi que d'un baccalauréat en service social Mme Liane ROY est Présidente-directrice générale du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB) au Canada depuis août 2010. À ce titre, elle met à profit sa vaste expérience puisée des secteurs privé et public, dans des domaines très variés : éducation, jeunesse, santé, mieux-être, renforcement institutionnel, francophonie.

De 2008 à août 2010, elle a été Sous-ministre adjointe au ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail du Nouveau-Brunswick. De 2002 à 2008, elle a été Consultante et gestionnaire de projets de développement communautaire et international dans les domaines de la Francophonie internationale, la santé et le mieux-être, la formation et l'emploi des populations. Elle a été Vice-présidente d'une firme privée entre 1995 et 2002 et également Sous-ministre adjointe au ministère des Affaires intergouvernementales de 1990 à 1994.

Elle jouit d'une solide expertise dans la gestion du changement, de la planification et de la transformation organisationnelle ainsi que de la gestion financière. De plus, Mme Roy possède une connaissance approfondie en gestion d'ententes intergouvernementales au sein de la Francophonie internationale. Elle connaît aussi très bien les systèmes de formation professionnelle et technique et l'ingénierie pédagogique inhérente à ceux-ci ayant participé à plusieurs missions à l'étranger depuis 1990, notamment dans divers pays africains dont le Mali, le Sénégal, la Tunisie, le Maroc, la Guinée, le Burkina Faso, le Niger, le Bénin, le Cameroun et la Côte d'Ivoire.

M. Hedi TRIKI, Chargé de mission, Ministère de la Formation professionnelle et de l'Emploi de Tunisie

Monsieur Hedi Triki est diplômé de l'École nationale d'Ingénieurs de Tunis. Il a été Responsable maintenance pour la Compagnie des phosphates de Gafsa et Directeur technique pour une société de céramique, avant d'être formateur à l'Agence Tunisienne de la Formation professionnelle. Il est Chargé de mission au cabinet de M. le Ministre et chargé de l'organisation de la Conférence nationale sur la Formation professionnelle.

M. Boubakar SAVADOGO, Expert consultant international

M. Boubakar SAVADOGO est Directeur du bureau d'études et de conseils *AKILIA*. Il est Docteur en Sciences de l'ingénierie, spécialiste en ingénierie pédagogique et des dispositifs de formation et d'insertion des jeunes. Ses qualifications et expériences principales et récentes sont : le développement de programmes et stratégies de formation professionnelle et d'insertion des jeunes selon l'APC au Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Madagascar, Mali, Niger et Sénégal pour le secteur de l'artisanat et de l'agriculture, en milieu urbain et rural ; la réalisation de formation des formateurs dans le cadre du programme de renforcement des capacités en TVET de la CEDEAO au Bénin, Burkina Faso, Cap-Vert, Guinée, Mali et Sénégal ; l'évaluation de programmes et projets de développement dans les domaines de l'éducation, de l'enseignement technique et la formation professionnelle, la gestion d'entreprise, l'insertion des jeunes, le développement de produits financiers, etc. au Bénin, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, au Niger, en RDC et l'appui au gouvernement pour l'élaboration de stratégie nationale en matière d'éducation et d'EFTP. Parmi ses publications récentes figure : *Les coûts de formation et d'insertion professionnelles : les résultats d'une enquête terrain en Côte d'Ivoire (2009) au Burkina Faso (2010), Mali (en cours 2012)*.

M. Luc MOITROUX, Administrateur de l'APEFE (Belgique) en Asie du Sud-Est

M. Luc MOITROUX est Administrateur de programme FPT de l'APEFE en Asie. Il est licencié en Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège, diplômé en Psychologie sociale appliquée (DESS) de l'Université de Liège et titulaire d'un MASTER 2 professionnel en Ingénierie de la Formation de l'Université de Caen-Basse Normandie. Depuis 2002, il travaille en Asie dans le cadre du programme PASE de l'OIF pour l'APEFE.

M. Sibiri OUANGO, Directeur des inspections à la DGIFPE/MESS

M. Sibiri OUANGO a fait ses études supérieures à l'Université Paul Sabatier de Toulouse en France pour la maîtrise « Électronique, électrotechnique et automatique » ; Il a réalisé des stages de perfectionnement en maintenance à Sept-Îles et à Rivière-Du-Loup au Canada. Il a une fait une formation d'Inspecteur Sciences et Techniques industrielles au Centre Condorcet à Paris et est détenteur d'une Licence Sciences de l'Éducation du Cucès-Université de Nancy en France. Il a occupé diverses fonctions : Professeur puis Chef de travaux au Lycée technique de Ouagadougou, Directeur des inspections à la DGIFPE au ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique. Il a à son actif les travaux suivants : Pilotage des travaux d'élaboration des référentiels selon l'Approche par les compétences (APC) en électrotechnique, en électronique et en maintenance industrielle.

Mme Gabriela Liliana CIOBANU, Directrice du Centre national pour le développement de la formation professionnelle et technique (Roumanie).

