



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

Bureau régional
pour l'éducation
en Afrique



UNESCO-BREDA

Cadre d'action pour l'EFTP

Un cadre d'action pour promouvoir la réforme de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) en Afrique subsaharienne à l'appui du Plan d'action de l'Union Africaine pour la Deuxième décennie de l'éducation (2006-2015)

Bureau de l'UNESCO à Dakar et Bureau régional pour l'éducation en Afrique (BREDA)
12, avenue L. S. Senghor
BP 3311
Dakar
Sénégal

Téléphone [+221] (33) 849.23.23
Fax [+221] (33) 823.83.93

Site Internet : www.dakar.unesco.org

Contact:
M. Ydo Yao
E-mail y.ydo@unesco.org
Téléphone [+221] (33) 849.23.82

Le **BREDA** est le **Bureau Régional pour l'Éducation en Afrique** de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Bureau régional dont le mandat couvre l'Afrique subsaharienne, le BREDA assume les missions suivantes:

- promouvoir par ses activités les idéaux de l'UNESCO de construction de la paix, de la démocratie et des droits humains en encourageant le partage et l'utilisation des connaissances et en particulier en veillant à ce que l'éducation, la science, la culture et la communication soient prioritaires dans l'agenda des États membres africains;
- dresser de manière systématique un bilan régional des principales tendances dans les domaines de compétence de l'UNESCO (éducation, science, culture et communication);
- faire l'apport des acquis de ces études systématiques et de ces bilans régionaux dans les programmes biennaux et à moyen terme de l'UNESCO;
- intégrer son intime connaissance des besoins des États membres africains dans la conception et la mise en œuvre de ses propres activités régulières et projets extra-budgétaires et de ses interventions en situation d'urgence;
- œuvrer au mieux en étroite coopération avec les gouvernements, les organisations intergouvernementales régionales et internationales, les organisations non gouvernementales, les autres bureaux de l'UNESCO en Afrique, les Instituts et Centres de l'UNESCO, les Commissions nationales pour l'UNESCO, toute la famille des Nations Unies, les agences de développement bilatérales, la communauté intellectuelle et la société civile.

Pour en savoir plus sur l'UNESCO-BREDA: <http://www.dakar.unesco.org>

Le mandat de l'UNESCO-BREDA couvre les 46 États d'Afrique subsaharienne suivants membres de l'UNESCO:

Afrique du Sud	Ghana	République centrafricaine
Angola	Guinée	République démocratique du Congo
Bénin	Guinée équatoriale	République-Unie de Tanzanie
Botswana	Guinée-Bissau	Rwanda
Burkina Faso	Kenya	Sao Tomé-et-Principe
Burundi	Lesotho	Sénégal
Cameroun	Libéria	Seychelles
Cap-Vert	Madagascar	Sierra Leone
Comores	Malawi	Somalie
Congo	Mali	Swaziland
Côte d'Ivoire	Maurice	Tchad
Djibouti	Mozambique	Togo
Érythrée	Namibie	Zambie
Éthiopie	Niger	Zimbabwe
Gabon	Nigéria	
Gambie	Ouganda	

Acronymes et abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
ASS	Afrique subsaharienne
BAD	Banque africaine de développement
BCP	Bilan commun de pays
BEAP	Programme pour l'éducation de base en Afrique
BREDA	Bureau Régional pour l'Éducation en Afrique (UNESCO)
CapEFA	Programme de renforcement des capacités au service de l'Éducation pour tous: assistance technique aux États membres
CEA	Communauté est-africaine
CEA	Commission économique pour l'Afrique (ONU)
CEDEAO	Communauté économique des États d'Afrique de l'Ouest
Cedefop	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CEEAC - ECCAS	Communauté Économiques d'États de l'Afrique Centrale - Economic Community of Central African States
CER	Communauté économique régionale
CNQ	Cadre national de qualifications
COMESA	Marché commun pour l'Afrique orientale et australe
DEDD	Décennie pour l'éducation en vue du développement durable
EDUSIDA	Initiative mondiale sur l'éducation et le VIH & SIDA
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EPT	Éducation pour tous
EQJA	Éducation Qualifiante des Jeunes et des Adultes (Sénégal)
ETV	Village européen de la formation (CEDEFOP)
FAO	Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture
IPE	Institut international de planification de l'éducation (UNESCO)
IIRCA	Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique (UNESCO)
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
ITIE	Institut pour l'application des technologies de l'information à l'éducation (UNESCO)
LIFE	Initiative pour l'alphabétisation: savoir pour pouvoir
LMIS	Système d'information sur le marché du travail
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT	Organisation Internationale du Travail
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
ONUDI	Organisations des Nations Unies pour le développement industriel
PAM	Programme alimentaire mondial
RAIFFET	Réseau Africain des Instituts de Formation de Formateurs de l'Enseignement Technique
RHST	Département Ressources Humaines, Science et Technologie (Union Africaine)
SADC	Communauté de Développement de l'Afrique Australe
SIDA	Syndrome d'immunodéficience acquise
TTISSA	Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne
TVSD	Développement des compétences techniques et professionnelles
UA	Union Africaine
UNDAF	Plan-cadre des Nations Unies pour le développement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNESS	Stratégie d'appui de l'UNESCO à l'éducation nationale
UNEVOC	Centre international UNESCO-UNEVOC pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine

Des sites web d'organisations et de programmes figurent avec des hyperliens en [annexe 4](#) (page 55).

Sommaire

Synthèse	2
1 Introduction	5
1.1 L'EFTP sur les agendas du développement international.....	5
1.2 Portée de l'EFTP.....	6
1.3 Portée régionale de ce document.....	7
2 Défis pour l'EFTP en Afrique	8
2.1 Défis socio-économiques et éducatifs.....	8
2.2 Défis spécifiques pour l'EFTP.....	9
3 Les solutions aux défis	11
3.1 Une approche holistique de l'EFTP et de la cohérence de sa gouvernance.....	11
3.2 Ressources et financement.....	12
3.3 Accès et égalité.....	13
3.4 Contenus et curricula.....	14
3.5 Personnels d'enseignement, de formation et de gestion.....	15
3.6 Articulation, évaluation, certification, cadres de qualifications.....	15
4 Champs d'action proposés	16
4.1 Collecte, gestion, traitement, analyse et diffusion des données.....	17
4.2 Élaboration de cadres directeurs et de gouvernance cohérents sur la base de données factuelles.....	17
4.3 Mobilisation de partenaires en vue d'un financement plus ciblé.....	20
4.4 Accès, égalité, qualité et pertinence.....	20
4.5 Curricula appropriés pour la transition vers le monde du travail.....	23
4.6 Personnels d'enseignement, de gestion et d'orientation professionnelle.....	24
4.7 Évaluation, certification, articulation, cadres de qualifications.....	25
5 Modalités de travail	27
5.1 Les fonctions centrales de l'UNESCO.....	27
5.2 Faciliter le transfert et l'adaptation des bonnes pratiques d'EFTP.....	27
5.3 Coopération avec les pays et au niveau international.....	28
5.4 Promotion, sensibilisation, suivi.....	28
5.5 Échange Sud-Sud.....	29
5.6 Assurer l'appropriation.....	29
5.7 Un point focal pour la recherche et la réflexion sur l'EFTP en Afrique: pôle d'expertise.....	29
5.8 Suivi et évaluation.....	30
Bibliographie	31
Annexes	35
Annexe 1: Le contexte de l'action de l'UNESCO en matière d'EFTP.....	35
Annexe 2: Union Africaine: Seconde décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015): Projet de plan d'action (extrait).....	40
Annexe 3: Union Africaine: Stratégie pour dynamiser la formation et l'enseignement techniques et professionnels en Afrique (extrait).....	45
Annexe 4: Hyperliens vers les sites web d'organisations, programmes, réseaux et ressources intervenant dans l'EFTP.....	55

Synthèse

Le **chapitre 1** de ce document rappelle le contexte dans lequel ce Cadre d'action pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) a été conçu, et en décrit l'objectif et la portée. À partir du **retour de l'EFTP sur l'agenda du développement international**, il trace à l'intention de l'UNESCO et de ses bureaux hors Siège un **cadre d'action à l'appui de l'EFTP dans les pays d'Afrique subsaharienne**. Ce document vise à une **perspective holistique de l'EFTP** englobant l'intégralité de la formation professionnelle formelle, non formelle et informelle.

Le **chapitre 2** rappelle quelques **réalités et défis** liés au paysage économique, social et éducatif africain, puisque l'EFTP a pour rôle essentiel de faciliter la transition de l'école vers le monde du travail.

Il y a des **défis d'ordre socio-économique et éducatif**: les besoins de compétences sont souvent déterminés sur la base des données concernant le **marché formel du travail**. Or, les statistiques montrent que l'**emploi informel** et les activités informelles représentent la part largement prépondérante de ces types d'opportunité en ASS, et sont en progression dans toute l'Afrique. L'urbanisation s'accéléralant, on attend d'une population rurale aux effectifs constants qu'elle satisfasse aux besoins alimentaires d'une population urbaine en rapide croissance. La formation **agricole des populations rurales** revêt une importance capitale. Un tiers des enfants d'âge scolaire primaire et trois quarts des enfants d'âge scolaire secondaire ne fréquentent pas le système éducatif formel. Pour ces jeunes, l'**accès à des alternatives d'enseignement et de formation** est nécessaire pour qu'ils puissent s'engager dans un travail productif.

Il y a des **défis spécifiques pour l'EFTP**. Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, le **taux d'inscription à l'EFTP formel** au niveau secondaire est de **5 % ou moins**. **L'EFTP non formel prédomine**, et dans la plupart des systèmes éducatifs, **l'EFTP est extrêmement fragmenté**. Les possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail, l'apprentissage non formel, les dispositifs privés et l'EFTP relevant de divers ministères étrangers à l'éducation constituent des sous-systèmes d'EFTP dont chacun opère distinctement des autres. De nombreux acteurs, gouvernementaux et non gouvernementaux, interviennent dans l'EFTP. En général, leurs **politiques sont dépourvues de cohésion**. Seuls **quelques gouvernements** d'Afrique sont à **même de financer l'EFTP** à un niveau susceptible de soutenir une formation de qualité. Certains pays d'Afrique ont créé des **fonds de formation** qui souvent **pourraient être améliorés**. Les dispositifs qui s'adressent aux **populations marginalisées** telles que les minorités ethniques, les personnes handicapées et les soldats démobilisés ont besoin d'être renforcés. Dans la plupart des pays, les **femmes** dominent l'économie informelle et le secteur des services, tandis que les apprentissages industriels et technologiques restent considérés comme l'apanage des hommes. Prestige et **statut social** de l'EFTP et du travail manuel sont souvent **insuffisants**.

Le **chapitre 3** examine les **solutions** que les pays d'Afrique ont mises au point pour relever ces défis. Certains gouvernements ont réagi à la fragmentation des autorités de tutelle en **concentrant les attributions d'EFTP** sur un seul ministère. De nombreux pays d'Afrique ont **décentralisé la gestion** de l'EFTP en déléguant les responsabilités aux autorités régionales ou même aux institutions éducatives. Des **Conseils nationaux de formation** ont été mis en place pour assurer la mise en œuvre, la gestion et la supervision de systèmes hétérogènes d'EFTP. Gouvernements, employeurs, syndicats et autres acteurs se partagent la prise de décisions. Les **partenariats public-privé** constituent une démarche maintenant courante. L'intervention de prestataires privés dans l'EFTP appelle les **gouvernements** à jouer un rôle de **facilitateurs** plutôt que de **prestataires** d'EFTP. Des **fonds de formation** sont alimentés par une taxe sur la formation. Au mieux, ils attribuent leurs ressources à la formation dans des secteurs stratégiquement importants et aux groupes marginalisés. Les institutions d'EFTP peuvent parvenir à générer des revenus en **combinant production commerciale et formation professionnelle**. Des formules nouvelles de réalisation de la formation, par exemple les **équipes mobiles de formation**, se sont avérées coûter moins cher dans de nombreux pays.

Les stratégies visant à renforcer la **participation féminine** à l'EFTP sont axées sur les fondements que l'éducation de base doit transmettre pour permettre l'accès à l'EFTP, la disponibilité de programmes et locaux convenables et l'accès à des opportunités d'emploi appropriées. Pour les anciens enfants soldats et les autres **anciens combattants**, des dispositifs sur mesure sont nécessaires. Pour améliorer l'accès des **populations rurales** à l'apprentissage, des dispositifs décentralisés ont été mis en place. L'EFTP n'attire pas au même titre différentes catégories de la population. Les médias peuvent jouer un rôle actif en contribuant à **éliminer la stigmatisation sociale**.

Il est difficile d'obtenir des **données sur les besoins de qualifications**, notamment en ce qui concerne le secteur informel. Les systèmes d'information sur le marché du travail sont rudimentaires. Il est nécessaire de réviser les méthodologies. Divers pays s'attachent à inculquer des compétences d'**entrepreneuriat** dans l'éducation et la formation. Les entreprises scolaires peuvent instaurer un environnement institutionnel favorisant l'entrepreneuriat.

La restructuration des systèmes d'EFTP nécessite un **renforcement des capacités des personnels** d'enseignement, de formation et de gestion.

La reconnaissance, la validation et l'**accréditation des acquis d'apprentissage non formels et informels** sont des impératifs essentiels. L'**articulation** des dispositifs de formation formels, non formels et informels facilite la mobilité des apprenants et leur progression dans l'ensemble du système d'éducation et de formation. Des **cadres nationaux de qualifications** s'attachent à relever ce défi.

Le **chapitre 4** présente les **champs d'action proposés** pour l'EFTP en Afrique.

Champs d'action	
1.	Collecte, gestion, traitement, analyse et diffusion des données de qualité
2.	Élaboration de cadres directeurs et de gouvernance cohérents sur la base de données factuelles
3.	Mobilisation de partenaires en vue d'un financement plus ciblé
4.	Accès, égalité et qualité
5.	Curricula appropriés pour la transition vers le monde du travail
6.	Personnels d'enseignement, de gestion et d'orientation professionnelle
7.	Évaluation, certification, articulation, cadres des certifications

Tous les champs d'action proposés ne conviendront pas à chaque pays. Des domaines d'intervention spécifiques seront repérés en fonction des pays. L'UNESCO se concentrera sur l'**activité de conseil en amont pour l'élaboration des politiques**, le **renforcement des capacités** institutionnelles et humaines et le suivi des tendances mondiales et régionales.

(1) L'UNESCO-BREDA apportera son soutien au renforcement des capacités concernant les **systèmes d'information pour la gestion** de l'EFTP (TVET-MIS) de même que les **systèmes d'information sur le marché du travail** (LMIS) et les observatoires en vue de la planification des ressources humaines.

(2) L'UNESCO-BREDA aidera les États membres à dresser un **bilan**, en particulier en s'efforçant de dégager un tableau holistique des paysages complexes de l'EFTP. Il s'agira de l'**articulation** entre l'EFTP et le développement des compétences d'une part et l'enseignement général, les programmes d'alphabétisation et les programmes pré-professionnels s'adressant aux personnes n'ayant pas achevé leur scolarité d'autre part.

(3) L'UNESCO-BREDA aidera les États membres intéressés à élaborer et adapter des stratégies, structures institutionnelles et **cadres politiques et juridiques d'EFTP nationaux holistiques**. Il s'agira d'assurer une articulation entre l'enseignement général, les **programmes d'alphabétisation**, le développement de compétences **pré-professionnelles** et l'EFTP à divers niveaux allant jusqu'à l'**enseignement supérieur**.

(4) L'UNESCO-BREDA prêtera assistance aux États membres intéressés pour la mise en place ou le développement d'**organismes de participation**, sur la base des expériences réalisées dans les pays d'Afrique ou ailleurs. Dans ce cadre, l'UNESCO-BREDA montrera comment ces organismes peuvent au mieux **mettre à profit les avantages comparatifs** de chacun de leurs participants.

(5) L'UNESCO-BREDA est à la disposition des États membres pour les conseiller dans le processus de promotion et de constitution de **partenariats public-privé** dans l'EFTP. Dans ce cadre, l'UNESCO-BREDA se penchera sur les implications de cette démarche au niveau tant de l'**évolution du rôle des gouvernements** dans l'EFTP que du renforcement des capacités susceptible d'être nécessaire pour permettre aux gouvernements de développer et de gérer de tels systèmes hétérogènes d'EFTP.

(6) L'UNESCO-BREDA, en coopération avec des partenaires tels que l'OIT, aidera les États membres intéressés à repérer et à **mobiliser des ressources durables, financières et autres**, au profit de l'EFTP. Ces formules incluront la mise en place de sources institutionnalisées de financement telles que des taxes sur les salaires. Une attention particulière reviendra à une **allocation ciblée** d'aides et de bourses prélevées sur ces fonds, afin d'assurer l'accès à l'EFTP des groupes marginalisés et d'instituer des incitations à la réussite.

(7) L'UNESCO-BREDA aidera les États membres à réviser et à développer leurs politiques nationales pour mettre l'**EFTP à la disposition de tous**. Une attention particulière reviendra aux formations ouvertes et à distance, au développement d'équipes mobiles, à la résolution des problèmes liés au sexe, aux situations post-confliktuelles et post-catastrophes, aux populations **rurales** et aux personnes **handicapées**.

(8) L'UNESCO-BREDA appuiera le plaidoyer en faveur de l'EFTP afin d'en **renforcer l'attrait** pour les apprenants.

(9) L'UNESCO-BREDA veillera à ce que les **objectifs et thèmes** liés à l'EFTP soient **bien représentés** dans les agendas, programmes, études, rapports et documents élaborés sous sa propre responsabilité, et encouragera les États membres à faire de même.

(10) L'UNESCO-BREDA, en coopération avec des partenaires internationaux tels que l'OIT, l'ONUDI, le PAM et l'ETF, renforcera la **capacité** des États membres à prendre en compte les **informations sur le marché du travail** pour l'élaboration de programmes d'EFTP, et à **coopérer avec les acteurs du marché du travail** pour l'**élaboration de curricula**.

(11) L'UNESCO-BREDA favorisera l'intégration de principes et thèmes transversaux tels que l'**entrepreneuriat**, le recours aux technologies de l'information et de la communication, la **science** et la **technologie**, l'orientation sur le **développement durable**, l'**éducation au VIH et au SIDA**, dans les curricula à tous les niveaux de l'EFTP. Il sera prêté attention à l'intégration des **savoirs et compétences autochtones**.

(12) L'UNESCO-BREDA s'attachera, avec les États membres intéressés, à élargir l'ampleur des programmes de **développement du personnel** de l'EFTP, en étroite coopération avec l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique. Une attention particulière reviendra aux **besoins de dispositifs d'apprentissage professionnel non formel**, à la **gestion des partenariats** public-privé, et à l'**évaluation** et à la **certification des acquis des apprentissages non formels et informels**.

(13) L'UNESCO-BREDA facilitera le transfert Sud-Sud et Nord-Sud-Sud d'expériences entre les pays intéressés en matière de développement de **cadres nationaux des certifications** et, le cas échéant, de cadres régionaux des certifications, en coopération avec les Communautés économiques régionales. La définition des niveaux de qualification et des normes de validation et de certification, et l'évaluation et la validation des acquis des apprentissages non formels et informels, joueront un rôle primordial. La préférence reviendra aux groupements de pays intéressés par des **cadres régionaux communs**.

Le **chapitre 5** décrit les **modalités de travail** préférées de l'UNESCO.

Dans l'accomplissement de sa mission, l'UNESCO met à profit son **avantage comparatif dans ses cinq fonctions déjà reconnues**: laboratoire d'idées, organisme normatif, centre d'échange d'informations, organisme de développement des capacités dans les États membres dans les domaines de compétence de l'UNESCO, catalyseur de la coopération internationale. Dans la poursuite de ses fonctions essentielles, l'UNESCO cherche à faciliter le **transfert et l'adaptation des bonnes pratiques** dans l'EFTP, renforçant ainsi la **coopération Sud-Sud**.

Au **niveau national**, l'UNESCO-BREDA aidera les États membres à **repérer les partenaires et ressources** susceptibles de contribuer au développement de l'EFTP.

