

**FORMATION PROFESSIONNELLE
ET DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE :
BILAN ET PERSPECTIVES POUR UNE NOUVELLE ETAPE**

André GAURON

Economiste, conseiller maître à la Cour des Comptes
consultant auprès du MAE et de l'AFD, membre du GEFOP

Depuis la fin des années quatre-vingt dix, la nécessité de renforcer les compétences professionnelles pour promouvoir le développement économique est à l'origine de nombreuses études et initiatives destinées à améliorer le système de formation professionnelle en Afrique sub-saharienne. Celui-ci était alors écartelé entre un apprentissage traditionnel majoritaire et un enseignement technique du cycle secondaire aux effectifs très réduits. Le constat, dressé à l'époque par les organisations internationales et plusieurs coopérations bilatérales (notamment, française, suisse et allemande) était pour le premier sa très grande pauvreté technique et, pour l'enseignement technique, à la fois celui de graves déficiences de contenus, d'une totale inadaptation aux besoins du secteur privé moderne ou artisanal, et d'un coût élevé pour l'Etat comme pour les familles à l'origine de profondes inégalités.

Délaissant très largement l'enseignement technique, les initiatives des bailleurs ont privilégié deux directions : d'une part, notamment sous l'impulsion des coopérations allemande et suisse, le développement d'un apprentissage rénové, dit « de type dual », combinant apports techniques et pratique professionnelle ; d'autre part, principalement à l'initiative de la Banque mondiale, de l'Union européenne et de la coopération française, la mise en place d'un système de formation professionnelle continue prenant appui sur les besoins de l'économie aussi bien moderne que traditionnelle. En outre, toutes ces initiatives ont eu en commun, à la différence de l'enseignement technique resté sous la dépendance étroite de l'administration et du corps enseignant, d'associer les organisations professionnelles à la définition des contenus et à la gestion des dispositifs mis en place.

Cependant, les retards considérables observés en Afrique sub-saharienne en matière de scolarisation conduisaient dans le même temps l'ensemble des bailleurs internationaux à donner la priorité à la mise en place d'une *Education (primaire) pour tous* (EPT). Dans le cadre du Millenium pour le développement de 2000, deux objectifs ont été formulés : « donner à tous les enfants d'ici à 2015 la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme » (ODM 2) ; « promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation de la femme (et à) éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible et à tous les niveaux d'enseignement en 2015 au plus tard » (ODM 3). Les efforts financiers ont ainsi été principalement concentrés sur le développement de la scolarisation primaire.

La question de la formation professionnelle resurgit aujourd'hui sous un angle nouveau, du fait de la pression que l'achèvement du cycle complet du primaire par un nombre croissant de jeunes exerce d'ores et déjà sur le secondaire et le supérieur. Dans sa dernière publication sur l'*Education pour tous en Afrique*, l'UNESCO estime ainsi que « l'enseignement général est sur-représenté par rapport à l'enseignement professionnel » et

que « rares sont les pays africains qui seront en mesure de faire face à une poursuite sur le long terme de la croissance actuelle des effectifs des enseignements secondaire et supérieur dans le cadre de la structure présente du financement »¹. La nécessité des enseignements secondaire et supérieur ne doit pas pour autant être sous-estimée. Les besoins en compétences supérieures et plus encore intermédiaires sont indéniables. Mais dans un contexte budgétaire tendu, la maîtrise des flux d'élèves et d'étudiants est la condition de l'amélioration de la qualité des enseignements indispensables à la formation des élites dont ces pays ont besoin.

Le devenir de la formation professionnelle se pose ainsi dans un contexte différent d'hier. La préoccupation d'adaptation de la formation aux besoins des unités de production qui justifie l'intérêt porté à l'apprentissage rénové et à la formation continue demeure plus que jamais présente. Il est en outre souhaitable qu'elle s'étende à la réforme de l'enseignement technique qui depuis dix ans marque le pas. Mais elle doit désormais composer avec cette autre préoccupation qu'est devenue la nécessité d'articuler la formation professionnelle (comme l'enseignement technique) avec l'enseignement général post-primaire dans une vision sectorielle globale prenant l'insertion des jeunes comme premier objectif. C'est à formuler les termes de ce défi que le présent article voudrait contribuer.