Le principal domaine d'expertise de Mme CIOBANU est l'éducation et la formation professionnelle. Elle est impliquée dans différentes études et projets liés à la mise en œuvre du CEC et ECVET. Il s'agit notamment des études de la Commission européenne (CE), ECVET Connexion et ECVET Reflector, Ce Groupe de travail technique pour l'élaboration de guides pour les utilisateurs ECVET, CE Groupe de travail technique d'éducation en entrepreneuriat en Europe. Elle est en outre membre du CE Groupe de haut niveau de réflexion sur l'éducation en entrepreneuriat, pour des projets pilotes Leonardo da Vinci relatifs aux tests ECVET (RECOMFOR, ASSET, OPIR). Elle est activement impliquée dans le processus de développement du cadre national des qualifications et de la mise en œuvre d'ECVET dans le système éducatif roumain. Elle fut également Chef de l'Unité pour développement des programmes de FPT de et d'assurance qualité

M. Henri ABOUA, Conseiller technique au suivi des projets, Ministère de la Formation professionnelle et technique

M. Henri ABOUA est administrateur de projets de formation et spécialiste en Gestion Axée sur les Résultats (GAR), il occupe aujourd'hui les fonctions de Conseiller technique au suivi des projets après avoir exercé les fonctions de Directeur adjoint et de Directeur de la programmation et de la prospective au Ministère en charge de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle. Il a contribué à l'élaboration du plan décennal de développement du secteur de l'Éducation au Bénin pour la période 2006-2015 et à son actualisation actuellement en cours.

Annexe 6 : Liste des participants

LISTE DE PRÉSENCE AUX ASSISES SUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS

du 4 au 7 septembre 2012

PAYS OU ORGANISME	Prénoms et NOM	Fonction	Coordonnées (adresse complète, téléphone, courriel)
OIF	M. Clément DUHAIME	Administrateur de l'OIF	19-20, Avenue Bosquet Paris
	M. Soungalo OUEDRAOGO	Directeur de l'Éducation et de la Formation	soungalo.ouedraogo@francophonie.org
	Mme Barbara MURTIN	Responsable de projet FPT	Barbara.murtin@francophonie.org/ Tél : + 33 44 37 71 54
	Mme Léna WATT	Attachée de programme pour l'insertion des jeunes dans l'économie et l'emploi	Lena.watt@francophonie.org/ Tél : + 33 1 44 37 33 81
	M. Claude LISCHOU	Directeur de Jeune entreprise et recherche	claudelishou@yahoo.fr
	M Tharcisse URAYENEZA	Directeur du Bureau régional de l'OIF pour l'Afrique de l'Ouest	tharcisse.urayeneza@francophonie.org
	Daniel EDAH	Spécialiste de programme BRAC Libreville	daniel.edah@francophonie.org
	M. Ahmed MEDIMAGH	Expert en Approche programme	a.medimagh@yahoo.fr
EXPERTS	Serge COTE	Expert	scote.feg@videotron.ca
	Xavier ROEGIER	Expert	xr@bief.be
	Mamadou NDOYE	Expert	mam.ndoye@gmail.com
	Boubakar SAVADOGO	Expert Consultant Directeur AKILIA	B.savadogo@afdb.org
Communauté française de Belgique	M. Michel WEBER	Directeur Département Francophonie - Chef de délégation	michel.weber@gov.cfwb.be
	M. Alain VERHAAGEN	Directeur Département Francophonie à la CFBelgique	2, Place Saintelette 1080 Bruxelles Belgique/ a.verhaagen@wbi.be Tél: 324 79 35 61 02
Bénin	M. Albert ADAGBE	Directeur de Cabinet - Chef de délégation	adagbe1@hotmail.com Tél.: 229 9790 1644
	M. Henri ABOUA C.	Conseiller technique au Suivi des projets / MESFTPRIJ	aboua763@yahoo.fr
	M. Awali BARMOU	MFP/E - SG/SYNAFOP	barmouawali@yahoo.fr Tél.: 227 9698 8211
	M. Cosme - Zinsou ZINSOU	Président Commission Formation du Patronat	cosmezinsouzinsou@yahoo.fr Tél.: 229 9537 5353
	M. Ousmane Silemane	DG Formation et Enseignement	osilemane@yahoo.fr Tél.: 227 9699 6933
	Daoui A. Baringua	DG	baringaye@yahoo.fr Tél.: 227 9698 9895-