Au **niveau régional**, l'UNESCO-BREDA apportera son concours à l'évaluation des besoins et à la programmation, assurera des prestations de **conseil technique à l'Union Africaine** et s'engagera dans le cadre de l'approche et du **processus «Unis dans l'Action»** des Nations Unies. L'UNESCO-BREDA facilitera la **mise en œuvre de la stratégie** de dynamisation de l'EFTP de l'**Union Africaine**. En outre, l'UNESCO-BREDA mènera des activités de **promotion** et de **sensibilisation**, au sein de l'UNESCO tout comme vis-à-vis d'autres agences, organisations, programmes et réseaux internationaux, régionaux et nationaux.

L'UNESCO-BREDA continuera d'offrir des **plates-formes d'échange Sud-Sud ou Nord-Sud-Sud** se présentant sous diverses formes, en recourant aux réseaux de l'UNEVOC et de l'ADEA et aux Communautés économiques régionales. Afin de promouvoir l'apprentissage Sud-Sud sur l'EFTP en Afrique, le BREDA a mis en place un «**pôle d'expertise en EFTP**» dont le rôle est d'assurer la mise en commun de l'expertise existante en matière d'EFTP, de lancer et de mener des activités sur les champs formel et informel de recherche et de réflexion sur l'EFTP en Afrique, de faciliter au niveau sous-régional les examens par les pairs des systèmes d'EFTP, de rendre disponible l'expertise et de promouvoir l'évaluation critique des expériences et des bonnes pratiques.

L'UNESCO-BREDA mettra à profit les avantages comparatifs en matière d'EFTP de divers autres **acteurs et unités au sein de l'UNESCO**: Siège, Instituts et Centres, et bureaux multipays et nationaux en Afrique subsaharienne. Il conviendra, pour assurer un niveau stratégique de réalisation des objectifs, de tenir compte de **considérations d'efficacité économique**.

Les **annexes** présentent

- (1) le contexte de l'action de l'UNESCO en matière d'EFTP,
- (2) les parties pertinentes du Plan d'action de l'Union Africaine pour la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015),
- (3) la Stratégie pour dynamiser l'EFTP en Afrique adoptée par l'Union Africaine, et
- (4) des hyperliens vers les sites web d'organisations, programmes, réseaux et ressources concernés.

1 Introduction

Ce document a été élaboré par l'UNESCO-BREDA. Il trace un cadre d'action en vue d'aider les pays d'Afrique subsaharienne, par l'intermédiaire de l'UNESCO et de ses bureaux hors Siège, à relever les nombreux défis auxquels ils se trouvent confrontés en matière d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP).

Il a pour objectif de fournir aux professionnels de l'UNESCO des lignes directrices pour le développement de programmes et d'activités en Afrique subsaharienne. Il aidera les Commissions nationales pour l'UNESCO et les autres partenaires au sein des États membres à repérer dans quels domaines le BREDA et les autres bureaux hors Siège pourront mettre en œuvre leurs instruments et méthodes de travail à l'appui du développement des systèmes nationaux d'EFTP.

Enfin, ce document servira également d'instrument de suivi et d'évaluation des activités du BREDA dans le domaine de l'EFTP.

La section qui suit présente le cadre international et le contexte de l'intervention de l'UNESCO dans le domaine de l'EFTP.

1.1 L'EFTP sur les agendas du développement international

L'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) ont pendant de longues années été pratiquement absents de l'agenda du développement international. Depuis de la conférence de Jomtien sur l'**Éducation pour tous** en 1990, et le **Forum mondial sur l'éducation** de Dakar en 2000, c'est sur l'éducation primaire/élémentaire que se concentrait nettement l'attention de la communauté internationale du développement. Pourtant, le troisième objectif de Dakar stipulait la nécessité de *«répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante»* (Cadre d'Action de Dakar, 2000), les efforts engagés pour assurer le suivi des compétences ou de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (King & Palmer 2008, 9) n'ont été que rudimentaires.

Parmi les **Objectifs du millénaire pour le développement** (OMD) adoptés par les États membres des Nations Unies en 2000, l'objectif 1 était de *«réduire l'extrême pauvreté et la faim»* et l'objectif 7 d'*«assurer un environnement durable»*, mais les rapports sur les OMD n'indiquent guère que ces objectifs auraient été transposés dans le développement de l'EFTP (ONU 2008a). Rien de surprenant donc à ce que même les *«Recommandations du Groupe de pilotage pour la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement en Afrique»* de 2008 ne fassent guère référence à l'EFTP (OMD Afrique 2008).

Pourtant, on note depuis quelques années une mobilisation globale pour mettre l'EFTP au premier plan. Après des années de négligence, on reconnaît maintenant que l'EFTP joue un rôle crucial dans la réalisation des objectifs fixés par la communauté internationale:

- En 2006, l'**Union Africaine** déclarait que l'EFTP constituerait au cours de la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique un secteur d'investissement de haute priorité, avec les secteurs d'intervention prioritaires suivants:
 - Accès équitable de tous à l'EFTP;
 - Qualité et pertinence des systèmes et programmes d'EFTP;
 - Éducation non scolaire: alphabétisation et EFTP, groupes vulnérables;
 - Financement de l'EFTP;
 - Recours aux stratégies de réseau (UA 2006).
- En 2007, la **Conférence des ministres de l'éducation de l'Union Africaine** présentait la *«Stratégie pour dynamiser la formation et l'enseignement techniques et professionnels en Afrique»* (UA 2007).
- Les **Perspectives économiques en Afrique 2007/2008**, élaborées par le Centre de développement de l'OCDE, la Banque africaine de développement et la Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique, ont pour thème spécial le développement des compétences techniques et professionnelles (TVSD). Le rapport avance que *«le TVSD était absent tant de l'objectif international de développement en 1996 que des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD2) en 2000. Le TVSD est maintenant de retour sur l'agenda international»* (OCDE & BAD 2008).
- En mai 2008, l'**Association pour le développement de l'éducation en Afrique** (ADEA) a consacré sa biennale de l'éducation en Afrique à l'*«enseignement post-primaire»*, avec pour l'un des trois grands sous-thèmes: *«développement des compétences et monde du travail: défis pour l'éducation et la formation»* (ADEA 2008).

Tel est le contexte dans lequel le BREDA se livre à des réflexions sur les interventions actuelles et futures de l'UNESCO en matière d'EFTP en Afrique.

Ces réflexions sont présentées dans ce document. Il vise à fournir des lignes directrices aux États membres tout comme aux professionnels de l'UNESCO en Afrique subsaharienne pour déterminer leurs domaines de coopération, concevoir des programmes et développer des activités. En outre, ce document servira également d'instrument de suivi et d'évaluation des activités du BREDA dans le domaine de l'EFTP.

1.2 Portée de l'EFTP

C'est une diversité considérable qui caractérise ce que la communauté de l'éducation et de la formation entend par «*développement des compétences*», «*formation professionnelle*», «*enseignement (et formation) technique et professionnel*», et les différents termes et acronymes utilisés dans ce contexte. Il nous faut donc, dans la mesure où ce document aborde l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), expliquer à quoi nous nous référons.

En concordance avec la «*Recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel (2001)*» de l'UNESCO, ce document «*s'applique à l'enseignement technique et professionnel, sous toutes ses formes et tous ses aspects, dispensé dans les établissements d'enseignement ou sous leur responsabilité, par les pouvoirs publics, le secteur privé ou selon d'autres modalités d'éducation organisée, formelle ou non formelle, visant à garantir que tous les membres de la communauté auront accès aux chemins de l'apprentissage tout au long de la vie*» (UNESCO 2001, § 1). Par ailleurs, ce document s'intéresse aux acquis de l'apprentissage professionnel informel lorsqu'ils apportent une contribution à un processus d'enseignement et de formation tout au long de la vie.

Ainsi, le concept auquel le présent document fait référence lorsqu'il est question d'EFTP englobe la gamme d'options la plus ample que l'on puisse concevoir:

		Portée de l'EFTP	
		depuis	jusqu'à
1	Niveau éducatif	élémentaire/post-primaire/post-élémentaire	post-secondaire
2	Apprenants	formation initiale des jeunes	formation continue des adultes
3	Type	formel	non formel, informel
4	Spécialisation	forgeron, agriculteur, cuisinier	secrétaire, comptable, infirmier, technicien informatique, ingénieur
5	Objectif éducatif	développement personnel et social, compétences pour la vie courante	employabilité, capacités professionnelles
6	Lieu d'apprentissage	écoles, établissements de formation	lieu de travail, domicile
7	Types de cours	cours magistral en salle de classe, apprentissage	apprentissage ouvert et à distance, auto-apprentissage
8	Prestataire et facilitateur	ministère de l'éducation, autre ministère ou agence gouvernementale, collectivité locale	secteur privé, employeurs, ONG, églises
9	Supervision	gouvernement	organisme privé (ou néant)

Cette illustration ne vise pas à déclencher un débat d'ordre terminologique. Elle veut plutôt mettre en évidence que dans ce document, le terme «*enseignement et formation techniques et professionnels*» (EFTP) est utilisé dans son acception la plus large.

L'UNESCO et l'Organisation internationale du travail (OIT) s'accordent à considérer que «*l'UNESCO a choisi de centrer son intérêt sur l'enseignement technique et professionnel, que l'Organisation considère comme partie intégrante de l'initiative planétaire Éducation pour Tous. L'OIT met l'accent sur la formation pour l'emploi, un travail décent et le bien-être des travailleurs, dans le contexte de l'Agenda mondial pour l'emploi*». Elles n'ignorent cependant pas «*qu'enseignement et formation deviennent rapidement inséparables, d'autant plus que la notion d'un emploi à vie est en train d'être remplacée par celle de nécessité d'un apprentissage tout au long de la vie*» (UNESCO & OIT 2002, 4).

Cette conception ample et holistique se reflète également dans l'étude statistique de l'UNESCO (ISU et UNEVOC) sur la participation à l'EFTP. Si les données présentées par cette étude ne se réfèrent qu'à l'enseignement formel, il n'en reste pas moins que «*toutes les formes d'EFTP sont comprises: enseignement et formation, enseignement formel, enseignement non formel et apprentissage informel, secteur public et privé ou dispositifs communautaires*» (UNESCO 2006, 5).

Ce document, en recherchant une **perspective holistique de l'EFTP**, non seulement transcende la séparation historique entre «*enseignement professionnel*» et «*formation professionnelle*», mais englobe aussi dans leur intégralité l'ensemble des apprentissages professionnels formels, non formels et informels de même que l'enseignement technologique.

1.3 Portée régionale de ce document

Ce document s'adresse aux professionnels du Bureau régional pour l'éducation en Afrique (BREDA) de l'UNESCO à Dakar, tout comme des autres bureaux de l'UNESCO en Afrique, et aux Commissions nationales de l'UNESCO.

En concordance avec la portée régionale des attributions de l'UNESCO-BREDA, ce document est centré, sauf mention explicite, sur les **46 États d'Afrique subsaharienne membres** de l'UNESCO.

2 Défis pour l'EFTP en Afrique

2.1 Défis socio-économiques et éducatifs

Une mission essentielle de l'EFTP est de faciliter la **transition de l'école vers la vie active**. Il est donc utile, avant d'aborder l'enseignement et la formation, de rappeler certaines réalités et certains défis liés au paysage économique, social et éducatif africain.

2.1.1 Les marchés du travail et le secteur informel

Les besoins de compétences sont souvent déterminés sur la base des données concernant le marché formel du travail. Or, les statistiques montrent que l'emploi informel et les activités informelles sont en progression dans toute l'Afrique. C'est dans l'agriculture traditionnelle et dans le **secteur informel** que travaille la **majorité de la population active** d'Afrique subsaharienne: 95 % au Bénin, 90 % au Cameroun, en Éthiopie et au Sénégal, et 31 % en Afrique du Sud (BAD & OCDE 2008). Le secteur informel génère normalement plus de 50 % du produit national brut (Walther & Krönner 2008, § 3).

En Afrique, le **secteur informel absorbe environ 90 % des jeunes quittant l'école**. Il est essentiel pour eux d'être dotés de compétences élémentaires pour pouvoir s'engager dans un itinéraire professionnel. Au cours de leur vie active, l'EFTP continu vise à les rendre plus productifs et à faciliter leur intégration dans le monde du travail. Or, les politiques tendent à ignorer à quel point l'économie informelle joue un rôle capital dans le développement national et comment elle conditionne les notions d'«emploi» et de «marchés du travail» (Bhuwanee 2008).

2.1.2 Le rôle crucial de l'agriculture

Malgré une urbanisation accélérée, la **population rurale** continue de **représenter plus de la moitié de la population active** de nombreux pays d'Afrique (64 % au Sénégal, 87 % au Burkina Faso). En Afrique subsaharienne, c'est à une population rurale pratiquement constante qu'il revient d'approvisionner en produits alimentaires une population urbaine en rapide croissance. En l'absence d'une augmentation correspondante de la **productivité agricole**, les ressources naturelles sont surexploitées, ce qui réduit la fertilité des sols et la biodiversité et entraîne érosion, déforestation et dégradation de l'environnement. L'EFTP est un élément indispensable pour que l'Afrique subsaharienne échappe à ce cercle vicieux.

2.1.3 Éducation

Le **Cadre d'action de Dakar** est au cœur du développement de l'éducation depuis 2000. En outre, le deuxième objectif du millénaire pour le développement adopté la même année vise à ce que tous les enfants, garçons et filles, puissent d'ici à 2015 bénéficier d'une scolarisation primaire complète.

En fait, entre 1999 et 2005, les effectifs du primaire ont en Afrique subsaharienne augmenté de 29 millions ou 36 % (UNESCO 2008a, 46). Pourtant, en 2006, en Afrique subsaharienne, **70 % seulement du groupe d'âge concerné sont scolarisés dans le primaire**, contre 54 % en 1999 (UNESCO 2008b, 1).

Pour le secondaire, le taux de scolarisation en Afrique subsaharienne n'était que de 25 % en 2006, c'est-à-dire que près de **78 millions d'enfants** du groupe d'âge considéré, n'étant **pas inscrits dans le secondaire** (UNESCO 2008b, 10), ne bénéficient pas d'une «*éducation de base*» les dotant du bagage élémentaire de connaissances générales, d'aptitudes, de compétences, d'attitudes et de valeurs dont ils auront besoin dans leur vie.

C'est à deux niveaux que cette situation se répercute sur la demande d'éducation:

- premièrement, des effectifs supplémentaires de millions d'enfants sortant de l'école primaire **veulent continuer à apprendre**, d'où une pression considérable sur l'enseignement et la formation post-primaires;
- deuxièmement, il en résulte qu'un tiers des enfants d'âge scolaire primaire et trois quarts des enfants d'âge scolaire secondaire continuaient de **ne pas fréquenter le système éducatif formel**. Pour ces jeunes, l'accès à des alternatives d'enseignement et de formation est nécessaire pour qu'ils puissent s'engager dans un travail productif.

Les politiques d'éducation et de formation doivent tenir compte du grand nombre de jeunes d'âge scolaire qui ne relèvent pas des systèmes formels d'enseignement et de formation.

2.2 Défis spécifiques pour l'EFTP

2.2.1 Un faible taux de fréquentation de l'EFTP formel et une prédominance de l'EFTP non formel

En Afrique subsaharienne, l'EFTP formel ne joue qu'un rôle mineur dans la transmission de qualifications permettant d'opérer la transition de l'école vers la vie active. En 2005, pour les deux tiers des pays d'Afrique subsaharienne, le **taux de fréquentation des programmes techniques et professionnels formels de niveau secondaire** était de **5 % ou moins** (OCDE & BAD 2008, 680 sq.). *«Pourtant, très rares sont les pays qui mettent l'accent sur le développement des compétences dans le secteur informel, principal employeur et prestataire de formation en Afrique»* (OCDE 2008).

2.2.2 Des systèmes d'enseignement et de formation fragmentés

Pour répondre aux divers besoins de qualifications du monde du travail, l'EFTP doit fournir une vaste gamme d'opportunités d'apprentissage professionnel.

Toutefois, dans la plupart des systèmes éducatifs, **l'EFTP est extrêmement fragmenté**. Ces systèmes sont souvent caractérisés par l'absence de cadres cohérents où puissent s'inscrire les divers éléments et parcours d'EFTP. On le constate notamment pour les opportunités d'apprentissage sur le lieu de travail, les formules non formelles et autochtones d'apprentissage, la vaste gamme des dispositifs privés d'EFTP, mais aussi l'EFTP dispensé par les pouvoirs publics, où les **ministères** de l'éducation, du travail, de l'emploi, de la santé, de l'agriculture, etc., tendent à **gérer leurs propres sous-systèmes d'EFTP distincts**.

2.2.3 Une gouvernance fragmentée de l'EFTP

Il y a dans pratiquement tous les pays de **nombreux acteurs gouvernementaux ou non** intervenant dans l'EFTP. Chacun d'eux peut avoir des politiques, des normes, des programmes, des curricula, des groupes cibles, des formules de cours et des sources de financement qui lui sont propres. Certains de ces acteurs opèrent en partenariat avec les gouvernements, d'autres de façon indépendante.

Dans certains pays d'Afrique, dix ministères ou plus assument la responsabilité d'aspects ou de secteurs spécifiques de l'EFTP, par exemple les ministères du développement économique, de la santé, de l'agriculture, de la pêche, de la construction ou de l'administration publique (Krönner 2006). **Les politiques peuvent diverger** d'un ministère à l'autre, même dans les pays où des instances nationales de formation ont été mises en place. Cette situation se traduit par une fragmentation de la gouvernance au sein des systèmes nationaux d'EFTP.

Au niveau international, les initiatives visant à réaliser l'Éducation pour tous ont suscité un esprit de cohésion et de coordination. Ce partage des informations et cette coordination font toutefois généralement défaut en matière d'EFTP, d'où duplication des tâches et interventions mal coordonnées des partenaires de développement et donateurs.

2.2.4 Un financement médiocre

L'EFTP **coûte cher**. Au niveau secondaire, le coût par apprenant est trois à quatre fois plus élevé dans l'EFTP que dans l'enseignement général (Atchoarena & Delluc 2002, 45). Dans le **secteur informel**, les frais des programmes d'apprentissage sont intégralement à la charge des apprenants et de leurs familles, ce qui grève lourdement le **budget des familles**. Lors de l'enquête de 2004 de l'UNESCO, 15 pays seulement sur 24 ont fait état d'une augmentation du financement de la part des pouvoirs publics. L'extrait suivant donne par ailleurs une idée de l'ampleur du budget affecté à l'EFTP dans certains pays:

«Très peu de gouvernements en Afrique sont capables de financer la FTP de façon à soutenir une formation de qualité. L'Éthiopie alloue seulement 0,5 % de son budget de formation et d'enseignement à la FTP pendant que le Ghana alloue seulement 1 %. Ce taux est de 10 % pour le Mali et 12,7 % pour le Gabon» (UA 2007, 26)

Certains pays d'Afrique ont créé des **fonds nationaux de formation**. Pour nombre d'entre eux, des améliorations s'imposent au niveau de leur efficacité et de leur pertinence: il faudrait notamment préciser leurs finalités et leur articulation avec la formation professionnelle initiale, assurer leur autonomie budgétaire par rapport à l'État dans le cadre mis en place, les cibler sur les petites et moyennes entreprises pour éviter la captation des ressources par les entreprises les plus puissantes, financer non seulement la formation elle-même, mais aussi le renforcement des capacités en matière de formation (Walther & Gauron 2006, 10).

2.2.5 Une inégalité d'accès, notamment pour les jeunes marginalisés et les femmes

Dans l'enquête sur l'EFTP menée par l'UNESCO en 2004, la plupart des pays reconnaissent n'avoir pas de dispositifs spécifiques pour toucher les jeunes des zones reculées, les populations les plus vulnérables et marginalisées telles que les **minorités ethniques**, les personnes **handicapées** et les **soldats démobilisés**. Parmi ce dernier groupe, on estime à 300.000 le nombre d'enfants soldats dans le monde, dont la moitié en Afrique.

Par ailleurs, dans la plupart des pays, ce sont les **femmes** qui prédominent dans le secteur informel. Il semble toutefois n'y avoir guère de dispositifs visant à leur donner accès à des formations sur mesure, qu'il s'agisse de formations formelles ou non formelles. Pour celles qui n'en ont pas moins acquis des compétences, aucun soutien n'est disponible après la formation pour assurer leur placement à un emploi, les conseiller dans le lancement de leur entreprise, obtenir un micro-financement.