Le défi des compétences

La croissance économique de la dernière décennie des économies africaines, outre qu'elle n'a pas été générale – la moitié des pays représentant néanmoins les deux tiers de la population en ont bénéficié –, n'a pas remodelé la structure de ces économies. Les activités traditionnelles, agricoles, artisanales et commerciales exercées en milieu rural et urbain continuent d'occuper une place centrale et primordiale : elles assurent de 80 à 90 % des emplois, les deux tiers du PIB et constituent pour une très grande partie de la population le seul moyen d'accéder à un revenu monétaire². En outre, l'agriculture qui est le premier moteur de la croissance économique en Afrique sub-saharienne, assure à elle seule le tiers du PIB et plus des deux tiers des emplois. Ces activités ont servi de refuge dans la période d'ajustement structurel à des anciens salariés du secteur public qui se sont trouvés brutalement privés de leur emploi et accueillent les centaines de milliers de jeunes qui, faute d'un emploi dans le secteur moderne, n'ont pas d'autre solution pour survivre. Ce secteur, trop souvent décrit comme un moyen de lutter contre la pauvreté, en est le signe le plus évident.

Pour sortir de la pauvreté, ces populations doivent impérativement augmenter leurs revenus et ne le peuvent sans élever le niveau de leurs compétences. Cette nécessité n'est pas propre au continent africain mais elle y revêt un caractère dramatique qu'on ne trouve pas ailleurs pour trois raisons qui tiennent à la situation démographique, au poids de la rente économique et à l'ouverture massive du continent aux produits chinois.

La démographie : les pays d'Afrique sub-saharienne n'ont pas engagé la transition démographique observée dans le reste du monde et continuent de connaître des indices de fécondité près de deux fois plus élevés que la moyenne des pays en développement (5,1 enfants par femme contre 2,8). Cette situation résulte moins des traditions religieuses, d'ailleurs très diverses, que des cultures qui structurent les lignages familiaux et surtout du degré d'alphabétisation des hommes et des femmes pris séparément. Youssef Courbage et

¹ UNESCO, Education pour tous en Afrique 2007, *rapport Dakar + 7*, p. 25

² Richard Walter, avec le concours d'Ewa Filipiak, « La formation professionnelle en milieu informel », Document AFD, 2007

Emmanuel Todd³ ont montré que la transition démographique vers un taux de natalité de seulement deux enfants par femme nécessitait que soit franchi le seuil de 50 % d'hommes et de femmes alphabétisés. Or, peu de pays d'Afrique sub-saharienne l'ont fait avant l'an 2000 pour les hommes et dans la plupart des pays, il reste un objectif à venir pour les femmes.

Du fait de cette forte croissance démographique, et en dépit l'augmentation de la population urbaine qui double tous les 10 – 15 ans, la population rurale continue de croître et représentera sans doute encore autour de 50 % , voire plus dans certains pays, de la population totale à l'horizon 2015. Il en résulte⁴ une accélération de la montée des densités rurales qui, sans un changement profond des systèmes d'exploitation se traduit par une surexploitation des terres, des parcours pastoraux qui génèrent des pertes de fertilité des sols, des risques d'érosion rapide et une dégradation générale de l'environnement naturel sans parler des conflits qui y trouvent racines. Depuis vingt ans, l'Afrique de l'Ouest en est ainsi réduite à accroître ses importations céréalières pour nourrir ses populations.

La rente : elle revêt trois formes, la rente des activités pétrolières et minières à l'origine des taux de croissance soutenus (de l'ordre de 5 % l'an) que de nombreux pays africains ont connu ces dernières années ; celle que constituent les transferts de fonds des immigrants, dont les montants sont supérieurs à ceux de l'aide internationale et, enfin, l'aide internationale elle-même. Outre le fait qu'ils alimentent la corruption et les sorties de capitaux, les revenus tirés des activités pétrolières et minières se diffusent peu dans l'ensemble de l'économie ; à l'inverse, les transferts de l'immigration constituent des compléments directs de revenus monétaires pour les familles, notamment pauvres, qui se redistribuent dans toute l'économie. Quand à l'aide internationale, outre qu'elle offre des salaires très supérieurs aux salaires locaux et provoque des fuites de compétences au détriment notamment des cadres administratifs, elle structure des politiques autant en fonction des objectifs propres des donateurs que de ceux du pays. Mais surtout, ni les uns ni les autres ne s'inscrivent dans un processus d'accumulation du capital créateur d'emplois et de richesses productives nationales. Captation et confiscation d'un côté, orientation vers la consommation immédiate de l'autre, les rentes dont bénéficient les pays africains ne contribuent guère à leur développement économique.