Burkina Faso	Mme Boly Koumba BARRY	Ministre de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation	BP 7032 - Ouagadougou 03 Tél.: (226 50) 30 66 00/ Fax : (226 50) 31 42 76
	M. Achille Marie Joseph TAPSOBA	Ministre de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi	
	Professeur Moussa OUATTARA	Ministre des Enseignements secondaire et supérieur du Burkina Faso	cabinetmessrs@yahoo.fr Tél.: 50 32 45 52
	Dr Zacharia TIEMTORE	Ministre délégué à l'Alphabétisation et à l'Éducation non formelle	Tél.: 50 33 54 84
	M. Gnissa Muller GANOU	Correspondant national/CONFEMEN	gnissamuller_ganou@yahoo.fr Tél.: 70 26 65 19
	M.Antoine BERE		03 BP 7130 - Ouagadougou 03- Burkina Faso / abere@univ-ouaga.bf/ berebiya@yahoo.fr / Port : +226 70 28 44 77
	M. Maurice POUYA	Inspecteur de l'EFTP	06 B.P.9434 Ouaga 06 mauricepouya@yahoo.fr Tél.: 226 50 35 91 48 /70 26 63 52
	M. Sibiri OUANGA	Chef de service d'inspection à la DGIFP/MESS	03 B.P. 7211 OUAGADOUGOU 03 megaos2002@yahoo.fr Tél. : 226 70 73 16 48 / 226 76 10 08 62
Burundi	M. NIYONKURU Anatole	Secrétaire Permanent au Ministère de l'Enseignement - Chef de délégation	nyonkuruanatole@yahoo.fr Tél.: 257 777 41 436
	M. NZISABIRA Gaspard	Secrétaire général de l'association des Employeurs Représentant du Secteur privé	assoab64@yahoo.fr Tél.: 257 77 79 60 08 / 257 77 79 60 08
	M. MUKENE Pascal	CN/ CONFEMEN	pmukene@yahoo.fr Tél: 257 77 77 30 85
	M. NSHIMIRIMANA Pascal	DG de l'EFTP	p.nshimirimana@yahoo.fr Tél.: 257 77 76 29 20
	M. NDEREYIMANA Serges	Directeur de l'Enseignement Technique	ndereser@yahoo.fr
Cambodge	Mme PHOEURNG Sackona	Secrétaire d'État Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports	sackonap@gmail.com
	M. SAM OR ANGKEAROAT	Chef adjoint du Bureau de la Francophonie CN/CONFEMEN	angkearoat@gmail.com Tél.: 855 12 345 768
	S.E.M. POK Pann	Sous-secrétaire d'État au Travail et à la Formation Professionnelle et technique	pokpann52@gmail.com
	M. YIT Chandaroat	Chef du Secrétariat de l'EFPT du Ministère du Travail et de la Formation Professionnelle	fpt.cambodge@gmail.com Tél.: 855 888 701 888
Cameroun	M. Zacharie PEREVET	Ministre de l'Emploi et de la Formation professionnelle - Chef de délégation	BP 16273 - Yaoundé 237 22 20 37 81 / 237 77 11 33 13
	M. NGATHE KOM Philippe	Directeur de la Formation et de l'Orientation professionnelle	ngathe_kom@yahoo.com Tél.: 00237 7770 4394
	M. FOUDA Simon Pierre	CN/CONFEMEN	simon_pierre_fouda@yahoo.fr Tél.: 237 99 97 13 05
	Monsieur NGAI NWATSOK Oscar	Directeur adjoint d'agence FNE / Représentant du secteur privé	B.P. : 10 079 Yaoundé ngai_oscar@yahoo.fr Tél : 200 37 77 67 21 34

ASSISES SUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS
OUAGADOUGOU, 4-7 SEPTEMBRE 2012

Canada Québec	M. Daniel Desbiens	Directeur général de la Formation professionnelle et technique – Chef de délégation	daniel.desbiens@mels.gouv.qc.ca Tél.: 468 646 5614
Canada	Mme Félicité Sawadogo	Conseillère en Développement social/Éducation et Égalité femmes-hommes/Ambassade du Canada à Ouagadougou – Chef de délégation	felicite.ringtoumda@uapburkina.bf Tél.: 50 90 76 77
Canada Nouveau-Brunswick	Madame Liane Roy	PDG du Collège Communautaire	Liane.Roy@gnb.ca Tél.: 506 544-6616
	Mme Sonia Michaud	Directrice CCBN International	sonia.michaud@gnb.ca Tél.: 506 735 2090
	Mme Efia R. Assignon	Conseiller en développement international	efia.assignon@gnb.ca Tél.: 506 789-4957
	Mr Philip Chiasson	Directeur Initiatives, relations stratégiques et éducation internationale, Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance – Chef de délégation	philipChiasson@gnb.ca
Cap Vert	SE Mme Fernanda Maria Brito Leitao Marques	Ministre de l'Éducation et du Sport	contact: Mme Teresa lima-RN fernandam.marques@gouv.cv
	Mme Claudia Mariana Brandao Teixeira SILVA	Correspondante nationale/CONFEMEN, Conseillère de la ministre de l'Éducation et du Sport	claudia.silva@palgov.gov.cv Tél.: 238 261 02 09 / 238 992 33 74
	Mme Teresa de Fatima Delgado LIMA	Directrice de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle	teresa.lima@palgov.gov.cv Tél.: 238 261 02 26 / 238 991 83 84-
	M. Joao FONSECA	Professeur Mécanique générale Représentant du secteur privé	Tél.: 232 39 36 / 993 25 14
Centrafrique	M. Djibrine SALL	Ministre Enseignement Technique, professionnel et Formation qualifiante	djibrinesall@yahoo.fr
	M. René-Patrice OUANEKPONE	Chargé de mission CN/CONFEMEN	rpouanekpone@yahoo.fr Tél.: 236 75 05 58 65
	M. Jean Pierre DOUZIMA	Directeur général de l'Agence pour la Formation professionnelle et l'Emploi ACFPE Représentant du secteur privé	BP 1744 Bangui jpdouz@hotmail.com Tél.: 236 75 50 1325
Congo	Mme Rosalie Kama-Niamayoua	Ministre de l'Enseignement primaire et secondaire chargée de l'Alphabétisation	B.P. : 2078 Brazzaville Port.: (242)666 55 43/526 70 53 Fax : (242) 81 25 39 / (242) 83 76 84
	M. André OKOMBI SALISSA	Ministre de l'Enseignement technique, professionnel, de la Formation qualifiante et de l'Emploi	
	Monsieur Mfourga Alphonse	Secrétaire général de la Chambre consulaire Brazzaville Congo Représentant du secteur privé	Tél.: 055222292 / 066389112 mfourgaalpha@yahoo.fr
	Anaclet Niamayoua	CN/CONFEMEN	aniamayoua@yahoo.fr Tél.: 06 663 - 10 - 85/05 531 - 56 - 24
	M Etienne Étienne Nakavoua	Protocole de la Ministre	
Côte d'Ivoire	M. FLINDE Albert	Ministre de l'Enseignement Technique et des Formations professionnelles	albertflinde@yahoo.fr
	M. FOFIE Koffi	Directeur de l'Enseignement technique et professionnel	fofiebont@yahoo.fr Tél.: 225 05 96 11 75
	M. KOUASSI Konan Noël	CN / CONFEMEN	kouassinokonan@yahoo.fr