On s'accorde aussi à considérer qu'après tant d'années passées à plaider au niveau national et international en faveur de l'autonomisation des femmes par l'enseignement et la formation, leur **participation pleine et entière** n'en **reste encore qu'au niveau de l'objectif**. Dans le système formel de formation, c'est toujours dans le secteur des services qu'elles prédominent, tandis que les formations industrielles et technologiques restent l'apanage des hommes et n'accusent qu'un faible taux de participation féminine.

2.2.6 Un manque de prestige et un faible statut social de l'EFTP

Prestige et statut social de la formation professionnelle et du travail manuel sont souvent insuffisants. Victime de son sort historique, l'EFTP reste condamné à être considéré comme la filière des citoyens de deuxième classe. Depuis l'époque coloniale, on croit que **seuls les moins doués s'engagent dans l'EFTP**. L'EFTP est souvent considéré comme l'option de deuxième ou troisième classe destinée aux pauvres. Dans la plupart des cas, opter pour la filière de l'EFTP équivaut à se trouver relégué dans un ghetto dont on ne pourra guère sortir pour poursuivre des études. Les **moindres chances de formation complémentaire** dont on dispose après l'EFTP contribuent à son manque de prestige auprès du public. Cela montre bien à quel point il est nécessaire d'assurer **l'articulation entre l'EFTP, l'enseignement supérieur, et l'enseignement général** et l'adaptation des études supérieures aux besoins du marché du travail.

Le faible statut social de l'EFTP a été perpétué pendant des années par la réticence des gouvernements et des organisations internationales à le promouvoir dans le cadre des réformes éducatives.

2.2.7 Des formations mal adaptées aux besoins du monde du travail

En Afrique, la formation souffre d'un **manque de ressources tant humaines que matérielles**: curricula et équipements de formation surannés, infrastructures médiocres, dispositifs insuffisants de transition de l'école vers le travail. Cette situation repose notamment sur l'**insuffisante capacité** des pays concernés à recueillir les données requises **pour déterminer les besoins de formation du marché du travail**. Elle fait obstacle à l'acquisition d'un bagage de connaissances, de compétences et d'attitudes qui soit d'une qualité et d'une actualité suffisantes, et entrave ainsi gravement les perspectives d'emploi ou de travail indépendant.

On estime qu'en Afrique, sept à dix millions de personnes opèrent chaque année leur entrée sur le marché du travail. Or, **les marchés du travail n'ont pas de capacités suffisantes pour assurer leur absorption**, d'où des taux élevés de chômage et de sous-emploi frappant surtout les personnes auxquelles orientation ou compétences professionnelles font défaut.

2.2.8 Un accès insuffisant à la formation continue

Pour les apprenants suivant une formation dans des environnements institutionnels tels qu'écoles professionnelles, instituts de formation ou établissements polytechniques, les dispositifs d'évaluation et de certification qui y sont en place ouvrent des possibilités d'emploi tout comme de **transition** verticale et horizontale **au sein du système d'enseignement et de formation**. Tel n'est souvent pas le cas dans la formation non formelle et informelle. Les transitions demeurent donc difficiles entre qualifications académiques et professionnelles et entre enseignement formel et monde professionnel (UNESCO 2009b, 36).

3 Les solutions aux défis

Les défis relevés au chapitre précédent dressent un panorama global de l'EFTP en Afrique subsaharienne. Ils ne décrivent pas la situation telle qu'elle se présente dans chacun des pays concernés. Il faut bien admettre qu'en Afrique subsaharienne, le paysage de l'enseignement et de la formation présente une grande diversité (voir rapport Dakar+7, UNESCO/BREDA), tout comme les situations et traditions sociales, économiques et culturelles. Ces défis ne concernent donc pas dans leur intégralité chaque pays au même titre.

Ce sont donc **des solutions diverses** qui ont été mises au point en réponse à ces défis.

Certaines de ces solutions peuvent se prêter à être transférées et adaptées à d'autres pays et à d'autres sous-régions, d'autres pas. C'est donc avec grande prudence qu'il faudra examiner les situations socio-économiques et apprécier dans quelle mesure des solutions et interventions pourront être mises en œuvre dans l'environnement spécifique en question. Ces solutions devront être adaptées en fonction de chaque pays et de chaque situation.

3.1 Une approche holistique de l'EFTP et de la cohérence de sa gouvernance

3.1.1 Politique et gouvernance: réduire la fragmentation

Les modalités et les structures de l'EFTP, en Afrique et ailleurs, présentent une considérable **diversité**. Il en va de même de la gouvernance de l'EFTP. Dans les pays où de nombreux ministères assument la responsabilité d'aspects ou de secteurs spécifiques de l'EFTP, il faut que les politiques d'EFTP soient **cohérentes d'un ministère à l'autre**. Il faut que les dispositifs d'apprentissage professionnel en place soient mieux coordonnés afin de réduire la fragmentation au sein des systèmes nationaux d'EFTP.

Certains gouvernements d'Afrique ont relevé ce défi. C'est ainsi que pour simplifier la coordination, minimiser la duplication des tâches et renforcer la rentabilité, l'Ouganda a restructuré et redéfini la mission du ministère de l'éducation et des sports. Le gouvernement a transféré à ce ministère toutes les institutions de formation des autres ministères. Il reconnaît ainsi la diversité de la structure de l'EFTP, le rôle joué par les prestataires privés, et le rôle de facilitateur de l'EFTP joué par le gouvernement dans le secteur public tout comme dans le secteur privé (Eilor 2008).

Une attention particulière doit être prêtée à l'articulation entre formation formelle et non formelle: *«L'enseignement non formel devrait être considéré non pas comme un complément de l'enseignement formel, mais comme un élément à part entière d'un système intégré et holistique englobant diverses formes d'apprentissage»* (UNESCO 2007b, 5 sq.).

3.1.2 La décentralisation de la gouvernance

De nombreux pays d'Afrique ont commencé à décentraliser la gestion de l'EFTP en déléguant les responsabilités aux autorités régionales ou même aux institutions éducatives. Toutefois, les autorités locales n'ont pas toujours une capacité de gestion suffisante pour s'acquitter de leurs nouvelles responsabilités (BAD & OCDE 2008, § 27). Les autorités locales doivent disposer des capacités suffisantes qui leur permettront de maîtriser les défis en pleine évolution.

La Namibie est un exemple de décentralisation et de localisation tant de la conception des curricula que des cours et de l'évaluation, permettant de les adapter aux besoins socio-économiques. Il convient de noter que pour pouvoir être pleinement opérationnelle, cette démarche implique un processus ardu de renforcement des capacités institutionnelles et de développement des capacités humaines, ainsi qu'un système d'assurance de qualité (Mushauri & Durango 2008).

Une gouvernance cohérente s'inscrivant dans un cadre directeur unique n'équivaut pas à une centralisation. Au sein d'un cadre national cohérent de politique d'EFTP, c'est une place considérable qui peut être donnée à la décentralisation administrative de même qu'à la localisation des curricula nationaux. Tel est le cas en Ouganda, où les gouvernements de district sont devenus des centres de pouvoir auxquels ont été transférées la plupart des attributions du gouvernement central (Eilor 2008). Toutefois, *«lorsque la gouvernance et/ou l'offre ont été décentralisées, l'inadéquation de l'allocation des ressources à tous les niveaux se fait cruellement sentir»* (UNESCO 2009a, § 15).

3.1.3 Les Conseils nationaux de formation

De nombreux pays ont mis en place, sous diverses appellations, des Conseils nationaux de formation chargés d'assurer la mise en œuvre, la gestion et la supervision de systèmes hétérogènes d'EFTP public et privé, formel et non formel. Parallèlement aux ministères assumant la responsabilité de l'EFTP, ces organismes regroupent généralement des représentants d'autres acteurs: employeurs, syndicats, enseignants et formateurs, organisations professionnelles, apprenants, prestataires publics et privés de formation, communautés, organisations de la société civile, organismes religieux et autres groupes s'intéressant à l'EFTP. L'attribution de responsabilités accrues au secteur privé, par exemple au niveau de l'élaboration des curricula, renforce l'engagement dont font preuve les autres partenaires de l'EFTP. Ils seront davantage enclins à dégager des ressources supplémentaires.

3.1.4 Les partenariats et l'évolution du rôle des gouvernements

De plus en plus, on reconnaît que les gouvernements ne peuvent (et ne devraient) pas assurer eux-mêmes pour tous les jeunes le pilotage et la mise en œuvre de formations appelées à répondre à leurs besoins de formation. Les raisons en sont multiples. La faiblesse des ressources des budgets éducatifs est un facteur de taille, mais pas forcément le plus important. La démarche consistant à assurer le pilotage et la mise en œuvre de l'EFTP dans le cadre de partenariats public-privé est une formule maintenant courante. «À Maurice, où il existe un fort partenariat entre l'État et le secteur privé, par la formation au poste de travail par exemple, le système de TVSD a diversifié ses sources de financement et amélioré la qualité de la formation, lui permettant de mieux répondre aux besoins du marché du travail» (BAD & OCDE 2008, § 25).

Un partenariat public-privé n'implique pas que l'organisation des formations soit laissée aux forces du marché. Bien au contraire: l'intervention dans l'EFTP de prestataires privés impose de reconsidérer le rôle des gouvernements. Les répercussions et les limites d'un EFTP soumis aux lois du marché sont manifestes, notamment en ce qui concerne l'accès et l'égalité pour les groupes vulnérables.

De nombreux pays considèrent que leur rôle doit être davantage celui d'un facilitateur que d'un prestataire d'EFTP. Dans le contexte des efforts menés en Ouganda pour concentrer la responsabilité de l'EFTP sur un seul ministère, il a été procédé à une ample redéfinition du rôle du ministère de l'éducation et des sports dans l'EFTP. Au lieu de s'occuper de l'administration quotidienne des activités du secteur éducatif, il centre son action sur une mission de gestion de plus haut niveau englobant la formulation des politiques, l'élaboration d'indicateurs de performance, la réglementation des politiques, leur suivi et leur évaluation (Eilor 2008, § 12).

3.2 Ressources et financement

Alors qu'en Afrique l'essentiel de la formation professionnelle est assuré par des dispositifs non formels, les ressources budgétaires sont dans leur quasi-totalité affectées à l'EFTP formel. Les frais de l'EFTP non formel sont quant à eux pour l'essentiel à la charge des apprenants, de leurs familles ou des artisans ou entrepreneurs qui offrent un apprentissage traditionnel ou une formation au poste de travail (Walther & Gauron 2006).

Réallouer les ressources grâce à des fonds de formation

De nombreux pays d'Afrique ont créé des **fonds de formation**. Ces fonds sont en général alimentés par une taxe sur la formation perçue auprès des entreprises du secteur formel. La taxe s'élève généralement à 1 ou 2 % de la masse salariale de l'entreprise.

Les ressources de ces fonds sont de préférence affectées à la formation dans des **secteurs stratégiquement importants** tels que l'apprentissage traditionnel en Afrique de l'Ouest, jouant ainsi un rôle important dans le développement de formules alternatives d'EFTP (Walther & Gauron 2006).

Les fonds de formation sont généralement **gérés conjointement** par les gouvernements, les employeurs, les syndicats et d'autres partenaires, y compris donateurs externes. Ils peuvent potentiellement cibler leur financement sur des groupes marginalisés qui sinon n'auraient pas la possibilité de bénéficier de l'EFTP. Toutefois, ce potentiel n'est pas encore suffisamment développé.

Combiner apprentissage professionnel et génération de revenus

Il apparaît que les institutions d'EFTP peuvent parvenir à **générer des revenus** en combinant production commerciale et formation professionnelle systématique. Non seulement la production de biens et de services génère des revenus au bénéfice de l'institution d'EFTP, mais elle met l'apprentissage professionnel en prise directe sur les réalités de la vie, sur le monde du travail, sur le marché réel. Elle génère ainsi pour les apprenants des perspectives de futur emploi indépendant (Singh 2008).

L'expérience du Congo montre qu'un **apprentissage** professionnel ciblé **associé** à la **production** et à la transformation agro-alimentaires peut être très bénéfique pour les apprenants en zone rurale tout en contribuant en même temps à la pérennité financière du dispositif de formation (Massengo et al. 2008).

Réduire les coûts de la formation

Certains pays ont fait l'expérience de formes nouvelles et moins coûteuses de formation telles que les **équipes mobiles de formation**. Cette formule faisant appel à des équipes mobiles d'experts vient à l'origine d'Asie, où elle servait à former enseignants, professionnels et techniciens. Elle a été reprise dans d'autres pays, par exemple l'Ouganda, où des équipes composées d'une infirmière, d'un médecin/officier de santé, d'un conseiller et d'un chauffeur se rendaient dans des installations sanitaires rurales pour former aux soins palliatifs VIH/SIDA et aux services de réhabilitation.

3.3 Accès et égalité

De nombreux pays d'Afrique mènent des efforts pour améliorer l'accès de groupes cibles spécifiques à l'EFTP. Il s'agit des enfants qui n'ont jamais été scolarisés ou ont abandonné l'école avant d'avoir achevé leur scolarité élémentaire, des jeunes filles et des femmes, des populations des zones rurales ou reculées, des personnes affectées par des conflits ou des catastrophes, des personnes handicapées.

3.3.1 La dimension du genre

La recherche fournit d'amples informations sur les raisons des déséquilibres entre les sexes dans l'EFTP. Certains projets pilotes démontrent qu'il existe des stratégies permettant d'augmenter le taux de participation féminine à l'EFTP. Il s'agit notamment, outre les facteurs socio-économiques, des aspects suivants:

- les fondements que l'éducation de base doit transmettre pour permettre l'accès à l'EFTP,
- la disponibilité de programmes et locaux convenables,
- l'accès à des opportunités d'emploi appropriées,
- le soutien au lancement d'entreprise et l'accès au micro-financement.

Il semble toutefois qu'un petit nombre seulement de pays ont établi et mis en œuvre des cadres directeurs sur l'égalité des sexes couvrant les diverses causes des déséquilibres entre les sexes dans l'éducation et la formation, dans le monde du travail et dans la société.

3.3.2 Populations affectées par les conflits et les catastrophes

L'EFTP et le développement des compétences des anciens enfants soldats et autres anciens combattants, qui souvent sont affectés sur le plan tant physique que mental, requièrent des dispositifs sur mesure. Les expériences réalisées en Angola (Walther avec Filipiak 2007, 122 sq.), en République du Congo (Banoukouta et al. 2008) et au Rwanda ([annexe 3, section 7.2](#)) peuvent servir de référence.

3.3.3 Populations rurales

Des efforts, de faible envergure certes, ont été menés pour réduire la distance qui sépare les apprenants des zones rurales et retirées des opportunités d'apprentissage professionnel. Des équipes mobiles ont été mises en place. Une autre option est celle des institutions décentralisées. Elles tendent à avoir un double effet: elles renforcent les possibilités qu'ont les jeunes de s'engager dans un travail productif et générateur de revenus, et elles contribuent en même temps au développement global des économies rurales (Banoukouta et al. 2008).

3.3.4 Perception sociale de l'EFTP

Un motif important des déséquilibres constatés dans l'accès à l'EFTP est sa perception sociale. Considéré comme une option réservée aux moins doués, l'EFTP n'attire pas au même titre différentes catégories de la population.

Les gouvernements et la société civile doivent élaborer des stratégies pour éliminer cette stigmatisation sociale. Marketing social, conseil et orientation peuvent promouvoir l'égalité de prestige entre enseignement général et EFTP.

Pour améliorer la perception sociale de l'EFTP, les médias jouent dans certains pays (Ouganda, Ghana) un rôle actif dans des campagnes de motivation. On recourt à des séries télévisées et à des films pour mettre en évidence le potentiel de réduction de la pauvreté que possède la formation professionnelle. Des personnages modèles d'entrepreneurs et entrepreneuses prospères illustrent le potentiel économique et social de la formation.

3.4 Contenus et curricula

3.4.1 Identification des besoins de formation

Parmi d'autres objectifs éducatifs et socio-économiques, l'EFTP sert à faciliter la transition vers le monde du travail. Dans une perspective prenant en considération la vie tout entière, il sert à sauvegarder et à améliorer l'employabilité. Les programmes et curricula d'EFTP doivent donc refléter les besoins de qualification du monde du travail.

Or, il est difficile d'obtenir des données sur les besoins de qualifications, du fait notamment qu'elles doivent tenir compte de la demande future. C'est d'autant plus vrai pour les économies africaines, où le secteur informel prédomine.

On peut recourir à plusieurs méthodes pour adapter les programmes, les contenus et les curricula d'EFTP et les capacités de formation à la demande et à la situation effective de l'emploi. Les systèmes d'information sur le marché du travail et les observatoires peuvent servir à recueillir, traiter et mettre à disposition les informations requises. Toutefois, l'établissement de systèmes d'envergure nationale est encore à un stade rudimentaire (Atchoarena & Delluc 2002). Alors que la Banque mondiale a dans un grand nombre de ses projets retenu les observatoires du marché du travail comme des instruments de choix, les résultats ont été décevants (Johanson 2004, 58).

En associant alphabétisation d'une part et développement des compétences et initiatives d'emploi indépendant d'autre part, on peut améliorer la concordance entre les besoins individuels, la vie et le travail: «*L'alphabétisation et l'autosuffisance économique autonomisent les individus, les encourageant à se mettre à leur compte – ce qui à son tour crée de nouvelles opportunités d'emploi – et facilitant l'obtention de prêts pour appuyer et renforcer les activités génératrices de revenus*» (UNESCO 2007b, 21). Certains services et instituts gouvernementaux associent la formation (par exemple maraîchage, aviculture, activités artisanales, soins de base à domicile) à des programmes plus formels de formation de base des adultes/programmes d'alphabétisation fonctionnelle, et fournissent parfois des équipements ou des micro-crédits (UNESCO 2009b, 24).

En l'absence de systèmes intégraux d'information sur le marché du travail, d'autres instruments ont été mis en place, par exemple enquêtes auprès des employeurs et études de devenir des diplômés d'EFTP, évaluation des besoins locaux ou étude des micro-marchés du travail locaux.

Il importe d'examiner les méthodologies telles que les observatoires du marché du travail du Bénin et du Rwanda (OCDE 2008) et de les comparer à celles qui sont utilisés dans d'autres régions. Le travail analytique réalisé pour l'Afrique du Nord par la Fondation européenne pour la formation pourra être utile à cet égard (ETF 2007).

3.4.2 L'entrepreneuriat dans l'éducation et la formation

À leur sortie de l'école, de nombreux jeunes d'Afrique ne parviennent pas à trouver un emploi dans le secteur formel, ni à trouver un emploi ou à se mettre à leur compte dans le secteur informel. L'éducation académique classique ne permet pas de doter les jeunes des connaissances et des compétences dont ils ont besoin pour améliorer leur perspective de mener une vie décente. Un nombre croissant de pays élaborent donc des stratégies visant à inculquer des compétences d'entrepreneuriat dans l'éducation et la formation.

La formation à l'entrepreneuriat a plusieurs dimensions. Elle vise en général au développement d'**attitudes personnelles** mettant les apprenants en mesure de repérer les opportunités et de les traduire en activités. Au-delà de ces attitudes, elle doit aussi transmettre les connaissances et les compétences requises pour lancer une entreprise ou créer son propre emploi. L'entrepreneuriat ne se restreint pas à la création d'une entreprise. C'est plutôt un principe pédagogique qui doit être présent dans l'ensemble du système d'enseignement et de formation (Norvège 2006).

En fonction de ces **deux grandes dimensions**, on peut distinguer deux grandes approches de formation à l'entrepreneuriat:

- dans l'**enseignement général**, les propriétés entrepreneuriales sont intégrées dans le plus grand nombre de matières possible. Ce sont par exemple les propriétés suivantes: créativité et imagination, esprit d'initiative, sens des responsabilités, capacité de gérer l'incertain, d'évaluer les risques et de prendre des décisions;
- dans l'EFTP, la formation à l'entrepreneuriat peut être considérée comme un élément de base pour le lancement d'une affaire par les apprenants. Elle englobe des connaissances et compétences sur l'économie et les finances, l'utilisation des ressources, la gestion, les marchés et le monde du travail.