Djibouti	M. Ibrahim ALI Ibrahim	Conseiller technique du Ministre - Chef de délégation	BP 1235 Djibouti / caboxaira@yahoo.fr 253 77 8150 99/253 213 2135 09 97
	Mme Idil ADEN ROBLEH	Responsable de la formation à la Chambre de commerce et de l'industrie de Djibouti Représentant du secteur privé	ccd@intnet.dj / idiladen1@gmail.com
	M. Mahamade HOUMED	Directeur général de l'EFTP	
France	Nadine Prost	Chargé de mission pour la Francophonie et l'UNESCO Ministre de l'Éducation CN/ CONFEMEN – Chef de délégation	nadine.prost@education.gouv.fr
	M. Jean-Christophe MAURIN	Responsable de la Division Éducation et Formation Professionnelle/AFD	5, Rue Roland Barthes 75598 0 Paris cedex 12 France / maurinjc@afd.fr / Tél.: + 33 6 30 13 32 06
	Richard Walther	Expert /AFD Consultant international spécialiste des questions EFTP	3 Rue de la République 78470 Saint Rémy Les coeursfose Walther.richard@orange.fr
	Emmanuel BAILLES	Chargé de programme pôle Éducation département coopération en éducation/ CIEP	1, avenue Léon Journault-F – 92 318 Sèvres cedex – France bailles@ciep.fr Tél.: 33(0) 1 45 07 69 36
Gabon	Mme Paulette MOUNGUENGUI	Ministre déléguée à la FPT	BP 06 - Libreville - GABON polmoung@yahoo.fr Tél.: 00 241 06 25 542 01
	PAMBO Christian-Bernard	Secrétaire général de la Confédération patronale Gabonaise.	BP : 410 - Immeuble les Frangi paniers LBV / fumbidibuba@yahoo.fr / Tél.: 241 760243 / 0548 0404 -
	M. JENGO BEKUI Jean Claude	RIC/CONFEMEN	jeanengo@yahoo.fr Tél.: 241 07 51 36 81/241 06 69 21 83
	M. ALLOGO Jean Blaise	Directeur général ETP	jballogho@msn.com
	M. KOUMBA Jean Fidèle	Directeur général de la Formation professionnelle	jfkmaiss@yahoo.fr Tél.: 00 241 07 81 06 58
Guinée	M. Damantang Albert CAMARA	Ministre de l'Emploi, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle	damantang.camara@meetfp.net Tél.: 224 6820 5858
	M. Hamid WILANN	Directeur général du Centre national de perfectionnement à la gestion (CNPJ)	hwilann@yahoo.fr Tél.: 00 224 6204 4292
	M. Mamadou Aliou Diarouga DIALLO	Représentant du secteur privé/EFTP Chambre des écoles privées	adiarougha@yahoo.fr Tél.: 00 224 62 33 17 32
	M. Sayon CAMARA	Représentant du ministre de l'Enseignement pré-universitaire et de l'Éducation civique DNEPUP/MEPU-EC	sayonca@yahoo.fr Tél.: 224 2487 1645 -
Haiti	M. Mervil Guillaumette	Conseiller ADM/Financier BSEFP/INFP	leleguillaumette@yahoo.com
	Margareth Rose Beauliere	Directrice général INFP – Chef de délégation	margarethbeauliere@yahoo.ca
	Patricia Allien	Directrice de Cabinet BSEFP/INFP et représentante du secteur privé	lilibethg05@hotmail.com Tél.: 3- 75 84 49 80
	Jacquet René	Conseiller technique Direction générale/INFP	rejacquet@hotmail.com Tél.: 37 50 65 32