On a constaté que l'**environnement institutionnel** est un facteur important du succès de la formation à l'entrepreneuriat. Comme le montre l'exemple du Botswana, il est important de développer dans le système d'enseignement et de formation lui-même une culture entrepreneuriale. Il s'agit de la préparation des enseignants, instructeurs et chefs d'établissement, de l'élaboration de matériels d'enseignement et d'apprentissage, de l'orientation professionnelle, des structures d'appui post-formation à l'intention des jeunes entrepreneurs et de la disponibilité d'instruments financiers (Swartland 2008).

Les **entreprises scolaires** peuvent fournir un tel environnement institutionnel. Elles constituent des formules alternatives pour mettre l'EFTP en prise sur le travail réel et les situations du marché. Les entreprises scolaires, qui combinent production commerciale et formation professionnelle systématique, rapprochent les écoles et établissements professionnels classiques des réalités de la vie, et notamment du monde du travail et de l'emploi indépendant (Singh 2008).

3.5 Personnels d'enseignement, de formation et de gestion

Certains pays d'Afrique sont en train de restructurer leurs systèmes d'EFTP, y compris leur gouvernance. Ils mettent l'accent sur la nécessité de:

- pallier à la fragmentation des attributions en matière d'EFTP, qui souvent sont réparties sur de nombreux ministères sectoriels;
- mettre à niveau et améliorer les dispositifs d'EFTP non formels, en vue de les intégrer dans les filières classiques l'EFTP;
- reconnaître la contribution que les acteurs non gouvernementaux apportent à l'élargissement et à l'approfondissement des opportunités d'apprentissage professionnel;
- décentraliser vers les communautés locales les attributions en matière d'EFTP;
- introduire de nouvelles formules de financement de l'EFTP, par exemple des fonds de formation;
- mettre au points des normes de formation et d'évaluation, souvent dans le contexte de l'établissement de cadres nationaux de qualifications.

On constate que chacun de ces processus requiert d'immenses efforts de **renforcement des capacités** allant de pair avec la définition de rôles nouveaux et de fonctions nouvelles des personnels d'enseignement, de formation et de gestion, que l'on a souvent tendance à sous-estimer.

3.6 Articulation, évaluation, certification, cadres de qualifications

Il est essentiel qu'il existe des dispositifs de reconnaissance, de validation et d'accréditation des acquis des apprentissages non formels et informels si l'on veut parvenir à ce que ces formes d'apprentissage soient acceptées comme des options valables à part entière.

Les circonstances socio-économiques et les réalités du monde du travail se traduisent par un impératif de grande **variété** et de considérable **diversité des opportunités d'apprentissage professionnel**. Il en résulte généralement une considérable fragmentation des systèmes d'enseignement et de formation. Il importe donc de mettre en place un **cadre cohérent** pour assurer une bonne **articulation** entre les **filières d'apprentissage formelles, non formelles et informelles**, pour faciliter la transition et la progression des apprenants au sein du système global d'enseignement et de formation, et pour définir et appliquer des critères communs de qualité et des méthodes communes d'évaluation et de certification.

Plusieurs pays africains sont en train d'élaborer des **cadres nationaux des certifications**. Ce faisant, ils admettent la nécessité d'introduire des systèmes de validation des acquis non formels et informels équivalents à ceux de l'éducation formelle. Cette validation intervient quel que soit le lieu et l'époque de l'apprentissage pour garantir une juste équivalence entre l'apprentissage formel et non formel, permettant aux apprenants de franchir les «échelons» et les «passerelles» qui les conduiront vers des offres d'éducation, des perspectives professionnelles et un apprentissage tout au long de la vie (UNESCO 2009a, § 9). Certains pays (Afrique du Sud, Namibie, Maurice) ont progressé sur la voie de l'élaboration de cadres nationaux de qualifications. D'autres sont moins avancés. Un enjeu majeur est une liaison efficace, au sein des systèmes nationaux de qualification/certification, entre enseignement général académique et enseignement et formation professionnels. La vaste expérience accumulée dans ce contexte ne demande qu'à être partagée (Keevy & Samuels 2008).

4 Champs d'action proposés

Sur la base des constats du chapitre 3 d'une part et du contexte de l'action de l'UNESCO dans l'EFTP en Afrique ([annexe 1](#)) d'autre part, l'UNESCO-BREDA centrera son soutien aux États membres dans le domaine de l'EFTP sur les champs d'action suivants:

Champs d'action

1. Collecte, gestion, traitement, analyse et diffusion des données de qualité
2. Élaboration de cadres directeurs et de gouvernance cohérents sur la base de données factuelles
3. Mobilisation de partenaires en vue d'un financement plus ciblé
4. Accès, égalité et qualité
5. Curricula appropriés pour la transition vers le monde du travail
6. Personnels d'enseignement, de gestion et d'orientation professionnelle
7. Évaluation, certification, articulation, cadres de qualifications

Avant de se pencher plus en détail sur ces champs d'action, il importe de rappeler certains principes généraux

Le contexte interdisciplinaire de l'EFTP et ses conséquences pour la planification de l'action

Pour être fructueuse, toute action visant au développement de l'EFTP dans les pays d'Afrique ne saurait se restreindre à un étroit mandat assigné aux ministères de l'éducation. De même, au niveau de la coopération internationale, les champs d'intervention où une action s'impose ne sauraient être strictement limités au mandat de l'UNESCO. Les interventions dans l'EFTP doivent être conçues dans un contexte plus ample et tenir compte des divers secteurs voisins et **interfaces avec d'autres politiques** concernant notamment:

- les structures socio-économiques existantes et leur développement,
- la transition depuis l'éducation et la formation vers le monde du travail,
- le marché du travail,
- les rôles respectifs des organisations non gouvernementales, du secteur privé et de la société civile.

Les champs d'action proposés correspondent donc délibérément à **un éventail plus large d'approches** et d'interventions. En traduisant ces champs d'action en plans plus ciblés au niveau régional, sous-régional et national, il est donc essentiel de faire appel non seulement aux responsables de l'éducation et de la formation, mais tout aussi bien aux acteurs des secteurs voisins.

Cet aspect sera également abordé au chapitre 5, «Modalités de travail», en ce qui concerne les agences et réseaux internationaux.

Cadres d'action globaux ou nationaux

La situation de l'EFTP varie considérablement d'un pays à l'autre du continent africain. Tous les champs d'action proposés ne conviendront pas à chaque pays d'Afrique. Ils constitueront plutôt une aide permettant d'identifier pour chaque pays les domaines d'intervention. Une fois ces domaines d'intervention identifiés pour chaque pays, l'UNESCO-BREDA pourra constituer des groupes de pays caractérisés par des intérêts thématiques communs (voir chapitre 5, «Modalités de travail», page 27).

Priorité à la formulation des politiques, au renforcement des capacités et au suivi des évolutions

Comme l'a souligné son Conseil exécutif, l'UNESCO a un «*rôle primordial*» à jouer au niveau «*de l'aide à la formulation des politiques en amont, du renforcement des capacités institutionnelles et humaines, ainsi que du suivi des évolutions mondiales et régionales dans les domaines de compétence de l'Organisation*» (UNESCO 2008f).

4.1 Collecte, gestion, traitement, analyse et diffusion des données de qualité

4.1.1 Améliorer les systèmes de gestion et d'information

Pour permettre un travail continu de cartographie, de bilan et de suivi de leurs systèmes d'EFTP, les États membres doivent renforcer leurs capacités de développement et d'exploitation de **systèmes d'information pour la gestion** de l'EFTP, et former en conséquence leurs personnels de gestion.

En collaboration avec des partenaires internationaux, l'UNESCO-BREDA analysera les **observatoires et systèmes existants d'information sur le marché du travail**, examinera dans quelle mesure ils sont adaptés au contexte africain et étudiera les capacités que leur fonctionnement requiert.

(1) L'UNESCO-BREDA apportera son soutien au renforcement des capacités concernant les systèmes d'information pour la gestion de l'EFTP (TVET-MIS) de même que les systèmes d'information sur le marché du travail (LMIS) et les observatoires en vue de la planification des ressources humaines.

Référence au Plan d'action de l'UA (annexe 2, page 42): activités 8 et 9.

4.1.2 Établir un bilan et une cartographie des paysages hétérogènes d'EFTP

L'EFTP formel, héritage de la période coloniale intégré dans les systèmes éducatifs africains, devait doter les jeunes des connaissances théoriques et pratiques requises pour avoir accès surtout à l'économie moderne et à l'administration publique. Toutefois, on l'a vu, ce n'est pas le secteur formel de l'économie moderne qui prédomine en Afrique.

Les conséquences en sont doubles:

- les systèmes d'éducation et de formation doivent répondre aux **besoins du secteur informel**;
- **l'EFTP non formel**, comme par exemple la formation au poste de travail et l'apprentissage traditionnel, doit être reconnu et renforcé, et il faut viser à **intégrer** ces dispositifs **dans les systèmes classiques d'éducation et de formation**.

En vue de jeter les bases d'un réajustement des paysages si hétérogènes de l'EFTP formel et informel dans les divers secteurs, l'UNESCO-BREDA fournira son assistance aux États membres pour les activités suivantes:

- bilan, cartographie et évaluation des différentes opportunités d'apprentissage existantes de même que de leurs prestataires et de leurs acteurs, qu'ils soient gouvernementaux, communautaires, non gouvernementaux, confessionnels, commerciaux ou non;
- cartographie des interfaces entre les diverses filières d'EFTP d'une part et les autres secteurs du système éducatif d'autre part;
- repérage des politiques sectorielles existantes qui ont des répercussions sur l'EFTP: politiques de l'éducation, du travail, de l'emploi, du développement économique, de l'industrie, de l'agriculture, de la santé ou du tourisme;
- analyse du caractère et de la portée des dispositifs existants de gouvernance de l'EFTP.

(2) L'UNESCO-BREDA aidera les États membres à dresser un bilan, en particulier en s'efforçant de dégager un tableau holistique des paysages complexes de l'EFTP. Il s'agira de l'articulation entre l'EFTP et le développement des compétences d'une part et l'enseignement général, les programmes d'alphabétisation et les programmes pré-professionnels s'adressant aux personnes n'ayant pas achevé leur scolarité d'autre part.

Référence au Plan d'action de l'UA (annexe 2, page 42): Activité 9.

4.2 Élaboration de cadres directeurs et de gouvernance cohérents sur la base de données factuelles

4.2.1 Repenser l'articulation entre l'enseignement général, l'EFTP et l'enseignement supérieur

Il importe de prêter attention à l'articulation entre enseignement général, EFTP et enseignement supérieur. Pour reprendre les termes du Directeur général de l'UNESCO: «*La question de l'acquisition de compétences en vue d'accéder au marché du travail ne concerne pas seulement l'enseignement technique ou professionnel de niveau secondaire, mais également l'enseignement général, notamment parce que des connaissances solides et générales et des savoir-faire génériques tels que la capacité de communiquer et l'aptitude au travail en équipe constituent la base des tâches essentielles de toute vie professionnelle*» (UNESCO 2005a, 13).

En repensant l'articulation entre l'enseignement général et l'EFTP, il importe de considérer aussi la question de la «**professionnalisation**» de l'enseignement général. La professionnalisation de l'enseignement général n'a pas pour objet de prendre la place de l'EFTP, mais elle se répercute sur l'ampleur et le contexte des compétences et aptitudes essentielles susceptibles de contribuer à la capacité de formation et à l'employabilité.

L'**apprentissage pré-professionnel** et le **développement des compétences** (Walther avec Filipiak 2007, 13), qui peuvent être combinés à des **programmes d'alphabétisation** (Kane & Kone 2008), représentent une réponse commune des gouvernements, des communautés et des partenaires du développement pour prendre en charge les jeunes à leur sortie de l'école. Le Plan d'action de l'Union Africaine reconnaît le potentiel de cet apprentissage non formel pour le bien-être des communautés et plaide en faveur de l'intégration de compétences d'adaptation aux conditions de vie dans les programmes d'alphabétisation ([annexe 2, § 50](#), page 41). Le Programme pour l'éducation de base en Afrique (page 36) se consacre lui aussi à cette articulation.

Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, l'**articulation avec l'enseignement supérieur** constitue une option autorisant les transitions entre l'EFTP, le travail et les programmes de niveau supérieur.

4.2.2 Des cadres directeurs nationaux holistiques pour l'EFTP

Grâce à un bilan, à une cartographie et à une analyse des politiques et des dispositifs existants d'apprentissage professionnel, les États membres disposeront d'une base sur laquelle élaborer et perfectionner des cadres directeurs nationaux d'EFTP holistiques. Un tel cadre directeur vise à :

- permettre à l'EFTP de mieux répondre aux besoins socio-économiques du pays;
- permettre à l'EFTP de mieux répondre aux besoins individuels, notamment des groupes marginalisés;
- lier et articuler EFTP formel et non formel;
- assurer une bonne coordination de la politique d'EFTP parmi les ministères sectoriels;
- assurer la continuité des programmes d'EFTP en vue d'une progression vers les niveaux secondaire, post-secondaire et supérieur;
- associer à l'EFTP diverses structures d'appui avant et après la formation, par exemple orientation, placement, lancement d'entreprise et micro-crédit;
- faire participer les acteurs intéressés à divers niveaux de la formulation des politiques, de la planification, de la réalisation, du financement, de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation.

Il est primordial que ces cadres directeurs soient entérinés et concrétisés aux niveaux politiques et administratifs requis du pays considéré.

(3) L'UNESCO-BREDA aidera les États membres intéressés à élaborer et adapter des stratégies, structures institutionnelles et cadres politiques et juridiques d'EFTP nationaux holistiques. Il s'agira d'assurer une articulation entre l'enseignement général, les programmes d'alphabétisation, le développement de compétences pré-professionnelles et l'EFTP à divers niveaux allant jusqu'à l'enseignement supérieur.

Référence au Plan d'action de l'UA (annexe 2, page 42): activités 2 et 6.

4.2.3 Élaborer et élargir une approche participative de la gouvernance de l'EFTP

On peut considérer la **gouvernance** comme un ensemble de politiques, de règles, de structures, d'autorités et de processus. L'EFTP est normalement assuré sous la responsabilité d'une **vaste gamme de prestataires publics et privés**. Une approche holistique de l'EFTP requiert donc que la participation à la gouvernance ne soit pas limitée aux ministères sectoriels chargés de l'EFTP. Elle doit prendre en compte la formation assurée par les communautés, les prestataires privés, les employés, les organismes religieux et diverses organisations non gouvernementales.

Un certain nombre de pays d'Afrique ont mis en place des conseils, autorités ou agences de formation.

4.2.4 Définition des missions des Conseils nationaux de formation

Dans certains pays, les gouvernements se réservent l'entière gouvernance de l'EFTP. D'autres pays ont mis en place des organismes au sein desquels le **gouvernement partage la gouvernance** avec les acteurs concernés. Il s'agit généralement de représentants du monde du travail (employeurs, syndicats), de prestataires publics et privés de formation, d'associations professionnelles, de représentants des apprenants et des parents.

Les gouvernements peuvent inviter les acteurs à jouer un rôle consultatif ou à assumer des responsabilités. Ces responsabilités peuvent englober

- la formulation d'objectifs, de politiques et de stratégies de mise en œuvre,
- l'élaboration de curricula, l'organisation, la gestion et la réalisation des formations,
- le suivi, l'évaluation et l'assurance de qualité.

(4) L'UNESCO-BREDA prêtera assistance aux États membres intéressés pour la mise en place ou le développement d'organismes de participation, sur la base des expériences réalisées dans les pays d'Afrique ou ailleurs. Dans ce cadre, l'UNESCO-BREDA montrera comment ces organismes peuvent au mieux mettre à profit les avantages comparatifs de chacun de leurs participants.

Référence au Plan d'action de l'UA (annexe 2, page 42): activité 2.

4.2.5 Les partenariats public-privé et l'évolution du rôle des gouvernements

L'élaboration de démarches de partenariat public-privé peut être bénéfique à plusieurs titres pour les gouvernements et/ou les systèmes d'EFTP:

- la participation d'organismes privés peut mobiliser des groupes de la société et des institutions commerciales et améliorer l'efficacité des performances grâce à l'expertise technique du partenaire concerné;
- la participation d'organismes privés facilite l'acceptation des décisions et des mesures dont ils sont partie prenante;
- les organismes privés peuvent engager des experts convenablement qualifiés ou développer leurs propres compétences;
- la participation du secteur privé peut être en mesure d'assurer que la formation corresponde aux besoins réels du lieu de travail (Grunwald 2007, § 45).

La question cruciale n'est pas de savoir si l'EFTP devrait être régi par le gouvernement ou par les forces du marché. Ce qu'il faut, c'est que les gouvernements **créent un environnement** dans lequel les marchés de la formation et les **prestataires** non gouvernementaux **puissent développer leur potentiel dans les domaines où ils possèdent un avantage comparatif**, au bénéfice de l'enrichissement de l'EFTP. Les gouvernements doivent en même temps faire en sorte que les **objectifs politiques primordiaux** soient atteints: opportunités de formation pour les groupes vulnérables, égalité des sexes, mobilité verticale et horizontale des apprenants, certification, transparence, critères de qualité.

Dans leurs efforts d'élargissement de l'éventail de prestataires d'EFTP, les gouvernements se voient confrontés à de nouveaux défis:

- Comment les gouvernements peuvent-ils promouvoir et stimuler la participation des communautés, du secteur privé et de l'économie informelle à la formation?
- Que peuvent-ils faire pour améliorer la qualité de la formation dans le secteur privé et dans l'économie informelle?
- Comment les acquis des apprentissages informels peuvent-ils être validés et certifiés de telle sorte que les apprenants puissent poursuivre leur itinéraire d'apprentissage tout au long de la vie dans le système d'éducation et de formation (voir [section 3.6](#) «Articulation, évaluation, certification, cadres de qualifications», page 15)?
- Quelles formules institutionnelles ont fait leurs preuves? Comment ces formules assurent-elles la responsabilisation et la transparence?

4.2.6 Implications pour le renforcement des capacités

Un partenariat public-privé n'implique pas que l'organisation des formations soit laissée aux forces du marché. Bien au contraire: les répercussions et les limites d'un EFTP soumis aux lois du marché sont manifestes. L'intervention dans l'EFTP de prestataires privés impose de **reconsidérer le rôle des gouvernements**.

L'évolution du rôle des gouvernements, de même que les nouveaux domaines et modes d'interaction entre secteurs public et privé dans l'EFTP, ont d'un côté comme de l'autre de considérables **répercussions sur le renforcement des capacités**. Cette approche nouvelle exige une mentalité différente. Les ministères concernés doivent s'assurer qu'une telle mentalité règne et que le personnel requis pour la mettre en œuvre est disponible. Le renforcement de l'autonomie des institutions d'EFTP exige que toutes les parties comprennent clairement leur rôle et l'orientation commune (Grunwald 2007, § 121).

(5) L'UNESCO-BREDA est à la disposition des États membres pour les conseiller dans le processus de promotion et de constitution de partenariats public-privé dans l'EFTP. Dans ce cadre, l'UNESCO-BREDA se penchera sur les implications de cette démarche au niveau tant de l'évolution du rôle des gouvernements dans l'EFTP que du renforcement des capacités susceptible d'être nécessaire pour permettre aux gouvernements de développer et de gérer de tels systèmes hétérogènes d'EFTP.

Référence au Plan d'action de l'UA (annexe 2, page 42): activités 2 et 11.

4.3 Mobilisation de partenaires en vue d'un financement plus ciblé

L'EFTP ne saurait escompter que son financement repose intégralement (ni même principalement) sur les budgets publics africains. Il ne s'agit pas là uniquement d'une question de contraintes budgétaires. Les partenaires non gouvernementaux et privés sont invités à intervenir dans les prestations d'EFTP. Les gouvernements doivent donc instaurer un climat et un environnement **propices aux investissements privés** dans l'EFTP, créant ainsi de nouvelles opportunités d'apprentissage ne faisant pas ou que peu appel à des ressources publiques. Par ailleurs, dès lors que les institutions d'EFTP jouissent d'une plus grande autonomie, elles peuvent s'en trouver incitées à **générer des revenus** pour couvrir leurs frais.

Des **fonds de formation** gérés conjointement par les gouvernements et le secteur privé peuvent contribuer à l'instauration d'un tel environnement. L'**allocation de ressources** provenant de fonds de formation et d'autres sources de financement doit être examinée avec circonspection. L'essentiel du financement était naguère réservé aux institutions formelles d'EFTP, qui tendaient à accueillir surtout les enfants de familles aisées. Il importe donc de prêter particulièrement attention aux dispositifs de formation du secteur informel tels que l'apprentissage traditionnel, qui comblent certaines des lacunes que laissent les institutions formelles d'EFTP gérées par les gouvernements.