Liban	Mme Bouchra BAGDADI ADRA	Conseillère du premier Ministre pour l'Éducation et la Culture - Chef de délégation	Place Unesco Beyrouth Liban bbagdadiadra@hotmail.com
	Monsieur Jad Haddad	Représentant du DG de l'Enseignement professionnel et technique, Département des recherches et du développement du DGVTE	jadwhaddad@yahoo.com
	Mme Nabila BABETTI	Responsable du Bureau des relations extérieures au MEES - CN/CONFEMEN	Beyrouth Liban UNESCO - MEES - 14 ^e étage nabilababetti@hotmail.com Tél.: 961-1-772 790 / 961-3-078 125
Maurice	M. Amode Khan TAHER	Chef de la Direction technique / Ministère de l'Éducation nationale	ataher@mail.gov.mu Tél.: 230 601 52 02
	M. Pradeep Joosery	Directeur adjoint Mauritius Institute of training and development MITD House Part Fer Phoenix Maurice T- Chef de délégation	pjoosery@mitd.mu Tél.: 230 919 3109
	M. François de Grivel	Président MITD Représentant du secteur privé	fdgrivel@intnet.mu Tél.: 230 2 50 00 18
Niger	Mr. Mahamadou Saidou	Directeur de cabinet du Ministre de l'Éducation nationale/A/PLN	tt_raedd@yahoo.fr Tél.: 00227 96975247
	Mme Hadiza N'GADE Nana NOMA KAKA	Ministre de la Formation professionnelle et de l'Emploi	nanahadi_anomakaka@yahoo.fr Tél.: 00227 9687 560
	M. Salifou BARMOU	Secrétaire général /APLN CN/CONFEMEN	sbarmou@yahoo.fr Tél.: 227 96 29 51 11
	M. Ousmane Nayaya Silemane	Directeur général des Enseignements des Formations et des Qualifications	osilemane@yahoo.fr Tél.: 227 9699 6933 -
	M. Daoui Ahmed Baringaye	DG CPHEC	baringaye@yahoo.fr Tél.: 227 96 98 98 95 -
	Awaly BARMOU	MFP/E SG/SYNAFOP	barmouawali@yahoo.fr Port.: +227 96 98 82 11
RDC	M. Dieudonné Lufisano BUNDOKI	Secrétaire général à l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel CN/CONFEMEN - Chef de la délégation	sgepsp@yahoo.fr 0810914965
	M. Alphonse KABUTAKAPUA KABANZA	Inspecteur général adjoint formation EFTP FTP	40, Kanza Kinshasa Mont-Ng mutebue7@yahoo.fr Tél.: 243 815043146 -
	M. Michel SANGASO AYABWAYE	Directeur-chef de service de l'administration de l'ETFP	nc 14 ORIENTATION II C/MASINA/KINSHASA michelsangaso@yahoo.fr - Tél.: 243 814703856
	Monsieur Richard VIBILA MBIVANGA	Fédération des entreprises du Congo (FEC) Représentant du patronat privé	466 Av TONDE BANDAL MOULAERT/KINSHASA-RDC ric-vibila@yahoo.fr Tél.: 243 815013531
Roumanie	Mme Liliana Preoteasa	Directrice générale pour l'enseignement scolaire 28-30 rue du général Berthelot secteur 1 Bucarest Roumanie - Chef de délégation	liliana.preoteasa@medu.edu.ro
	M. Silviu Cristian Mirescu	Directeur général Centre national évaluation et examen	26 rue du Gral Berthelot sect 1 Bucarest /cristian.mirescu@rocnee.eu Tél.: 40 21 31 444 11
	Mme Gabriela Ciobanu	Directrice générale du Centre National du Développement de l'Enseignement professionnel et technique	10-12 SPIRU + N+RET 010176 BUCAREST Roumanie grabriela.ciobanu@tvnet.ro Tél.: 40213111162

Sénégal	Mr Ibrahima Sall	Ministre de l'éducation nationale, Président en exercice de la CONFEMEN	Tél.: 00221 33 849 5402
	M. Cheikh Ndour	Directeur de Cabinet du MJFPE	ndourcheikh@yahoo.fr Tél.: 00 221 77 573 68 90
	Mr Djibril NDiaye Diouf	Directeur de la planification et de la réforme CN/CONFEMEN	Rue Hachamiyou Tall BP 4025 DAKAR dnddiouf@yahoo.fr Tél.: 00 221 77 569 84 50
	Dr. Saliou Diouf	Directeur de l'enseignement technique, Ministère de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi	Sicap gorgui immeuble Y1C dioufsal@yahoo.fr Tél.: 221 77 150 61 03
	M. Mbaye SAR	Président Commission formation- emploi, Confédération Nationale des Employeurs du Sénégal (CNES)	mbaye993@homail.com Tél.: 221776536483
	Mme Ngoné DIOP	Conseillère technique MJFE	Tél.: 00 221 77 536 48 32 ngonediop@yahoo.fr
	M. Michel Faye	Directeur de la Formation professionnelle	Tél.: 00 221 77 209 01 52 michel@gmail.com
Seychelles	Mme Macsuzy MONDON	Ministre de l'Éducation	BP. : 48 - Victoria edups@seychelles.net/tc@eduhq.edu.sc Tél.: (248) 28 30 43 Fax : (248) 22 48 59
	Mme Marie-Reine HOAREAU	Conseillère technique CN/CONFEMEN	mrlouisehoareau@yahoo.fr Tél.: 00 248 272 34 34
	M. Jean ALCINDOR	Directeur général de l'EFPT	jalcindor@ceduhq.edu.sc Tél.: 00 248 272 29 63
	Mr André Tioro	Chargé de la Formation/ROPPA	
Suisse (DDC)	M Aliou Ibrahima	Secrétaire exécutif APESS	sg@apessafrique.org
	M Boubakar BARRY	Chargé de programme Éducation/Formation APESS	baboubak@yahoo.fr
	M Dialenli Roland TANKOANO	EDRIC, structure d'appui à la FENABF	
	M Cyr Prosper BARY	Président de la FENABF	
	M Benoît Bado	Conseiller en formation professionnelle et en Formation à la FENABF	
	M Pascal Roumba	Chargé de programme Développement rural, DDC/Bureau de la Coopération Suisse au Burkina	
	M Alfred Zongo	Chargé de programme Éducation de base, DDC/Bureau de la Coopération Suisse au Burkina	
	M Ambroise Tapsoba	Chargé de programme Formation professionnelle, DDC/Bureau Coopération Suisse au Burkina	
	Mme Mary-Luce Fiaux Niada	Conseillère régionale pour l'Éducation et la Formation, DDC Afrique de l'Ouest – Chef de délégation	
	M Nicolas Randin	Directeur, DDC/Bureau de la Coopération Suisse au Burkina	
Mme Laurence Von Shulthess	Directrice DDC/Bureau de la Coopération Suisse au Burkina		