Par ailleurs, on avait plutôt tendance à utiliser les ressources en amont (locaux, équipements, personnel enseignant, frais de fonctionnement). Il est donc souhaitable d'affecter les ressources des fonds de formation aux résultats et aux acquis de l'apprentissage, en prenant en considération des groupes cibles spécifiques. Au lieu d'allouer des ressources aux institutions d'EFTP, il faut centrer les **ressources** sur les **résultats des apprentissages**, notamment au bénéfice des publics qui sinon n'auraient pas accès à l'EFTP. Il peut s'agir de groupes cibles comme les populations urbaines, les habitants des bidonvilles, les jeunes filles et les femmes, les soldats démobilisés, les personnes handicapées.

(6) L'UNESCO-BREDA, en coopération avec des partenaires tels que l'OIT, aidera les États membres intéressés à repérer et à mobiliser des ressources durables, financières et autres, au profit de l'EFTP. Ces formules incluront la mise en place de sources institutionnalisées de financement telles que des taxes sur les salaires. Une attention particulière reviendra à une allocation ciblée d'aides et de bourses prélevées sur ces fonds, afin d'assurer l'accès à l'EFTP des groupes marginalisés et d'instituer des incitations à la réussite.

Référence au Plan d'action de l'UA (annexe 2, page 42): activité 11.

4.4 Accès, égalité, qualité et pertinence

L'accès, l'égalité, la qualité et la pertinence sont des facteurs essentiels qui se répercutent sur les performances de l'éducation et de la formation. Pour l'EFTP, les curricula doivent être pertinents, c'est-à-dire adaptés au monde du travail (voir ci-dessous, section 4.5). En ce qui concerne l'accès et l'égalité, certains **groupes cibles** doivent faire l'objet d'une attention particulière dans l'ensemble de l'éducation et de la formation. Il s'agit des enfants n'ayant pas achevé leur scolarité élémentaire, des jeunes filles et des femmes, des populations des zones rurales ou reculées, des personnes affectées par des conflits ou des catastrophes, des personnes handicapées.

Même lorsque les cadres directeurs de l'EFTP prennent effectivement en compte ces groupes cibles, leurs **besoins spécifiques** sont souvent **loin d'être satisfaits**.

4.4.1 Genre

On connaît bien les facteurs qui entravent l'égalité entre les sexes dans l'EFTP. Les actions à mener doivent les prendre en compte.

Les fondements individuels de l'accès à l'EFTP

Pour pouvoir accéder aux programmes d'EFTP et les suivre avec succès, il faut normalement posséder certains fondements éducatifs: avoir accompli une scolarité primaire, savoir lire et écrire, savoir compter. Or, dans de nombreux pays, les taux de scolarisation primaire des filles sont inférieurs à ceux des garçons. De même, les taux d'alphabétisation des femmes sont inférieurs à ceux des hommes. De ce fait, les jeunes filles remplissent moins souvent les conditions requises pour participer à des programmes d'EFTP (Gaidzanwa 2008, 15).

L'amélioration de l'accès des filles à une éducation primaire de qualité est donc une condition de leur accès à l'éducation post-primaire et à l'EFTP. Il importe d'étudier et de développer encore des options alternatives d'éducation des filles au sein et en dehors du système scolaire formel (Gaidzanwa 2008, 18). L'équivalence de ces formules alternatives d'apprentissage avec les filières scolaires classiques doit impérativement être reconnue (voir [section 4.7](#) «Évaluation, certification, articulation, cadres des certifications», page 25).

Disponibilité de programmes d'EFTP convenables

L'accès aux programmes d'EFTP n'a pas pour seul obstacle leur simple absence. Même là où il en existe, les filles se trouvent généralement davantage que les garçons sous le coup de circonstances défavorables. Les longs trajets entre le domicile et l'institution éducative, surtout dans les zones rurales, constituent une menace pour la sécurité des filles. Il en résulte pour les filles des inscriptions tardives et des abandons précoces (Otu-Boateng et al. 2008, 12).

Opportunités d'emploi appropriées

Les conditions d'emploi n'assurent pas toujours l'égalité des chances des femmes. Les lois imposant un salaire égal telles qu'elles existent dans des pays comme le Ghana, l'Afrique du Sud, la Zambie et le Zimbabwe peuvent contribuer à réduire le fossé qui sépare hommes et femmes en matière de conditions d'emploi (Gaidzanwa 2008, 27).

Les emplois traditionnellement féminins de bureau et de secrétariat sont en recul. De nouvelles professions font leur apparition dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, ce qui requiert des opportunités de reconversion et de recyclage dans ces domaines (Gaidzanwa 2008, 27).

Politiques d'égalité des sexes dans l'EFTP

Les politiques d'égalité des sexes, même lorsqu'elles existent, ne se retrouvent pas toujours dans les politiques spécifiques de l'éducation, de la formation et de l'emploi (Otu-Boateng et al. 2008, 7, 31).

Facteurs socio-économiques et autres

La possibilité pour les femmes de bénéficier de l'EFTP se trouve restreinte par toute une série de facteurs socio-économiques, socio-culturels et liés au sexe.

Grossesse et mariage précoce empêchent souvent les jeunes femmes de mener à terme leur parcours d'éducation et de formation. Face à cette situation, certains pays d'Afrique comme le Zimbabwe, l'Afrique du Sud et le Botswana ont adopté des lois prévoyant le retour à l'école des mères adolescentes.

Les jeunes filles et les femmes se trouvent souvent sous le coup d'une double obligation scolaire et domestique. *«Les adolescentes ont souvent une double journée de travail, à la maison d'une part et à l'école d'autre part, ce qui du fait de la médiocrité de la scolarité primaire en Afrique subsaharienne facilite leur transition vers le travail ménager et le mariage plutôt que vers un emploi mieux payé hors du foyer et du secteur agricole en Afrique».*

La mobilité des hommes leur permet de trouver du travail salarié hors de leur lieu d'habitation ou même à l'étranger. La mobilité est socialement moins bien vue pour les femmes, ce qui peut avoir des racines religieuses.

Même lorsqu'il y a des moyens de transport publics entre le domicile et l'école, les femmes risquent davantage et sont sujettes au harcèlement. En outre, on observe dans les écoles des actes de violence des garçons à l'encontre des filles (Gaidzanwa 2008, 20-30).

4.4.2 Situations post-confliktuelles et post-catastrophes

L'EFTP constitue un élément de l'objectif stratégique de programme 14 de l'UNESCO: «Soutenir les pays en situation de post-conflit et de catastrophe» (UNESCO 2008c, 35).

Les conflits ont presque toujours les mêmes séquelles: réfugiés, personnes déplacées, blessés, citoyens opprimés, traumatisés et victimes de mauvais traitements, notamment femmes, et enfants soldats. L'EFTP constitue un important vecteur de réinsertion sociale et économique de ces membres de la société.

Les populations des zones post-confliktuelles et post-catastrophes se trouvent parfois dans des situations de fragilité et de vulnérabilité particulières. Les intéressés peuvent avoir perdu leur foyer et leur famille. Ils peuvent être illettrés faute d'avoir suivi une scolarité élémentaire. Ils peuvent être sous le coup de préjugés ethniques. L'infrastructure, y compris les institutions éducatives, peut avoir été détruite. Le personnel d'enseignement et de formation peut avoir disparu. L'infrastructure économique et l'accès au crédit peuvent faire défaut.

Il est nécessaire d'adapter en conséquence les interventions, sur la base des expériences réalisées dans des pays comme l'Angola, la République du Congo et le Rwanda. La stratégie de l'EFTP de l'Union Africaine fournit des orientations plus détaillées (voir [annexe 3, section 7.2](#), page 49).

4.4.3 Populations rurales

En Afrique subsaharienne, les deux tiers environ de la population vivent dans des zones rurales. Il existe d'énormes disparités en ce qui concerne l'éducation et la formation.

Pour cibler l'EFTP dans les zones rurales, les gouvernements doivent élaborer des politiques intersectorielles intégrant, parallèlement à l'éducation et à la formation, des secteurs comme l'agriculture, la sylviculture, l'élevage et la pêche.

Les interventions d'EFTP doivent être en prise sur les communautés et adaptées aux conditions et environnements locaux et doivent porter sur des domaines d'apprentissage spécifiques tels que la sécurité alimentaire et la transformation des produits agroalimentaires.

L'étude approfondie réalisée par l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) et l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIEP) constitue une base solide pour l'élaboration de stratégies d'intervention (FAO & UNESCO 2003).

(7) L'UNESCO-BREDA aidera les États membres à réviser et à développer leurs politiques nationales pour mettre l'EFTP à la disposition de tous. Une attention particulière reviendra aux formations ouvertes et à distance, au développement d'équipes mobiles, à la résolution des problèmes liés au sexe, aux situations post-confliktuelles et post-catastrophes, aux populations rurales et aux personnes handicapées.

Référence au Plan d'action de l'UA (annexe 2, page 42): activités 1 et 7.

4.4.4 Stigmatisation sociale et attrait

Les efforts menés dans les pays d'Afrique pour éliminer la stigmatisation sociale liée à l'EFTP n'ont guère eu d'effets. C'est à deux niveaux qu'il convient de plaider en faveur de l'EFTP:

- au niveau des **individus** susceptibles d'opter pour l'EFTP et de ceux qui influent sur leurs décisions: parents, enseignants, responsables des programmes d'éducation et de formation;
- au niveau des **décideurs** du système d'EFTP au sens large: responsables politiques au niveau national et local, employeurs, organisations professionnelles et acteurs du marché du travail.

Les stratégies de promotion et de sensibilisation peuvent servir à toucher les filles, leurs parents, les responsables scolaires, les employeurs et le public en général. La sensibilisation peut s'adresser aux écolières du primaire pour leur faire prendre conscience des opportunités que leur ouvrent les cours d'EFTP. Elle peut aussi prendre la forme d'émissions-débats diffusées à la radio et à la télévision (Otu-Boateng et al. 2008, 15 sq.).

L'Ouganda s'est montré résolument actif en menant en faveur de l'EFTP une vaste campagne de «*marketing social*» à l'aide des médias, un feuilleton télévisé montrant quel atout l'EFTP représente pour les jeunes. D'autres pays ont organisé des manifestations telles que des journées de l'EFTP, des semaines de l'apprentissage des adultes ou des expositions.

Des actions destinées à promouvoir une meilleure image de l'EFTP auprès du public seront menées au niveau régional et local. L'UNESCO-BREDA assurera la visibilité de l'EFTP dans tous les programmes, projets et rapports des bureaux multipays et nationaux de l'UNESCO.

(8) L'UNESCO-BREDA appuiera le plaidoyer en faveur de l'EFTP afin d'en renforcer l'attrait pour les apprenants.

(9) L'UNESCO-BREDA veillera à ce que les objectifs et thèmes liés à l'EFTP soient bien représentés dans les agendas, programmes, études, rapports et documents élaborés sous sa propre responsabilité, et encouragera les États membres à faire de même.

Référence au Plan d'action de l'UA (annexe 2, page 42): activité 2.

4.4.5 Faciliter l'accès par l'orientation et le conseil

On n'a cessé de souligner la considérable diversité des itinéraires de formation qui existent dans l'EFTP. Même dans les ministères de l'éducation, on n'a pas toujours conscience de leur complexité et de leur imbrication. Les gouvernements doivent miser sur cette diversité et l'examiner dans le contexte de la globalité du système.

Il s'agit là toutefois de la seule perspective des décideurs et des planificateurs. Il importe d'examiner cette diversité dans la perspective des apprenants. Comment un enfant de 14 ou 15 ans (ou ses parents) peut-il s'orienter et repérer les filières d'apprentissage qui lui conviennent le mieux? D'où viennent les informations qui lui permettront de naviguer dans ce système si complexe de possibilités de formation? Comment savoir quelles compétences acquérir pour réussir sa survie dans le monde du travail? C'est sur l'apprenant qu'il faut centrer l'éducation et la formation, pas sur les systèmes et les politiques.

Il faut qu'il ait accès à des services de conseil et d'orientation sur l'éducation, la formation et le marché du travail. Ces services doivent, autant que possible, couvrir toute la gamme des options disponibles: de l'EFTP formel à l'EFTP non formel, des prestataires publics aux prestataires privés, et assurer une fois la formation achevée un soutien relatif à des aspects tels que le placement, l'emploi indépendant, le micro-crédit. Il est important à cet effet de disposer d'un bilan et d'une cartographie (voir [section 4.1.2](#) «Établir un bilan et une cartographie des paysages hétérogènes d'EFTP», page 17).

Comme le souligne le Plan d'action de l'Union Africaine pour la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique, l'orientation professionnelle revêt une importance toute particulière en Afrique, où les opportunités de travail salarié sont rares (voir [annexe 2, § 49](#), page 41).

Les compétences d'orientation et de conseil, souvent négligées, doivent devenir des compétences essentielles des personnels concernés, y compris enseignants et formateurs (voir [section 4.6](#) «Personnels d'enseignement, de gestion et d'orientation professionnelle», page 24).

4.5 Curricula appropriés pour la transition vers le monde du travail

4.5.1 Faire participer les acteurs du marché du travail à l'élaboration des curricula

Pour adapter les programmes et curricula de l'EFTP aux besoins du marché du travail, il faut recourir à des méthodes d'élaboration des curricula différentes de celles appliquées dans l'enseignement général. Les analyses du marché du travail et des emplois constituent des éléments de toute première importance.

Les personnels chargés de l'élaboration des curricula d'EFTP doivent être au courant de la situation sur le lieu de travail et avoir des capacités d'interaction avec les acteurs du marché du travail (voir [section 4.6](#) «Personnels d'enseignement, de gestion et d'orientation professionnelle», page 24).

Cette interaction peut être facilitée par des environnements institutionnels tels que les Conseils nationaux de formation (voir [section 3.1.3](#), page 12).

L'élaboration de normes pour les cadres de qualifications (voir [section 4.7.5](#), page 26) et de méthodes d'évaluation des compétences doit être étroitement rattachée à l'élaboration des curricula.

(10) L'UNESCO-BREDA, en coopération avec des partenaires internationaux tels que l'OIT, l'ONUDI, le PAM et l'ETF, renforcera la capacité des États membres à prendre en compte les informations sur le marché du travail pour l'élaboration de programmes d'EFTP, et à coopérer avec les acteurs du marché du travail pour l'élaboration de curricula.

Référence au Plan d'action de l'UA (annexe 2, page 42): activité 3.

4.5.2 Articulation entre l'apprentissage, le travail et l'environnement socio-économique

Les écoles et les institutions de formation doivent être en interaction avec le monde du travail. Il ne peut être que bénéfique pour la performance d'une institution éducative que son personnel enseignant et administratif soit au contact de la réalité du travail tel qu'il existe hors du système éducatif.

Pour les apprenants, visites et stages dans des entreprises représentent un complément précieux de l'orientation professionnelle. Ils peuvent faciliter la transition depuis le monde de l'apprentissage vers celui du travail et améliorer les opportunités d'emploi. Ils devraient donc faire partie intégrante du processus d'apprentissage.

Les gouvernements tout comme les communautés locales doivent instaurer un environnement favorisant l'interaction entre les institutions d'EFTP et le monde du travail.

L'articulation entre apprentissage, travail et environnement socio-économique facilitera le transfert de connaissances et de compétences autochtones d'une génération à l'autre.

4.5.3 Intégration des curricula d'EFTP dans le contexte global de l'éducation et de la formation

Une approche holistique de l'éducation et de la formation implique de ne pas considérer l'EFTP comme un sous-système indépendant. Il lui faut maintenir et développer son articulation avec les besoins éducatifs généraux pour que les apprenants puissent progresser. Le Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP) se situe au début de cette articulation. Il importe de bien intégrer l'éducation post-élémentaire et l'EFTP. On peut mettre en place différentes passerelles et différents itinéraires autorisant une mobilité dynamique entre l'éducation générale et l'EFTP.

Les bases de cette intégration peuvent être jetées au niveau de l'éducation élémentaire, par une articulation entre programmes d'alphabétisation, développement des compétences et apprentissage pré-professionnel (voir «Repenser l'articulation entre l'enseignement général, l'EFTP et l'enseignement supérieur», page 17).

La notion de développement durable doit se retrouver dans l'intégralité des curricula de l'éducation et de la formation, en conformité avec le Plan international de mise en œuvre de la Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du développement durable. La présence des matières scientifiques dans les curricula de l'EFTP de même que la sensibilisation aux enjeux environnementaux contribuent à développer le sens des responsabilités à l'égard du développement durable (UNESCO 2008b, 37).

La formation à l'entrepreneuriat est une notion qui sous diverses formes se retrouve partout tant dans l'enseignement général que dans l'EFTP. L'UNESCO a mis au point des matériels de formation et organisé des ateliers de formation en Afrique et dans d'autres régions du monde. L'expérience des entreprises scolaires a été analysée et diffusée.

L'éducation au VIH/SIDA est un autre objet de préoccupation. Le centre documentaire de référence de l'UNESCO qui lui est consacré fournit toute une gamme de services.

(11) L'UNESCO-BREDA favorisera l'intégration de principes et thèmes transversaux tels que l'entrepreneuriat, le recours aux technologies de l'information et de la communication, la science et la technologie, l'orientation sur le développement durable, l'éducation au VIH et au SIDA, dans les curricula à tous les niveaux de l'EFTP. Il sera prêté attention à l'intégration des savoirs et compétences autochtones.

Référence au Plan d'action de l'UA (annexe 2, page 42): activités 4 et 5.

4.6 Personnels d'enseignement, de gestion et d'orientation professionnelle

L'EFTP a besoin, pour faire fonctionner l'ensemble du système, de puissantes capacités de gestion et de leadership. Cela est d'autant plus important pour les systèmes diversifiés et décentralisés d'EFTP organisant et assurant les formules non formelles d'EFTP comme la formation en entreprise et l'apprentissage (voir annexe 3, section 5.4 i), page 45 sq.).

Comme l'éventail des personnels intervenant dans diverses formes d'EFTP est très large, c'est une double stratégie qu'il faut mettre au point:

- le personnel des institutions d'EFTP formel doit être mis au contact des réalités du monde professionnel et du marché du travail;
- le personnel qui organise et assure la formation dans un contexte non formel, par exemple apprentissage en entreprise ou formation au poste de travail, doit acquérir des qualifications complémentaires.

Avec l'apparition des partenariats public-privé dans l'EFTP, ceux qui d'un côté comme de l'autre les dirigent se trouvent confrontés à des défis nouveaux pouvant exiger des profils de qualification encore inédits. Les fonctionnaires des ministères doivent, au lieu de mettre en place et de gérer des institutions publiques de formation, instaurer des environnements propices aux investissements et aux initiatives de formation émanant d'acteurs privés, concevoir des accords avec des partenaires privés, élaborer des instruments propres à assurer la réalisation d'objectifs politiques tels que l'accès et l'égalité, trouver des solutions pour la conclusion d'accords de cofinancement, etc.

Pour dispenser conseils et orientation aux apprenants, y compris l'aide au placement ou au lancement d'une entreprise après la formation, il faut posséder des compétences que n'inculquent que rarement la formation des enseignants et les programmes de développement du personnel.

Pour décentraliser les responsabilités depuis le gouvernement vers les communautés, il faut renforcer les capacités au niveau local.

La validation des apprentissages et l'évaluation des acquis obtenus dans des contextes de formation non formels ou informels exigent des compétences nouvelles en matière de méthodes d'évaluation.

Le passage de la perspective des institutions d'EFTP régies par le gouvernement à la perspective globale et holistique des systèmes hétérogènes d'opportunités d'apprentissage professionnel constitue un changement de paradigme. Il n'est envisageable qu'avec un renforcement des capacités à tous les niveaux.

Si l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA) favorise une approche holistique des questions relatives au corps enseignant, il n'en reste pas moins beaucoup à faire face à la variété des formules formelles et non formelles d'apprentissage dans l'EFTP.