Tchad	M. DANYANG MENWA ENOCH	Ministre de la Formation professionnelle, Arts et Métiers	Tél.: +235.22.51.42.43 – Port.: 235.66.24.30.02 / 235.99.95.45.06 / 235.63.91.53.42
	M. DINGEMNALAL Renaud	SG adjoint du Conseil national du patronat	hijodoba@yahoo.fr Tél.: 00 235 66 31 62 22
	M. NGARNOUDJIBE Sandé	CN/CONFEMEN	sandeleon52@yahoo.fr Tél.: 235 66 29 37 49
	Mme DJASNABAYE Maïmouna	Directrice de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle	djasnabayem@yahoo.fr Tél.: 00 235 662 19 7 16
Togo	M. Hamadou Brim BOURAIMA DIABACTE	Ministre de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle	BP 398 - Lomé - TOGO brimdiabacte@yahoo.fr Tél.: 228 99 47 12 21/228 90 18 61 62
	Mme LAWSON-HELLU-SIVOLATRE Latre AYEMA	Directrice de l'Enseignement secondaire technique	katola.10@yahoo.fr Tél.: 00 228 90 01 04 55
Tunisie	Mr. Hedi Triki	Conseiller chargé de mission au cabinet de M. le Ministre	heditriki59@yahoo.fr
Union des Comores	Son Excellence Madame Sitti KASSIM Soufou	Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et de l'Entrepreneuriat féminin	kassimsiti@yahoo.fr Tél.: 269 773 86 74 / 269 333 06 67
	Mme Asmine Mohammed Saïd	Directrice nationale de la FP	asminemkandzile@yahoo.fr Tél.: 269 337 77 71/269 332 12 71/269 779 05 05
	ARZEL FAHARI	Commissaire aux Affaires sociales et EFTP	arzefahari@yahoo.fr Tél.: 269 33 62 259
Vietnam	M. BUI VAN GA	Vice-ministre de l'Éducation et de la Formation du Vietnam	buivang@ac.udn.vn Tél.: 241 06 25 52 01
	M NGUYEN KHANG	Deputy Director general	nkhang@moet.edu.vn
	Mme NGUYEN THANH HUYEN	Directrice adjointe de la Coopération internationale, Ministère de l'Éducation CN/CONFEMEN	nthuyen@moet.edu.vn
	Mme CAO THI HONG NGA	Experte du Département de la Coopération internationale	cthnga@moet.edu.vn
Ghana	M. Josua MALLET	Directeur des TIC Centre national d'Enseignement à distance et de Scolarisation ouverte – Chef de délégation	BP 1627, Castle, Osu, Accra, Ghana jcmallet@gmail.com Tél./Fax : 233 302 765 863. Port.: 233 244 438 643/208 128 198
	M. Akwasi A. ADOMAKO	1 ^{er} Secrétaire Ambassade du Ghana, Paris	8 Villa Saïd 75116, Paris Tél.: 33 145 00 09 50/33 626 22 65 25
	M. Louis GMINGUOLE	Correspondant national auprès de l'OIF	gminguolel@yahoo.fr