(12) L'UNESCO-BREDA s'attachera, avec les États membres intéressés, à élargir l'ampleur des programmes de développement du personnel de l'EFTP, en étroite coopération avec l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA). Une attention particulière reviendra aux besoins de dispositifs d'apprentissage professionnel non formel, à la gestion des partenariats public-privé, et à l'évaluation et à la certification des acquis des apprentissages non formels et informels.

Référence au Plan d'action de l'UA (annexe 2, page 42): activité 10.

4.7 Évaluation, certification, articulation, cadres des certifications

4.7.1 Surmonter la fragmentation des systèmes d'EFTP

L'EFTP, on l'a vu, regroupe une vaste gamme de formes d'apprentissage, de formules de réalisation et de contextes: environnements non formels, formation au poste de travail, apprentissage traditionnel, apprentissage ouvert et à distance, auto-apprentissage.

L'accès à l'évaluation et à la certification est généralement ouvert aux apprenants suivant une formation dans des environnements institutionnels tels qu'écoles professionnelles, instituts de formation ou établissements polytechniques, ce qui leur ouvre des possibilités d'emploi tout comme de transition verticale et horizontale au sein du système d'enseignement et de formation.

En revanche, l'accès à la reconnaissance et à la certification est loin d'être aussi facile pour les apprenants qui ont acquis connaissances et compétences en dehors de ces environnements institutionnels. L'accès à l'emploi et à un salaire convenable en général, et à certains postes en particulier, s'en trouve entravé pour eux. L'absence de certificats tend aussi à limiter l'accès à la formation continue.

Face à l'immense fragmentation de l'EFTP formel et non formel dans la quasi-totalité des pays, il est impératif d'assurer de toute urgence l'articulation tant au sein du système d'EFTP qu'entre l'éducation générale et l'EFTP.

4.7.2 Privilégier désormais les résultats de l'apprentissage

L'introduction de cadres nationaux des certifications s'accompagne de nouvelles approches de ce que l'on perçoit comme les acquis de l'apprentissage. Cette démarche implique un changement de paradigme que l'on ne saurait surestimer. La reconnaissance, la validation et la certification des acquis ne sont plus centrées sur les facteurs initiaux du processus d'apprentissage tels que la durée, le lieu ou la méthode pédagogique, mais sur les acquis de l'apprentissage: ce que l'intéressé a appris et ce qu'il sait faire à l'issue d'un processus d'apprentissage (CEDEFOP 2007).

4.7.3 Reconnaissance, validation et certification des acquis non formels et informels

Du point de vue de l'apprenant, la reconnaissance des acquis de l'expérience et des apprentissages informels et formels facilite l'accès à la formation continue. Du point de vue du système, elle facilite la mobilité verticale et horizontale dans l'ensemble du système d'éducation et de formation.

La validation des acquis antérieurs implique de reconnaître que toute forme d'apprentissage peut aboutir à des résultats donnant lieu à une reconnaissance et à la délivrance d'un certificat. Cette perspective ouvre la voie à des itinéraires de progression dans l'éducation et la formation qui sinon n'auraient pu être envisagés. C'est d'une seconde chance que bénéficient ainsi les personnes dont les antécédents éducatifs sont atypiques, par exemple pour cause de migration ou d'abandon scolaire.

Et pour ceux qui ont déjà un emploi, la validation et l'accréditation de leur expérience professionnelle ouvre la voie à des itinéraires d'apprentissage et de travail tout au long de la vie, reconnaissant ainsi que la vie active est un contexte d'apprentissage à part entière. Même dans un pays d'Europe comme la Norvège, où le système d'éducation et de formation est extrêmement formalisé, la validation des acquis des apprentissages non formels et informels revêt désormais une grande importance (Mohn 2008, 3).

4.7.4 Méthodes de validation des apprentissages non formels

La validation des acquis des apprentissages non formels et informels requiert l'introduction de méthodes toutes différentes de celles utilisées pour les apprentissages formels. Il peut même être néfaste d'appliquer aux apprentissages non formels les méthodes et critères du système formel. L'apprentissage non formel doit être reconnu comme une option valable à part entière. Il est nécessaire de tenir compte de la diversité des parcours d'apprentissage et des antécédents personnels des apprenants. La Norvège recourt pour la validation des acquis non formels et informels à des méthodes faisant usage de dialogues, de portfolios, de tests et d'interviews (Mohn 2008, 11, 17).

4.7.5 Cadres nationaux des certifications

La conception générale d'un cadre national des certifications est qu'il dissocie des institutions d'éducation et de formation les certifications, et peut ainsi accréditer aussi les acquis non formels et informels. Les niveaux dont font état les cadres des certifications reflètent le résultat obtenu et non pas la durée de fréquentation des programmes d'éducation et de formation. Ce passage d'une évaluation axée sur l'institution et le programme à une orientation axée sur l'apprenant et ses compétences représente un défi de taille. Ce nouveau type d'évaluation exige l'élaboration de descripteurs pour les niveaux, pour les normes et pour les systèmes d'évaluation et de certification, et donc un considérable renforcement des capacités.

(13) L'UNESCO-BREDA facilitera le transfert Sud-Sud et Nord-Sud-Sud d'expériences entre les pays intéressés en matière de développement de cadres nationaux des certifications et, le cas échéant, de cadres régionaux des certifications, en coopération avec les Communautés économiques régionales. La définition des niveaux des qualifications et des normes de validation et de certification, et l'évaluation et la validation des acquis des apprentissages non formels et informels, joueront un rôle primordial. La préférence reviendra aux groupements de pays intéressés par des cadres régionaux communs.

Référence au Plan d'action de l'UA (annexe 2, page 42): activités 8, 9 et 10.

5 Modalités de travail

5.1 Les fonctions centrales de l'UNESCO

Dans l'accomplissement de sa mission, l'UNESCO met à profit son avantage comparatif dans ses cinq fonctions déjà reconnues:

- (i) laboratoire d'idées;
- (ii) organisme normatif;
- (iii) centre d'échange d'informations;
- (iv) organisme de développement des capacités dans les États membres dans les domaines de compétence de l'UNESCO;
- (v) catalyseur de la coopération internationale.

En assumant ces fonctions centrales, l'UNESCO s'attache à renforcer la coopération Sud-Sud (UNESCO 2008c, § 4).

L'UNESCO n'est pas la seule agence des Nations Unies à s'intéresser au domaine de l'EFTP, notamment pour ce qui est d'aspects tels que la formation au poste de travail, la santé et la sécurité au travail, l'information sur le marché du travail, la transition vers la vie active, le placement à l'emploi, le soutien à l'entrepreneuriat ou le micro-crédit.

Le rôle d'«*organisme normatif*» est assuré principalement par le Siège, les Instituts et les Centres de l'UNESCO. Au niveau régional et à celui des pays, c'est sur les quatre autres fonctions que l'UNESCO-BREDA se concentre.

Principes directeurs pour la mise en œuvre de programmes d'EFTP

Dans un document présenté au Conseil exécutif de l'UNESCO, son Directeur général énonce les principes directeurs suivants pour la mise en œuvre de programmes d'EFTP:

«En ce qui concerne la mise en œuvre, les modalités adoptées seront la définition des priorités et l'application par étapes pour accomplir un travail de qualité avec des ressources limitées et la coopération Sud-Sud pour promouvoir la coopération entre les États membres. Les bureaux hors Siège concentreront leurs efforts sur l'action opérationnelle alors que le Siège, l'UNEVOC et les autres instituts concernés au niveau mondial appuieront l'action normative qui inclut le travail en réseau et la fourniture d'une assistance technique aux bureaux hors Siège. En ce qui concerne la répartition des tâches entre les unités au niveau mondial, l'accent sera mis sur la nécessité de respecter leurs mandats et de coordonner leurs activités afin d'obtenir un appui technique maximum pour les bureaux hors Siège. La coordination et la coopération avec les partenaires extérieurs seront recherchées au niveau des pays dans le cadre de chaque BCP-PNUAD. Les partenariats avec l'OCDE, le BIT et la Fondation européenne pour la formation seront renforcés» (UNESCO 2008f, 3).

5.2 Faciliter le transfert et l'adaptation des bonnes pratiques d'EFTP

Afin d'encourager la mise en application de la copieuse expérience de l'Afrique en matière d'EFTP, l'UNESCO-BREDA s'attachera, sur la base de son travail de recherche et de réflexion,

- à concourir à l'analyse des systèmes et politiques nationaux d'EFTP,
- à faciliter le repérage, la documentation et la diffusion des bonnes pratiques d'EFTP,
- à fournir son assistance pour apprécier la faisabilité du transfert de ces bonnes pratiques,
- à contribuer à l'exploration des conditions de leur transfert et de leur adaptation,
- à user de démarches collaboratives et de partenariats pour mieux diversifier le financement de l'EFTP,
- à fournir et diffuser une documentation sur l'intégralité du processus de transfert et d'adaptation.

5.3 Coopération avec les pays et au niveau international

Conformément à la décision du Conseil exécutif de l'UNESCO demandant l'élaboration d'une stratégie en faveur de l'EFTP, l'accent portera sur:

- la réalisation d'évaluations des besoins propres à chaque pays en coopération avec d'autres partenaires du développement opérant dans le pays concerné, des organisations non gouvernementales et le secteur privé (par exemple chambres de commerce, organisations patronales et syndicats), en tenant compte des besoins des secteurs formel et informel;
- la promotion, grâce à l'EFTP, des possibilités d'emploi, du travail indépendant ou de la micro-entreprise au niveau des pays en contribuant à des consultations, à la coordination et à la coopération avec les institutions compétentes, les organisations non gouvernementales et différents acteurs de la micro-finance et autres formes de capital de démarrage;
- l'intégration de l'EFTP dans les bilans communs de pays (BCP) des Nations Unies et les plans-cadres des Nations Unies pour l'aide au développement (PNUAD), ainsi que dans l'approche «une ONU» pour les activités de programmation conjointe dans les pays pilotes.

L'UNESCO-BREDA continuera de renforcer l'aspect de coopération et de coordination dans ses activités en matière d'EFTP avec ses partenaires et les autres agences au niveau international tout comme dans chaque pays.

Au **niveau des pays**, en prêtant son concours aux États membres, l'UNESCO-BREDA veillera particulièrement à la coordination avec les Instituts et Centres de l'UNESCO ainsi qu'avec les programmes et activités concernés de l'UNESCO (voir [annexe 1](#), page 35) et ses priorités transversales (voir [annexe 1](#), page 36). L'UNESCO-BREDA aidera les États membres à repérer les partenaires et ressources susceptibles de contribuer au développement de l'EFTP au niveau national, que ce soit sur le plan intellectuel, technique ou financier: organisations et institutions concernées, organisations non gouvernementales et partenaires relevant du secteur privé. Le cas échéant, l'UNESCO-BREDA attirera également l'attention des États membres sur d'autres partenaires et réseaux.

Au **niveau régional**, l'UNESCO-BREDA participera activement aux activités inter-agences d'évaluation des besoins de programmation et conseillera sur le plan technique le Département Ressources humaines, Science et Technologie (RHST) de l'Union Africaine pour la mise en œuvre de la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique.

Par ailleurs, l'UNESCO-BREDA contribuera à améliorer la transparence en ce qui concerne les divers acteurs internationaux intervenant dans le domaine de l'EFTP: agences internationales, de coopération technique et donatrices¹. Dans le souci de bénéficier de l'expérience de l'approche et du **processus «Unis dans l'Action»** des Nations Unies, l'UNESCO-BREDA mettra en chantier une cartographie des agences internationales, régionales et bilatérales de coopération et donatrices, y compris organisations non gouvernementales, qui interviennent dans l'EFTP en Afrique subsaharienne. Une attention particulière reviendra au niveau des Communautés économiques régionales. Sur la base de cette cartographie, l'UNESCO-BREDA intensifiera l'échange d'informations et la coopération parmi ces partenaires dans le domaine de l'EFTP.

5.4 Promotion, sensibilisation, suivi

Au **niveau régional**, l'Union Africaine a élaboré une stratégie pour dynamiser l'EFTP en Afrique ([annexe 3](#), page 45). Certains pays ont déjà lancé des initiatives correspondantes.

L'UNESCO-BREDA contribuera au processus de mise en œuvre par des activités de programmation, de suivi et d'évaluation. Il utilisera des techniques d'analyse comparative et de suivi (UNESCO 2008c, 12), recueillant des données spécifiques au service de la prise de décisions et d'un dispositif d'alerte si les objectifs ne sont pas atteints.

Les aspects relatifs à l'EFTP doivent avoir leur place et être adéquatement pris en compte dans les activités menées par l'UNESCO de même que par d'autres agences, organisations, programmes et réseaux internationaux, régionaux et nationaux. À cette fin, l'UNESCO-BREDA continuera de plaider la cause de l'EFTP et de mener des activités de sensibilisation.

L'UNESCO-BREDA s'adressera en particulier aux organisations et aux acteurs intervenant dans les domaines suivants:

- développement socio-économique
- politique, planification et budgets éducatifs

¹ La brochure «Agencies for International Cooperation in Technical and Vocational Education and Training: A Guide to Sources of Information» (UNESCO-UNEVOC 2004, en anglais) peut servir d'exemple en ce qui concerne les donateurs bilatéraux. Voir aussi www.unevoc.unesco.org/donors

- partenariats public-privé
- industrie et artisanat et leurs organisations (par exemple chambres) professionnelles
- personnel d'enseignement et de formation, y compris formateurs
- santé et sécurité au travail
- les hommes et les femmes dans l'éducation et la formation
- prestige et attrait de l'EFTP
- transition de l'EFTP vers le monde du travail

5.5 Échange Sud-Sud

L'UNESCO-BREDA continuera d'offrir des plates-formes d'échange Sud-Sud ou Nord-Sud-Sud se présentant sous diverses formes.

Des conférences et symposiums faciliteront les échanges régionaux et sous-régionaux sur les grands enjeux de l'EFTP. Des ateliers permettront des échanges approfondis sur certains aspects spécifiques de l'EFTP.

Des dispositifs d'examen par des pairs faisant appel à des équipes venant de pays d'Afrique et des activités de formation de décideurs, planificateurs et chercheurs en EFTP viendront à l'appui de l'apprentissage Sud-Sud et du renforcement des capacités.

L'UNESCO-BREDA facilitera le recours aux réseaux existants tels que l'UNEVOC et aux groupes de travail de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). Le cas échéant, l'UNESCO-BREDA fournira son assistance à la mise en place de nouveaux réseaux spécialisés pour faciliter la coopération régionale et internationale en matière d'EFTP.

Référence au Plan d'action de l'UA (annexe 2, page 42): activité 12.

Tout en utilisant d'une part les structures sous-régionales existantes telles que les Communautés économiques régionales, l'UNESCO-BREDA facilitera d'autre part le transfert des connaissances entre toutes les régions et les langues.

5.6 Assurer l'appropriation

L'UNESCO-BREDA assumera dans ses interventions en matière d'EFTP une fonction de conseiller et de facilitateur. Les États membres continueront de prendre en toute indépendance leurs décisions sur les cadres directeurs et les priorités dans l'éducation et la formation.

En vue de faciliter le transfert de technologie et d'expérience, l'UNESCO-BREDA invitera les États membres à participer, en fonction de leurs besoins, de leurs niveaux de développement et de leurs priorités nationales, à des consultations régionales et internationales, à des activités de développement des capacités, à des réseaux et à des actions communes. Les États membres conserveront toutes leurs responsabilités.

5.7 Un point focal pour la recherche et la réflexion sur l'EFTP en Afrique: pôle d'expertise

Pour promouvoir l'apprentissage Sud-Sud sur l'EFTP en Afrique, l'UNESCO-BREDA a déjà mis en place un «*pôle d'expertise en EFTP*» ayant pour rôle:

- de mettre à disposition une plate-forme commune de partage de l'expertise en EFTP existant au Siège de l'UNESCO, dans ses Instituts et Centres (notamment UNEVOC et IPE), à l'UNESCO-BREDA et dans les bureaux hors Siège;
- de lancer et de mener des activités formelles et informelles de recherche et de réflexion sur l'EFTP en Afrique;
- de faciliter au niveau sous-régional les examens par les pairs des systèmes d'EFTP;
- de rendre l'expertise disponible par divers moyens tels que rapports de recherche, ateliers, visites d'étude, activités de formation pour les décideurs, forums électroniques;
- de promouvoir l'évaluation critique des expériences et des bonnes pratiques.

Mécanismes de coordination interne de l'UNESCO

L'UNESCO-BREDA mettra à profit les avantages comparatifs en matière d'EFTP de divers autres acteurs et unités au sein de l'UNESCO: Siège, Instituts et Centres (IIPE, UIL, IBE, ITIE, ISU, UNESCO-UNEVOC, IIRCA), et bureaux multipays et nationaux en Afrique subsaharienne.

Pour faciliter la coopération avec les programmes de l'UNESCO où l'EFTP ne joue qu'un rôle restreint, l'UNESCO-BREDA organisera un séminaire où ces programmes seront passés en revue pour dresser un inventaire des initiatives intéressant particulièrement l'EFTP, en vue de conclure des accords sur les modalités de coordination en Afrique subsaharienne.

Niveau stratégique de réalisation des objectifs

Il importe de tenir compte de considérations d'efficacité économique en prenant des décisions sur des actions de grande envergure, de nature stratégique, centrées sur des interventions au niveau central dans les pays considérés et aux niveaux régional et sous-régional, par exemple en matière de formation des décideurs ou de formation des formateurs selon la méthode de la réaction en chaîne.

Implications financières

Le financement requis pour la mise en œuvre de ce cadre d'action devra être planifié et présenté pour le Projet de programme et de budget de l'UNESCO pour 2010-2011. Il sera par ailleurs nécessaire de mobiliser un financement extra-budgétaire.

Un financement d'appoint pourrait être fourni en collaboration avec l'Union Africaine et les Communautés économiques régionales. Ces organisations ont déjà inscrit des ressources à leur budget, même s'il ne s'agit pas de montants très importants. En outre, la mise en commun et la coordination de la planification et de la mise en œuvre contribueront à atténuer le problème de la faiblesse des capacités humaines, qui se pose dans la plupart des pays et des organisations d'Afrique subsaharienne.

5.8 Suivi et évaluation

Des mécanismes de suivi et d'évaluation de l'impact de l'intervention de l'UNESCO seront mis au point. En plus des rapports régulièrement présentés, l'UNESCO-BREDA veillera à ce que chaque intervention vise à un résultat défini.

La collecte périodique de données (tant quantitatives que qualitatives) sur les résultats obtenus contribuera à perfectionner à moyen terme l'action de l'UNESCO-BREDA dans le domaine de l'EFTP. Des études d'évaluation seront menées, dans lesquelles les pays francophones, lusophones et anglophones seront largement représentés.

Par ailleurs, l'UNESCO-BREDA prêtera son concours aux États membres dans l'élaboration d'instruments d'évaluation appropriés pour leurs programmes et activités respectifs en matière d'EFTP. Il veillera à ce que l'évaluation de l'impact ne prenne pas en compte seulement le niveau politique et la perspective du système, mais qu'elle soit orientée sur les avantages pour l'apprenant (voir [annexe 3, section 10](#) «Évaluation de la stratégie», page 53).

Bibliographie

- ADEA 2008. Biennale 2008 de l'éducation en Afrique: Au-delà de l'éducation primaire: Défis et approches pour étendre les opportunités d'apprentissage en Afrique. 5-9 mai 2008, Maputo, Mozambique. Programme et informations pratiques. Paris 2008.
http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/Biennale%202008/Documentation/Agenda/programme_fr.pdf (consulté le 19.02.2009)
- Atchoarena, D. & Delluc A. 2002. Revisiting Technical and Vocational Education in Sub-Saharan Africa. An update on trends, innovations and challenges. International Institute of Educational Planning. Paris 2002. http://prof.estat.com/cgi-bin/ft/233033148987?class=IIEP_PDF_pubs&page=P75&estat_url=http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001293/129354e.pdf (consulté le 15.02.2009)
- BAD & OCDE 2008. Technical and Vocational Skills Development in Africa: Draft Summary of Key Messages.
<http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/02.%20Session%202/Final%20PDF%20documents/Session%202%20Doc%204%20OECD%20AfDB%20ENG.pdf> (consulté le 15.02.2009)
- Banoukouta, M., Dzondhault, G., Mboukou, E., & Ndimina, G., 2008. Projet de réinsertion par apprentissage communautaire (RAC) en République du Congo. Document de travail n° 2.1.09 (en cours d'élaboration) préparé pour la biennale de l'éducation de l'ADEA
<http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/05.%20Session%205/Parallele%20Session%205D/Final%20PDF%20documents/Session%205D%20Doc%202%20Congo%20Brazzaville%20FRA.pdf> (consulté le 24.01.2009)
- Bhuwanee, T. 2008. Introduction to Working Group 4 at the 1st AFD-GTZ Conference «Beyond Primary Education. The Relevance of TVET» in «Post Primary Education for All», Berlin, 23 October 2008 <http://www.gtz.de/de/dokumente/en-conference-results.pdf> (consulté le 09.02.2009)
- CEDEFOP 2007. European Training Village (ETV) Newsletter; Issue 10 - October 2007
<http://www.trainingvillage.gr:80/etv/news/default.asp?idnews=2831>, (consulté le 13.01.2009)
- Delluc, A. M. 2005. Politique éducative et formative des jeunes et adultes défavorisés au Sénégal. UNESCO, Paris 2005.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145965f.pdf> (consulté le 19.02.2009)
- Eilor, J. 2008. Enhancing equitable access to TVET through coherent governance, public-private partnerships & multimedia campaigns development. Document de travail n° 2.1.01 (en cours d'élaboration) préparé pour la biennale de l'éducation de l'ADEA. Kampala 2008.
<http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/04.%20Session%204/Parallele%20Session%204B/Final%20PDF%20documents/Session%204B%20Doc%204%20Uganda%20ENG.pdf> (consulté le 19.01.2009)
- ETF 2007. Les réformes des politiques de l'emploi au Moyen-Orient et en Afrique du Nord. Problèmes relatifs au fonctionnement des marchés du travail. Par Henrik Huitfeldt, Ummuhan Bardak et Jackline Wahba, Fondation européenne pour la formation (ETF)
[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/1B070FD38FFBDDAC12573B40044E04F/\\$File/NOTE79YGPU.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/1B070FD38FFBDDAC12573B40044E04F/$File/NOTE79YGPU.pdf) (consulté le 19.02.2009)
- FAO & UNESCO 2003. Education for rural development: Towards new policy responses. A joint study conducted by FAO and UNESCO. FAO, Rome 2003. <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/006/ad423e/ad423e00.pdf> (consulté le 24.01.2009)
- Gaidzanwa, R. 2008. Gender issues in post-primary education and training. Document de travail n° 2.3.14 (en cours d'élaboration) préparé pour la biennale de l'éducation de l'ADEA. <http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/05.%20Session%205/Parallele%20Session%205A/Final%20PDF%20documents/Session%205A%20Doc%202%20Gaidzanwa%20ENG.pdf> (consulté le 28.01.2009)
- Grunwald, E. 2007. Modèles de partenariats public-privé dans l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle et leur incidence sur le rôle du gouvernement. Document de travail n° 2.2.06 (en cours d'élaboration) préparé pour la biennale de l'éducation de l'ADEA. German Technical Cooperation (GTZ) 2008.
<http://www.mki-vetep.com/download.asp?path=library%2FPPP+in+TVET+%28français%29%2Epdf> (consulté le 25.02.2009)
- Johanson, R.K. & Adams, A.V. 2004. Skills Development in Sub-Saharan Africa. World Bank regional and sectoral studies. World Bank, Washington 2004.
- Kane S., & Kone A. M. 2008, Formation professionnelle et insertion socioprofessionnelle des finalistes des Centres de développement - CED au Mali, Document de travail n° 2.1.19 (en cours d'élaboration) préparé pour la biennale de l'éducation de l'ADEA.
<http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/05.%20Session%205/Parallele%20Session%205C/Final%20PDF%20documents/Session%205C%20Doc%202%20Mali%20FRA.pdf> (consulté le 24.01.2009)
- Keevy, J. & Samuels, J. 2008. A critical reflection on current qualifications frameworks and possible future directions in Africa. Document de travail (en cours d'élaboration) préparé pour la biennale de l'éducation de l'ADEA.
<http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/Biennale%202008/Documentation/Powerpoints%20Biennale/Presentations%20Session%207/Session%207%20presentation%201.%20SAMUELS%20Joel%20ENG.ppt> (document Powerpoint, consulté le 15.02.2009)
- King, K. & Palmer, R. 2008. Skills for Work, Growth and Poverty Reduction: Challenges and Opportunities in the Global Analysis and Monitoring of Skills. United Kingdom National Commission for UNESCO. London, September 2008
<http://www.unesco.org.uk/UserFiles/File/Skills%20Seminar%2031/King%20&%20Palmer%20-%20Full%20Paper.pdf> (consulté le 25.01.2009)
- Krönner, H., 2006. Governance of Technical and Vocational Education and Training. Findings from the UNESCO TVET Survey 2004. Background document prepared for the 4th SADC Annual TVET Conference, Swakopmund, Namibia, 7 to 10 November 2006
http://www.intervoc.de/WGPPE/TOR3/Survey2004/ADEA_Governance_SADC_TVET_Version%202006-10-01.pdf (consulté le 15.01.2009)

- Maragnani, A., 2008. Les enjeux de la formation professionnelle et technique dans le secteur agricole et le milieu rural. Cas de L'Afrique de l'Ouest. Document de travail n° 2.5.01 (en cours d'élaboration) préparé pour la biennale de l'éducation de l'ADEA.
- Massengo, V., Dzondhault, G., Mabila, J., Mankoussou, M., & Mantsouaka 2008. Renforcement des capacités institutionnelles en matière technologique en République du Congo. Document de travail n° 2.2.02 (en cours d'élaboration) préparé pour la biennale de l'éducation de l'ADEA.
<http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/06.%20Session%206/Parallel%20session%206B/Final%20PDF%20documents/Session%206B%20Doc%201%20Congo%20Brazzaville%20FRA.pdf> (consulté le 24.01.2009)
- Mohn, T. N. 2008. Validation of non-formal and informal learning outcomes in Norway. Document de travail n° 2.6.01 (en cours d'élaboration) préparé pour la biennale de l'éducation de l'ADEA.
<http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/07.%20Session%207/Parallel%20session%207B/Final%20PDF%20documents/Session%207B%20Doc%203%20MOER%20Norway%20ENG.pdf> (consulté le 13.01.2009)
- Mushauri, J. & Durango, L. (2008). Localization of curricula and decentralization of curriculum development. Document de travail n° 2.5.06 (en cours d'élaboration) préparé pour la biennale de l'éducation de l'ADEA.
<http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/06.%20Session%206/Parallel%20session%206A/Final%20PDF%20documents/Session%206A%20Doc%202%20Namibia%20ENG.pdf> (consulté le 19.01.2009)
- Norvège 2006. See the Opportunities and Make them Work! Strategy for entrepreneurship ion education and training. Ministry of Education and Research, Ministry of Trade and Industry, Ministry of Local Government and Regional Development. 2006.
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/See_the_opportunities_and_make_them_work_2204-2008.pdf (consulté le 15.02.2009)
- OCDE & BAD 2008. Perspectives économiques en Afrique 2008. OCDE, Banque africaine de développement.
http://www.oecd.org/document/33/0,3343,fr_2649_15162846_40344893_1_1_1_1,00.html (consulté le 20.02.2009)
- OCDE 2008. Investir dans la jeunesse africaine. By Lucia Wegner. Repères n° 62, Centre de développement de l'OCDE. Avril 2008.
<http://www.oecd.org/dataoecd/10/41/40583519.pdf> (consulté le 20.02.2009)
- OIT 1998. Déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail (86e session, Genève, 19 juin 1998)
<http://www.ilo.org/declaration/thedeclaration/textdeclaration/lang-fr/index.htm> (consulté le 20.02.2009)
- OMD Afrique 2008. Réaliser les objectifs du Millénaire pour le développement en Afrique. Recommandations du Groupe de pilotage pour la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement en Afrique. New York 2008.
http://www.mdgafrica.org/achieving_mdg.html (consulté le 20.02.2009)
- ONU 1992. Action 21. Adopté à la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (UNCED), Sommet de la terre, 1992. Chapitre 36: Promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation.
<http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/french/action36.htm> (consulté le 20.02.2009)
- ONU 2008a. Rapport 2008 sur les objectifs du Millénaire pour le développement. Nations Unies, New York 2008
http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2008/MDG_Report_2008_Fr.pdf (consulté le 20.02.2009)
- ONU 2008b. Résumé des recommandations du Groupe de pilotage pour la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement en Afrique. Département de l'information des Nations Unies, juin 2008.
http://www.mdgafrica.org/media_kit/mdg%20africa%20summary-%20French.pdf (consulté le 20.02.2009)
- Otu-Boateng, G. et al. (2008). Increasing female participation in TVET particularly in male-dominated trade areas. Otu-Boateng, G., Duodu, A.; Asiebor, I.K., & Baiden, S.O., Document de travail n° 2.3.08 (en cours d'élaboration) préparé pour la biennale de l'éducation de l'ADEA.
- Singh, M. 2008. School enterprises and sustainability: Challenges for secondary and vocational education. Document de travail n° 2.5.11 (en cours d'élaboration) préparé pour la biennale de l'éducation de l'ADEA.
<http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/06.%20Session%206/Parallel%20session%206B/Final%20PDF%20documents/Session%206B%20Doc%204%20UNESCO%20UIL%20ENG.pdf> (consulté le 13.01.2009)
- Swartland, J., 2008. A study of entrepreneurship education in Botswana and the significance of institutional preparation. Document de travail n° 2.5.10 (en cours d'élaboration) préparé pour la biennale de l'éducation de l'ADEA. Gaborone 2008.
<http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/06.%20Session%206/Parallel%20session%206C/Final%20PDF%20documents/Session%206C%20Doc%202%20Botswana%20ENG.pdf> (consulté le 13.01.2009)
- UA 2006. Seconde décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015). Projet de plan d'action. Version révisée août 2006. Deuxième session extraordinaire de la Conférence des ministres de l'Éducation de l'Union Africaine (COMEDAF II+), 4-7 septembre 2006, Maputo.
http://www.adeanet.org/adeaPortal/action/telechargerDocument?method=telechargerDocument&urlDoc=%2Fusr%2Fapache-tomcat%2Fwebapps%2FadeaPortal%2FDocument_Adeanet%2FDocument_Espace_Membre%2Fadea+%28i%29%2F4%2F2007%2F12_2007%2Ffr%2F2.+AU+Action+Plan+ fr.doc (consulté le 17.03.2009)
- UA 2007. Stratégie pour dynamiser la formation et l'enseignement techniques et professionnels en Afrique. Version finale du projet, Troisième session ordinaire de la Conférence des ministres de l'éducation de l'Union Africaine (COMEDAF III), 6 – 10 août 2007, Johannesburg (Afrique du Sud).
<http://www.africa-union.org/root/UA/Conferences/2007/aout/HRST/06-10%20aout/Doc/French/AU-EXP-EDUC-4-III-Fr-Stratégie%20TVET%20-%20fr.doc> (consulté le 13.02.2009)

- UNESCO & OIT 2002. Enseignement et formation techniques et professionnels pour le vingt et unième siècle. Recommandations de l'UNESCO et de l'OIT. Paris 2002.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126050f.pdf> (consulté le 20.02.2009)
- UNESCO 1999. L'enseignement et la formation techniques et professionnels: une vision pour le XXIe siècle. Recommandations au Directeur général. Deuxième Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel, Séoul, République de Corée, 26-30 avril 1999 <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116096f.pdf> (consulté le 20.02.2009)
- UNESCO 2000. Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs. Forum mondial de l'éducation.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf> (consulté le 20.02.2009)
- UNESCO 2001. Recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel (2001).
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126050f.pdf> (consulté le 20.02.2009)
- UNESCO 2004. Déclaration de Bonn. Adoptée à la Réunion internationale d'experts sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) sur le thème «Apprendre pour le travail, la citoyenneté et la durabilité», Bonn 2004.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001405/140586m.pdf> (consulté le 20.02.2009)
- UNESCO 2005a. La réforme de l'enseignement secondaire: vers une convergence de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences. Paris <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001424/142463f.pdf> (consulté le 20.02.2009)
- UNESCO 2005b. Final Consensus Statement, Regional Seminar on Secondary Education in Africa, Addis Ababa, 21-24 November 2005
http://www.poledakar.org/IMG/Final_Statement_of_Addis_workshop_Dakar.pdf (consulté le 15.02.2009)
- UNESCO 2005c. United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme. UNESCO, Document ED/DESD/2005/PI/01 [Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014): Plan international de mise en œuvre de la Décennie]. Paris, 2006
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148650e.pdf> (consulté le 20.02.2009).
- UNESCO 2006. Participation in formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worldwide. An initial Statistical Study; developed by the UNESCO Institute for Statistics (UIS); Published by the UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
http://www.unevoc.net/fileadmin/user_upload/pubs/UNEVOC UIS_Report.pdf (consulté le 07.01.2009)
- UNESCO 2007a. Mobilisation pour action: l'appel de Kigali. Une vision élargie de l'éducation de base pour l'Afrique. Recommandations du séminaire de haut niveau sur l'éducation de base, Kigali, 25-28 septembre 2007
http://www.dakar.unesco.org/news/pdf07/071020_kigali_appel.pdf (consulté le 22.03.2009)
- UNESCO 2007b. Recommitting to Literacy to Face African Challenges. The African Regional Conference in Support of Global Literacy. 10-12 September 2007, Bamako, Mali. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), Hamburg.
http://www.unesco.org/uil/en/UILPDF/nesico/bamako0907/AfrRegConf_Mali07_report_online.pdf (consulté le 08.02.2009)
- UNESCO 2008a. EPT Rapport mondial de suivi 2008, UNESCO 2008
<http://www.unesco.org/fr/education/efareport/reports/2008-mid-term-review/> (consulté le 20.02.2009)
- UNESCO 2008b. EPT Rapport mondial de suivi 2009
<http://www.unesco.org/fr/education/efareport/reports/2009-governance/> (consulté le 20.02.2009)
- UNESCO 2008c. Stratégie à moyen terme, 2008-2013. Document 34 C/4. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149999f.pdf> (consulté le 20.02.2009)
- UNESCO 2008d. Programme et budget approuvés, 2008-2009. Document 34 C/5 approuvé.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001586/158606f.pdf> (consulté le 20.02.2009)
- UNESCO 2008e. Décisions adoptées par le Conseil exécutif à sa 179e session, Paris, 1-17 avril 2008. Conseil exécutif, document 179 EX/Décisions. UNESCO 2008. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001597/159780f.pdf> (consulté le 20.02.2009)
- UNESCO 2008f. Décisions adoptées par le Conseil exécutif à sa 180e session, Paris, 30 septembre-17 octobre 2008. Conseil exécutif, document 180 EX/Décisions. UNESCO 2008. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177800f.pdf> (consulté le 20.02.2009)
- UNESCO 2008g. Basic Education in Africa Programme. Information Paper (2008) ED/2008/PI/1. UNESCO
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161193E.pdf> (consulté le 10.01.2009)
- UNESCO 2009a. Déclaration africaine sur l'éducation et la formation des jeunes et des adultes: la force motrice du développement de l'Afrique. Conférence régionale préparatoire africaine en vue de CONFINTEA VI, Nairobi, Kenya, 5-7 novembre 2008. UNESCO 2009.
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/Preparatory_Conferences/Conference_Documents/Africa/confinteavi_rpc_africa_outcome_document_fr (consulté le 20.02.2009)
- UNESCO 2009b. The state and development of adult learning and education in Africa. Regional synthesis report. Compiled by John Aitchison and Hassana Alidou. UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg 2009
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_africa_synthesis_en.pdf (consulté le 20.02.2009)
- UNESCO Acte constitutif. In: Textes fondamentaux. Édition 2008. UNESCO, Paris 2007.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001568/156826f.pdf> (consulté le 20.02.2009)
- UNESCO-UNEVOC 2004. Agencies for International Cooperation in Technical and Vocational Education and Training: A Guide to Sources of Information, UNESCO-UNEVOC International Centre, Bonn 2004 <http://www.unevoc.unesco.org/donors/download> (consulté le 16.01.2009); version en ligne: <http://www.unevoc.unesco.org/donors> (consulté le 16.01.2009)

- Walther, R. avec Filipiak, E. 2007. La formation professionnelle en secteur informel, ou Comment dynamiser l'économie des pays en développement? Les conclusions d'une enquête terrain dans sept pays africains. Agence Française de Développement (AFD) Paris 2007. http://www.afd.fr/jahia/webdav/site/afd/users/administrateur/public/publications/notesetdocuments/N33_vf.pdf (consulté le 24.01.2009)
- Walther, R. & Krönner, H. 2008. Développement des compétences et le monde du travail: défis pour l'éducation et la formation. Synthèse thématique sur le sous-thème 2. Document de travail (en cours d'élaboration) préparé pour la biennale de l'éducation de l'ADEA <http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/03.%20Session%203/Final%20PDF%20documents/Session%203%20Doc%203%20Theme%202%20Synthesis%20Report%20FRA.pdf> (consulté le 20.02.2009)
- Walther, R., & Gauron, A., 2006. Le financement de la formation professionnelle en Afrique. Étude de cas sur cinq fonds de la formation, Ministère des Affaires étrangères et européennes., Direction générale de la coopération internationale et du développement DGCID, Paris 2006. www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/310_IntFormation_Afrique.pdf (consulté le 24.01.2009)

Annexes

Annexe 1:

Le contexte de l'action de l'UNESCO en matière d'EFTP

Le rôle de l'UNESCO reposera en tout premier lieu sur la stratégie et les objectifs de l'organisation elle-même. Toutefois, l'UNESCO s'étant expressément engagée à appuyer le «Plan d'action pour la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015)» de l'Union Africaine, son action tiendra compte des stratégies et des plans de l'Union Africaine.

A. UNESCO

A.1 La Stratégie à moyen terme de l'UNESCO et son Projet de programme et de budget

La Stratégie à moyen terme de l'UNESCO pour 2008-2013 énonce au titre de l'objectif primordial «Assurer une éducation de qualité pour tous et l'apprentissage tout au long de la vie» l'objectif de programme 2 suivant: «Développer les politiques, les capacités et les instruments en vue d'une éducation de qualité pour tous et de l'apprentissage tout au long de la vie, et promouvoir l'éducation au service du développement durable» (UNESCO 2008c, 19).

Alors que la Stratégie à moyen terme stipule expressément que «l'enseignement technique et professionnel, tant formel que non formel, sera encouragé pour préparer les jeunes générations au monde du travail» (UNESCO 2008c, 19), le document ne fait pas spécifiquement état de l'EFTP parmi les effets recherchés.

L'EFTP constitue aussi un élément de l'objectif stratégique de programme 14 de l'UNESCO: «Soutenir les pays en situation de post-conflit et de catastrophe» (UNESCO 2008c, 34).

Dans le cadre de la préparation du Projet de programme et de budget de l'UNESCO pour 2010-2011, le Conseil exécutif soulignait «la nécessité croissante de traiter de l'enseignement secondaire dans les systèmes éducatifs et d'apporter un soutien à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels (EFTP)» (UNESCO 2008f, 22).

A.2 Élaboration d'une stratégie de l'UNESCO pour l'EFTP

Lors de sa session d'avril 2008, le Conseil exécutif de l'UNESCO a prié le Directeur général «d'élaborer, ... en se fondant sur les besoins définis par les gouvernements des États membres concernés, une stratégie succincte et aisément applicable en faveur de l'EFTP dans les États membres, qui encourage la coopération avec d'autres partenaires du développement de façon cohérente au niveau des pays» (UNESCO 2008e, 47). Une fois cette stratégie disponible, l'UNESCO-BREDA et les bureaux hors Siège de l'UNESCO pourront la mettre en œuvre avec le présent Cadre d'action pour assister les États membres dans le développement de leurs systèmes d'EFTP.

A.3 Programmes et initiatives de l'UNESCO en matière d'EFTP

Un certain nombre de programmes et initiatives actuellement menés par l'UNESCO portent directement ou indirectement sur l'EFTP. Pour garantir la cohérence et obtenir des effets de synergie avec l'intervention de l'UNESCO, il est recommandé aux acteurs de l'EFTP d'assurer une articulation bidirectionnelle avec ces programmes et activités:

- lors de la planification et de la mise en œuvre d'interventions de l'UNESCO en matière d'EFTP, il importe de mettre autant que possible à profit l'expertise et les ressources disponibles dans ces autres programmes. Une attention particulière doit revenir aux dispositions existants d'apprentissage Sud-Sud et Nord-Sud-Sud tels que le réseau UNEVOC;
- il importe que les responsables de ces programmes et activités existants soient mis au courant de l'expertise tout comme des besoins révélés par la planification et la mise en œuvre d'actions et de programmes dans ce domaine, afin que les besoins de l'EFTP soient dans la mesure du possible pris en considération.