PARTENAIRES			
ADEA	M. Byll CATARIA	Secrétaire exécutif	B.P. 323 - 1002 Tunis - Belvédère - Tunisie / a.byll-cataria@afdb.org / s.a.diop@afdb.org Tél.: [+216] 71 10 32 02 Fax : [+216] 71 25 26 69
	Madame Ayélé Adubra	Coordonnatrice thématique triennale ADEA	aladubra@hotmail.com Tél.: 33 13 93 17 04
ACALAN	Dr Lang Fafa DAMPHA	Fonctionnaire principal chargé de la Recherche et de Programmes de l'ACALAN	ldampha@acalan.org, Tél.: 00223 20 29 04 59, Port.: 00223 76 89 34 41.
AUF	M. Youssouf Ouattara	Responsable du Campus numérique francophone de Ouagadougou Corniche Ouest	BP 10 017 - Dakar - Sénégal Youssouf.ouattara@auf.org Tél.: 33 824 29 27
BAD	M. Boukary SAWADOGO	Chef de division Éducation, Sciences et Technologie	Immeuble ATR - 602 - Poste 3163 - Belvédère Tunis - Tunisie B.savadogo@afdb.org Tél.: 216 7110 3163
	M. OUEDRAOGO Alfred	Spécialiste en Développement social	a.r.ouedraogo@afdb.org Tél.: 226 5037 5750
AIMF	M. Blaise DABONE	Ministère de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi au Burkina Faso Conseiller technique	daboneblaise@yahoo.fr Tél.: 00 226 71 16 16 12
	M. Adam ZERBO		
	M. Souleyman Soulama	Maire de BANFORA - Représentant de l'AIMF	lasa4691@yahoo.fr Tél.: 00226 7020 4679
Banque mondiale	Mme Emanuela di Gropello	Sector Leader Human development Unit Africa Region The World Bank	Tél.: 1-202-458-9448 edigropello@worldbank.org
UNESCO BRED A	M. Hervé Huot-Marchand	Spécialiste de programme sur l'EFTP	h.huot-marchand@unesco.org Port.: +221 77 30 62 523
CONFESJES	M. Ali Harouna Bouramah	Directeur du programme jeunesse	bouramah@yahoo.fr Tél.: 00221 849 5642 / 77 609 1809
CIEFFA	Mme Yvette DEMBELE	Coordonnatrice du CIEFFA	yvedembele@gmail.com Tél.: 00226 7885 0247
FAPE	Dame Seck	Responsable antenne FAPE UNESCO-BREDA Dakar	Immeuble APEEC - Av. Paul Doumer - BP 1113 - Brazzaville - Congo antennefapedkr@gmail.com
JICA	M. Moriya Yuji	Représentant résident Ouaga	Moriya.yuji@jica.go.jp
UEMOA	SEYDOU CISSOUMA	Représentant pour l'Éducation département social et culturel (secteur éducation)	7 bis, rue Jean Mermoz - Dakar mdume@uemoa.int
APEFE	M. Luc MOITROUX	Administrateur de programme FPT APEFE/ASIE	lucmoitroux@gmail.com l.moitroux@apefe.org
	Mme Françoise DAXHELET	Administratrice de Programme FPT/APEFE/Sénégal	f.daxhelet@apefe.org Port.: +221 77 637 73 58
Coopération canadienne	M. Ibrahima SOW	Adjoint à la Coopération, (Section Coopération, Ambassade du Canada)	BP 3373 Dakar Sénégal ibrahima.sow@international.gc.ca Tél.: 221 33 889 47 74
	M. Ibrahima DIOM	Conseiller en éducation/BACDI Unité d'appui au programme du Sénégal	44. Boulevard de la République Dakar Sénégal ibrahima_diome@bacdi-senegal.org
CEPEC de Lyon	M. Charles Delorme	Directeur du CEPEC International	charles.delorme@cepec.org
Parlement panafricain	Monsieur Bethel Amadi	Président du parlement panafricain South Africa	dembarou@sree.fr Tél.: 2711 545 52 32
IERAF	Mme Assibi NAPOE	Coordonnatrice principale / Internationale de l'Éducation Région Afrique	24 Tanbu Street . East Legon POBOX : DTD 216 Madina - Accra GHANA Assibi.Napoe@ei-ie.org Tél.: 233 302 501 200