On trouvera ci-dessous, à titre exemplaire, des programmes pour lesquels l'articulation et la cohérence avec l'intervention en matière d'EFTP devrait être assurée (des informations plus complètes sont disponibles sur Internet; les références et hyperliens correspondants figurent en [annexe 4](#), page 55).

Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA)

TTISSA est l'une des trois initiatives essentielles de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation, à côté de l'Initiative pour l'alphabétisation: savoir pour pouvoir (LIFE) et de l'Initiative mondiale sur l'éducation et le VIH/SIDA (EDUSIDA). Il s'agit d'un projet sur dix ans qui a pour objectif d'augmenter le nombre d'enseignants en Afrique subsaharienne ainsi que d'améliorer leur qualité.

Tandis que le Siège de l'UNESCO se charge de la conceptualisation de l'initiative, l'UNESCO-BREDA en supervise et coordonne la mise en œuvre. L'Institut international pour le renforcement des capacités (IIRCA), à Addis Abeba, mène des activités spécialisées de recherche et de développement des capacités dans le domaine de la formation des enseignants, de l'éducation à distance et d'autres domaines essentiels. Le travail de recherche, élaboration et diffusion de fiches, modules et matériels pédagogiques à l'appui de la formation des formateurs techniques et professionnels dans des environnements non traditionnels est l'une des activités relevant du cadre logique de TTISSA.

Initiative pour l'alphabétisation: savoir pour pouvoir (LIFE)

L'Initiative de l'UNESCO pour l'alphabétisation: savoir pour pouvoir (LIFE) est un cadre stratégique mondial pour mener une action collaborative visant à décupler les efforts d'alphabétisation dans les pays ayant un taux d'alphabétisation inférieur à 50 %, ou une population adulte de plus de 10 millions de personnes dépourvues des compétences de base en lecture, écriture et calcul. LIFE contribue à la réalisation des objectifs de Dakar – en particulier les objectifs 3, 4 et 5 – ainsi que ceux de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation.

L'objectif général de LIFE consiste à autonomiser les populations, en particulier les femmes et les filles des milieux ruraux, qui ont des compétences inadéquates en matière d'alphabétisme. Le programme «*Éducation qualifiante des jeunes et des adultes*» (EQJA), au Sénégal, montre de façon exemplaire comment combiner des compléments d'éducation de base et des savoirs élémentaires scientifiques et techniques dans un environnement non formel.

Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP)

Le Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP) est issu de l'Appel de Kigali «Mobilisation pour action», qui demandait une extension de l'éducation de base à 9-10 ans au minimum: «*L'extension de l'enseignement de base fournira la connaissance de base et les compétences aux apprenants qui leur permettront d'améliorer leurs niveaux de vie et de faciliter leur entrée dans le monde du travail, de les préparer à travers des formations techniques afin qu'ils contribuent au développement social et économique de leur pays et/ou poursuivent leurs études*» (UNESCO 2007a). L'appel de Kigali poursuit expressément une perspective holistique de l'éducation primaire et du premier et du second cycle du secondaire, et engage à la concertation et à la collaboration parmi tous les acteurs de l'éducation, à la fois dans l'enseignement formel et non formel.

L'UNESCO-BREDA impulse le programme en engageant des processus de réflexion au cours de séminaires et en recherchant l'intégration du concept du BEAP dans les politiques nationales de l'éducation et de la formation. De nombreux pays ont commencé à réagir à la nécessité d'une telle réforme.

Le BEAP favorise l'amélioration des curricula existants de l'éducation de base par son extension à neuf ans au minimum, en mettant l'accent sur une éducation enfantine durant un à deux ans (éducation préscolaire ou jardin d'enfants). Ces curricula d'éducation de base visent à parvenir à un équilibre adéquat des résultats de l'apprentissage: connaissances, compétences, aptitudes, valeurs et attitudes, et intègrent les initiatives et les recherches les plus récentes en matière de curriculum, par exemple sur l'éducation à l'entrepreneuriat, le renforcement de l'apprentissage, les compétences personnelles, les mathématiques, la science et la technologie, ainsi que sur l'orientation professionnelle (UNESCO 2008g).

Stratégie d'appui de l'UNESCO à l'éducation nationale (UNESS)

Les documents de stratégie d'appui de l'UNESCO à l'éducation nationale (UNESS) représentent un instrument de planification qui doit permettre à l'UNESCO d'améliorer la pertinence et l'efficacité de l'appui qu'elle fournit aux différents pays en matière d'éducation. L'analyse de l'UNESS dans les pays d'Afrique subsaharienne qui ont déjà un tel document montre qu'en ce qui concerne l'EFTP, les principaux thèmes sont la définition d'une politique nationale, l'articulation entre l'EFTP et l'enseignement général et la formation des enseignants. Il revient aux bureaux hors Siège de l'UNESCO de formuler et de réaliser les activités menées dans le cadre du processus UNESS. Ils peuvent stipuler dans leurs documents UNESS que l'EFTP constitue une priorité du pays considéré.

A.4 Priorités et objectifs transversaux du programme de l'UNESCO

Outre les stratégies et objectifs spécifiques de l'UNESCO en matière de développement de l'EFTP, il convient de prendre en compte ses priorités globales et les objectifs de développement convenus sur le plan international. Dans le contexte de l'EFTP, les priorités et objectifs suivants méritent une attention particulière:

- Priorité Afrique;
- Priorité égalité des genres;
- Éducation en vue du développement durable.

Priorité Afrique

Dans sa stratégie à moyen terme pour 2008-2013, l'UNESCO s'engage à contribuer à la mise en œuvre du Plan d'action de l'Union Africaine pour la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015). L'UNESCO centrera son action notamment sur le renforcement de l'EFTP. L'accent sera mis d'une manière générale sur:

- le renforcement des capacités,
- l'aide à la formulation de politiques, et
- la fonction de catalyseur de la coopération internationale (UNESCO 2008c, 9).

Priorité égalité des genres

La poursuite de cet objectif fera appel à l'autonomisation des femmes et à l'intégration des questions relatives à l'égalité entre les sexes. Il s'agira notamment d'identifier les disparités entre les sexes, de sensibiliser et de mobiliser en faveur du changement, et d'élaborer stratégies et programmes pour combler ces disparités. Les droits et obligations en matière de travail ou de production de revenus sont considérés comme un indicateur de l'égalité entre les hommes et les femmes (UNESCO 2008c).

Éducation en vue du développement durable

Parmi ses programmes essentiels de nature interdisciplinaire, l'UNESCO poursuivra la mise en œuvre de la Décennie des Nations Unies au service du développement durable (2005-2015) (UNESCO 2008c, 18).

Tout programme axé sur le développement durable, et donc aussi sur l'éducation en vue du développement durable, doit viser aux trois éléments de la durabilité: l'environnement, la société (y compris la culture) et l'économie. Il faut donc que les objectifs, les priorités et les processus soient définis localement pour satisfaire aux conditions environnementales, sociales et économiques locales, et qu'ils tiennent compte également du contexte culturel (UNESCO 2005c).

Chacun de ces trois aspects est pertinent pour l'EFTP et doit se refléter dans l'intervention de l'UNESCO. Leurs implications méritent donc d'être examinées de plus près.

Le chapitre 36 de l'Action 21: «*Promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation*» couvre trois domaines d'action:

- réorienter l'éducation vers le développement durable;
- mieux sensibiliser le public au développement durable;
- promouvoir la formation au développement durable.

Le chapitre 36 englobe toutes les filières de l'éducation, qu'elles soient formelles ou non formelles, l'éducation de base et toutes les grands aspects liés à l'éducation en vue du développement humain durable, y compris l'éducation environnementale (ONU 1992).

L'EFTP prépare les individus au monde du travail. Il est même fréquent qu'il soit dispensé sur le lieu de travail. L'environnement de travail existant affecte donc particulièrement l'EFTP. Les contenus d'EFTP diffèrent totalement selon qu'il s'agit d'un environnement économique de type industriel ou d'un environnement surtout agricole ou relevant de l'économie informelle.

Quelles sont pour les trois dimensions du développement durable les implications de ces liens étroits entre l'EFTP et le monde du travail?

- Dans la plupart des cas, l'EFTP prépare à participer à des activités économiques, à produire des biens et des services dans divers contextes économiques, depuis l'autosuffisance jusqu'à la production industrielle. Ces biens et produits sont souvent fournis dans le cadre d'un environnement concurrentiel. L'aspect économique du développement durable fait donc partie intégrante des activités professionnelles.

- Les processus de production auxquels l'EFTP doit préparer l'individu font normalement appel à toutes sortes de ressources: matières premières, sol, énergie, eau, outils, capacités de transport, etc. Souvent, ces processus ne produisent pas que les produits et services auxquels ils visent, mais ont aussi des effets indésirables en termes de rejets, de déchets, de pollution, de bruit, de risques de maladie et d'accident et d'érosion des sols. Ces activités professionnelles ont des répercussions directes sur les aspects écologiques et environnementaux, que l'EFTP se doit d'aborder. Il importe dans ce contexte d'examiner les technologies autochtones et traditionnelles pour dégager la contribution qu'elles peuvent apporter au développement durable.
- Les activités professionnelles se déroulent souvent dans des environnements de travail allant de petits ateliers artisanaux à de grandes entreprises multinationales. Les relations de travail, le travail en équipe, la communication au poste de travail, la responsabilité, tout comme la communication avec les autres acteurs du marché, par exemple fournisseurs et clients, mais aussi avec les autorités publiques, peuvent faire partie intégrante de la pratique professionnelle. La «*Déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail*» (OIT 1998) énonce des aspects tels que la liberté d'association, le droit de négociation collective et l'abolition du travail des enfants. L'EFTP doit donc aborder les aspects sociaux du développement durable.

A.5 Conventions, recommandations, déclarations

Dans l'exercice de sa fonction d'organisme normatif international, la Conférence générale de l'UNESCO a adopté:

- la «*Convention sur l'enseignement technique et professionnel*» (1989);
- la «*Recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel*» (UNESCO 2001).

Les conventions et recommandations sont des «*projets à soumettre aux États membres*» (UNESCO, Acte constitutif, article IV B. 4).

Des documents ont par ailleurs été produits lors de manifestations importantes de l'UNESCO consacrées à l'EFTP:

- Les «*Recommandations*» émises par le Deuxième Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel, Séoul, République de Corée, 1999 (UNESCO 1999);
- La «*Déclaration de Bonn*» adoptée par les participants à la Réunion internationale d'experts sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) organisée par l'UNESCO sur le thème «*Apprendre pour le travail, la citoyenneté et la durabilité*», Bonn, 2004 (UNESCO 2004).

Ces documents, publiés et diffusés par l'UNESCO, fournissent aux États membres d'utiles orientations sur certaines normes et politiques d'EFTP convenues sur le plan international.

B. Union Africaine

B. 1. Le Plan d'action de l'UA pour la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique

L'UNESCO s'est engagée à prêter son concours à l'Union Africaine dans la mise en œuvre du Plan d'action pour la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015) (UNESCO 2008c, 19). Le rôle de l'UNESCO dans l'EFTP en Afrique sera donc guidé par les grandes priorités et les grands objectifs de l'éducation en général, et plus spécifiquement par le Plan d'action de l'Union Africaine.

Le Plan d'action de l'Union Africaine pour la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Europe (2006-2015) est centré sur les domaines suivants:

1. genre et culture;
2. système d'information sur la gestion de l'éducation;
3. perfectionnement des enseignants;
4. enseignement supérieur;
5. enseignement et formation technique et professionnelle;
6. élaboration de programmes d'enseignement et questions connexes liées aux matériels d'enseignement et d'apprentissage;
7. gestion de la qualité.

C'est sur le domaine 5 (l'EFTP) que se concentre ce document. Un extrait du Plan d'action figure en [annexe 2](#) (page 40). Son objectif primordial est de «*repenser les systèmes d'enseignement des États membres de sorte que les jeunes bénéficient d'une éducation de base obligatoire permettant de les doter de compétences générales essentielles, de qualifications et d'attitudes menant à une culture de formation permanente et à l'esprit d'entreprise afin qu'ils s'adaptent à un monde du travail en perpétuelle évolution*» ([annexe 2, § 46](#)).

La Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique abordera les secteurs d'intervention prioritaires de l'EFTP suivants:

- i) accès équitable à l'EFTP pour tous;
- ii) qualité et pertinence des systèmes et programmes d'EFTP, et participation et financement accrus du secteur privé;
- iii) accroissement des ressources allouées à l'EFTP en vue d'acquérir des équipements et des installations modernes;
- iv) intégration de l'EFTP dans les programmes d'alphabétisation et d'enseignement non institutionnel pour les groupes vulnérables et la reconstruction dans les situations post-conflit;
- v) renforcement des capacités, notamment mobilisation des enseignants de l'EFTP ([annexe 2, § 51 v](#)).

Le Plan d'action fait par ailleurs référence à de nombreuses autres préoccupations:

- formation à l'entrepreneuriat;
- orientation professionnelle;
- intégration de l'apprentissage non formel;
- encouragement des connaissances, technologies et formes d'art autochtones.

B. 2. La Stratégie pour dynamiser l'EFTP en Afrique adoptée par l'Union Africaine

En étroite relation avec l'adoption du Plan d'action, l'Union Africaine a dressé une «*Stratégie pour dynamiser la formation et l'enseignement techniques et professionnels en Afrique*» (dont un extrait figure en [annexe 3](#), page 45). Cette stratégie poursuit les objectifs suivants:

- dynamiser, moderniser et harmoniser l'EFTP en Afrique pour en faire une activité à part entière pour le développement des jeunes d'Afrique, l'emploi des jeunes et le renforcement des capacités humaines en Afrique;
- positionner les programmes et institutions d'EFTP d'Afrique comme vecteurs de coopération régionale et d'intégration ainsi que de développement socio-économique visant à des améliorations au niveau de l'infrastructure, du progrès technologique, de l'énergie, du commerce, du tourisme, de l'agriculture et de la bonne gouvernance;
- mobiliser tous les acteurs en un effort concerté de création de synergies et de partage des responsabilités pour le renouveau et l'harmonisation des politiques, programmes et stratégies d'EFTP en Afrique.

Les enjeux stratégiques majeurs sont les suivants (UA 2007, section 5.1):

- mauvaise perception de l'EFTP;
- clichés de genre;
- formation des formateurs;
- lien entre l'éducation professionnelle et l'éducation générale;
- lien entre EFTP formel et non formel;
- lien entre EFTP et marché du travail;
- compétences traditionnelles, gestion d'entreprise et formation entrepreneuriale;
- harmonisation des programmes d'EFTP et des qualifications.

Ce sont à partir de là les objectifs stratégiques suivants qui sont définis ([annexe 3, section 5.4](#), page 45):

- i) dispenser un EFTP de qualité;
- ii) assurer l'employabilité des apprenants;
- iii) améliorer la cohérence et la gestion des contenus de formation;
- iv) encourager la formation continue tout au long de la vie;
- v) promouvoir le plaidoyer en faveur de l'EFTP.

Annexe 2:

Union Africaine:

Seconde décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015): Projet de plan d'action (extrait)

Deuxième session extraordinaire de la Conférence des ministres de l'Éducation de l'Union Africaine (COMEDAF II+)

4-7 septembre 2006, Maputo. Document EXT/AU/EXP/EDUC/2 (II), Version révisée août 2006

Table des matières

1. Introduction
1.1 Historique et contexte
1.2 Principes directeurs
1.3 Résultats attendus de la décennie
1.4 Mobilisation de ressources en faveur du plan
1.5 Gestion du processus
1.6 Suivi et évaluation
2. Domaines de priorité
2.1 Genre et culture
2.2 Système d'information sur la gestion de l'éducation
2.3 Perfectionnement des enseignants
2.4 Enseignement supérieur
2.5 Enseignement et formation technique et professionnelle
2.6 Élaboration de programmes d'enseignement et questions connexes liées aux matériels d'enseignement et d'apprentissage
2.7 Gestion de la qualité
3. Matrice des activités
3.1 Genre et culture
3.2 Système d'information sur la gestion de l'éducation
3.3 Formation et perfectionnement des enseignants
3.4 Enseignement supérieur
3.5 Enseignement et formation technique et professionnelle
3.6 Élaboration de programmes d'enseignement et questions connexes liées aux matériels d'enseignement et d'apprentissage
3.7 Gestion de la qualité
4. Glossaire

2.5 Enseignement et formation technique et professionnelle

46. **Objectif:** Repenser les systèmes d'enseignement des États membres de sorte que les jeunes bénéficient d'une éducation de base obligatoire permettant de les doter de compétences générales essentielles, de qualifications et d'attitudes menant à une culture de formation permanente et à l'esprit d'entreprise afin qu'ils s'adaptent à un monde du travail en perpétuelle évolution.

47. **Justificatif et domaine d'intérêt:** L'enseignement et la formation technique et professionnelle (EFTP) est une composante essentielle de l'éducation en général, qui est en plus axé sur la préparation au monde du travail à travers la formation technique spécialisée. L'EFTP n'a pas été suffisamment appliqué dans les pays africains. Dans les cas où de tels programmes existent, ceux-ci ne mettent pas suffisamment à profit les atouts des technologies modernes. Un EFTP de qualité devant satisfaire les demandes du marché du travail devrait être conçu et dispensé par des établissements d'enseignement et d'autres prestataires en étroite collaboration avec les employeurs potentiels. Ces programmes sont considérés comme essentiels pour doter le nombre accru de jeunes qui achèvent les programmes d'enseignement de base résultant du processus de l'«Éducation pour tous» des aptitudes nécessaires à leur entrer dans le monde du travail. Pour conclure, l'EFTP permet de renforcer les capacités pour la reconstruction nationale dans les situations post-conflit. Il convient de changer les

comportements des parents, des enseignants et du public vis-à-vis de l'EFTP et de promouvoir ce secteur en tant que système complémentaire de l'éducation avec des possibilités de transfert d'unités de valeur (UV) vers l'enseignement supérieur.

48. Un programme fiable d'EFTP doit être basé sur:

- i. une éducation générale solide,
- ii. une éducation générale/technique de base fiable, portant notamment sur des programmes de communication, l'esprit d'entreprise, l'acquisition de compétences pratiques pour la vie,
- iii. une formation technique spécialisée.

Ce programme devrait offrir la possibilité de valider, dans les établissements d'enseignement supérieur et de formation, les unités de valeur acquises

49. En l'absence d'opportunités suffisantes de travail salarié en Afrique, les programmes formels et informels d'EFTP, complétés par une formation de développement de l'esprit d'entreprise et des conseils et orientations en matière de carrière, peuvent aider les individus, y compris ceux qui sont marginalisés pour cause de conflits ou du VIH/SIDA, à devenir des travailleurs indépendants, grâce à la création de leurs propres entreprises.

50. Étant donné que de nombreux jeunes ne suivent pas le système scolaire formel, l'apprentissage non institutionnel intégré comportant des programmes d'alphabétisation et d'EFTP, en particulier pour les filles et les femmes, devrait promouvoir le bien-être des communautés à travers l'Afrique. L'EFTP offre également un cadre de préservation, de promotion et de valorisation des connaissances, des expressions culturelles et artistiques.

51. L'EFTP constituera par conséquent un secteur d'investissement de haute priorité au cours de la Seconde Décennie de l'Éducation en Afrique. Les secteurs d'intervention prioritaires suivants seront donc abordés:

- i) accès équitable à l'EFTP pour tous;
- ii) qualité et pertinence des systèmes et programmes de l'EFTP, avec la participation et le financement accrus du secteur privé;
- iii) accroissement des ressources allouées à l'EFTP en vue d'acquérir équipements et des installations modernes;
- iv) intégration de l'EFTP dans les programmes d'alphabétisation et d'enseignement non institutionnel pour les groupes vulnérables et la reconstruction dans les situations post-conflit;
- v) renforcement des capacités, notamment la mobilisation des enseignants de l'EFTP.