**ASSISES SUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS
OUAGADOUGOU, 4-7 SEPTEMBRE 2012**

STP/CONFEMEN			
PAYS	PRENOMS NOMS	TITRE/FONCTION	ADRESSE
SENEGAL / CONFEMEN	M. KI Boureima Jacques	Secrétaire général	kibjacques@hotmail.com
	M. André Ndiaye	Gestionnaire comptable	andiaye@confemen.org
	Mme Lyne GINGRAS	Conseillère en politiques éducatives	lgingras@confemen.org
	Mme Fatou Diop Ndoye	Conseillère en politiques éducatives	fndoye@confemen.org
	M. Abobacar SY	Conseiller en communication	papsyabou@yahoo.fr
	Mme Babakan Gnagalé SIDIBE	Assistante en communication	yaye27at@yahoo.fr
	M. Oswald Olamidé KOUSSHIOUEDE	Conseiller Technique PASEC	annosw@yahoo.fr
	Mme Penda Ndiaye	Assistante Secrétaire général	pndiaye@confemen.org
PARTICIPANTS BURKINABÈS			
	M. OUEDRAOGO Zacharie	Commissaire aux comptes/CONFEMEN	Direction générale du trésor et de la comptabilité publique oued_zach@yahoo.fr
	M. TRAORE Adama	Coordonnateur projet une lampe pour l'Afrique	lfpled@yahoo.fr Tél.: 00226 7023 8476
	Mme KABORE OUEDRAOGO Juliette	Directrice générale de la Recherche des innovations éducatives et de la formation	kaboued@hotmail.com Tél.: 00226 7035 6472
	Mme KABORE Cathérine	Conseillère technique	cathkab@yahoo.fr Tél.: 00226 7022 2437
	M. BAZIE Jean Paul	Conseiller technique	jpbazie@yahoo.fr Tél.: 00226 7019 1491
	M. ZIDA Jean Edmond	Coordonnateur composantes du PDDEB	jeanedmond.zida@yahoo.fr Tél.: 00226 7038 7864
	M. KORBEOGO Sibiri	DDEB	raskosib@gmail.com
	M. BAH-LALYA Ibrahima	Coordonnateur GT ENF/ADEA	lalyabah2@yahoo.com Tél.: 00226 7789 5498
	M. SAM Kuilbila	DG Inspection et Formation pédagogique	samkuil20@gmail.com Tél.: 00226 7074 9794
	M. ZABA NORAOGO Innocent	Inspecteur technique des services	noraogoz@yahoo.fr Tél.: 00226 7023 1675 -
	Mme OUEDRAOGO N. Hamséton Madeleine	DRINA/MENA	oha_mado@yahoo.fr associationkoom@yahoo.fr Tél.: 00226 7026 0280
	M. OUEDRAOGO G. Paul	Conseiller technique MJFPE	pologobi@yahoo.fr Tél.: 00226 7025 0040 -
	M. MILLOGO Bakary	Conseiller technique MJFPE	
	M. OUEDRAOGO Cheikh	DG CEFPO	
	M. Abga D. Alphonse	Inspecteur technique des services MJFPE	Tél.: 00226 7074 1297
	M. YARO B. Nestor	DG PJ / MJFPE	badema_nestor@yahoo.fr Tél.: 00226 7028 4384
	M. TRAORE Idrissa	DDIJ / MJFPE	idrissatr@yao.fr Tél.: 00226 7134 6278

ASSISES SUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS
OUAGADOUGOU, 4-7 SEPTEMBRE 2012

	M. NABALOU M Boureima	DESJ / MJFPE	boureimanabaloum@yahoo.fr Tél.: 00226 7047 8263
	M. TO Lanssina	Coordinateur YES & SAGE	yesburkinafaso@gmail.com sageburkinafaso@gmail.com Tél.: 00226 7882 7009 / 5078 1707
	M. KORGHO Albert	Solidar Suisse chargé de l'EFPT	alkorgho@yahoo.fr Tél.: 00226 7072 9175
	M. DABONE Blaise	Conseiller technique	daboneblaise@yahoo.fr Tél.: 00226 7116 1612
	M. GUERE Boukary	Directeur DCP/DGFP au MJFPE	brguere@yahoo.fr Tél.: 00226 7011 6184 / 5046 6853
	M. BAMOGO Edouard	Chargé d'études MENA	bamogoedouard@yahoo.fr Tél.: 00226 7031 1795 -
	M. OUEDRAOGO Mahamadou	Président REPTA Burkina	samadiouah@yahoo.fr Tél.: 00226 7026 2407
	M. OUADRAOGO Enoc	Chef de service Formation et suivi des écoles et Centres de formation / MAH	ouenoc@yahoo.fr Tél.: 00226 7099 8398
	M. SAWADOGO S. Innocent	Chargé d'études au SG/MENA	dawaiss2005@yahoo.fr Tél.: 00226 7152 1841
	Mme MONVERT Ariane	Coordonnatrice de l'AFEB	arianemonvert@yahoo.fr Tél.: 00226 5030 8303
	M. BAMOUNI Charles Karosy	DGESR	karosy@hotmail.ca Tél.: 00226 5043 0404
	Mme OUEDRAOGO ZANGA Minata	DGIFP / MESS	o_amibf@yahoo.fr Tél.: 00226 5036 0033
	Mme YAMEOGO BERE Houdougou Zourata	Directrice de formation continue et de l'insertion DGESTP/MESS	zouratayam@yahoo.fr Tél.: 00226 5036 2572
	Mme BAMBARACONGO Aoua Carole	Présidente AFIDES Afrique "Mission C" comité de suivi OING/OSC-OIF	carole_bac@yahoo.com Tél.: 00226 7023 1272
	M. Isnard Jacques	Conseiller technique principal projet KF/011 - Appui à la FP élémentaire	jacques.isnard@luxdev.lu Tél.: 00226 7080 9009
	M. DIALLO Mamoudou	Coordonnateur projet ES/CEBNF	diallomamoudou150@yahoo.fr Tél : 00226 7025 6978/7846 0722/ 7616 7421
	M. BARRY Boubakar	Chargé de Programme Éducation/AIDESS	baboubak@yahoo.fr Tél.: 00226 7245 4590
	Mme OUEDRAOGO Germaine	Secrétaire exécutive APENF	Tél.: 00226 5036 6559 / 7026 8004
	Mme OUEDRAOGO Eléonore J.	Chargée de programme GTENF/ADEA	zongoelo@yahoo.fr Tél.: 00226 7023 9694
	M. WEMA Paul	DEP/MESS	pwema@yahoo.fr
	Mme HIEN Solange	Directrice CETF	hiensolange205@yahoo.fr Tél.: 00226 7025 0084
	M. TRAORE Abdourahmane	Directeur Formation professionnelle	abdourahmane.traore@cci.bf Tél.: 00226 7661 1945