La Chine : pétrole et métaux non ferreux contre produits de consommation bon marché, la Chine occupe désormais la première place dans les échanges avec de nombreux pays africains ; elle pourrait bien demain devenir leur cauchemar. A la différence du commerce avec l'Europe et les Etats-Unis, et en dépit des entraves aux exportations africaines que constituent les subventions aux productions agricoles européennes et américaines, le commerce avec la Chine porte en lui un profond déséquilibre. Certes, il apparaît deux fois profitables en première analyse: d'un côté, les exportations de pétrole et de minerais apportent aux pays africains d'importantes entrées de devises de nature à équilibrer leurs paiements extérieurs, de l'autre, les bas prix des biens de consommation importés de Chine élargissent l'accès des ménages pauvres à un minimum de biens industriels. En réalité, ce commerce appauvrit deux fois l'Afrique, en la privant de transformer elle-même ses matières premières et en ruinant la production locale tant agricole qu'artisanale.

³ Youssef Courbage et Emmanuel Todd, *Le rendez-vous des civilisations*, La république des idées, Seuil, 2007.

⁴ Alain Maragnani, *La problématique du post-primaire et de la formation professionnelle dans le secteur agricole et le milieu rural*, note pour le groupe de réflexion sur la stratégie de coopération française en matière de formation professionnelle, septembre 2007.

Démographie, rentes et Chine, ces trois facteurs bloquent tout développement économique en Afrique. A court terme, l'afflux de capitaux, et de produits bon marché permet aux autorités locales de satisfaire des bailleurs internationaux – par l'impact positif du premier sur la balance des paiements - et de réduire la pression sociale et politique d'une population en forte croissance. Cependant, l'Afrique ne peut pas être durablement dans la situation d'avoir du riz et des mobylettes à bas prix mais pas d'emplois. Or, elle ne peut créer d'emplois que si elles comblent son déficit de compétences professionnelles. La question scolaire est ainsi capitale : il n'y a pas d'accès à une qualification professionnelle sans l'acquisition d'un socle minimal de capital scolaire. Mais les compétences ne renvoient pas seulement à des connaissances, elles se nourrissent aussi de la pratique professionnelle indissociable des techniques de production mises en œuvre. Dans cet état de chose, l'analphabétisme et les retards de scolarisation ont leur part de responsabilité, mais ils ne sont pas seuls. Le non développement économique, par le type de rationalité des comportements individuels qu'il induit, a aussi la sienne

Déficit scolaire et déficit technique

La scolarisation a accompli au cours de la dernière décennie des progrès importants en Afrique et notamment en Afrique sub-saharienne. Toutefois, l'objectif de scolarisation universelle d'ici à 2015 ne sera pas atteint. Si l'accès au primaire est en moyenne de 80 % pour l'ensemble de l'Afrique de l'Ouest (année 2003-2004)⁵, les écarts sont importants entre le Bénin, la Mauritanie, la Guinée, le Sénégal et le Togo où il approche, voire dépasse, les 90 % et des pays comme la Côte d'Ivoire (72 %), le Burkina Faso (71 %) le Mali (67 %) et le Niger (59 %) où il est parfois très inférieur. De plus, le taux d'achèvement de la scolarité primaire reste partout problématique et ne dépassait pas les 50 % en moyenne en 2003, voire nettement moins comme au Burkina Faso (30 %) et au Niger (25 %).

Le faible taux d'achèvement du primaire résulte à la fois de facteurs d'offre - absence des deux dernières années de primaire dans de nombreuses écoles, nombre insuffisant de classes et de maîtres, faible qualité de l'enseignement et notamment de la maîtrise du français en Afrique francophone⁶, multiplication des redoublements - et de facteurs liés aux familles - pauvreté, horaires et rythmes scolaires non en phase avec les travaux domestiques et agricoles, réticences à scolariser les jeunes filles avec des enseignants hommes... Au-delà des questions liées à la qualité de l'enseignement, l'inachèvement du cycle primaire rejaillit défavorablement sur la formation professionnelle et technique : les savoirs de base, lecture, écriture, calcul, qui ne sont pas maîtrisés à la sortie de l'école seront en grande partie perdus ensuite. Si en Afrique francophone, le français est la condition d'accès à la formation professionnelle et technique et si sa maîtrise est subordonnée à l'achèvement du primaire, l'abandon en cours de primaire signifie l'exclusion de l'accès à la formation professionnelle. Les enfants déscolarisés sont ainsi doublement pénalisés. Cette situation explique en partie l'émergence d'une forte demande des Etats pour la mise en place de dispositifs de pré-apprentissage et la multiplication des initiatives des bailleurs en ce sens.

La déscolarisation précoce alimente en outre l'analphabétisme des adultes (+ de 15 ans) qui présentent un taux d'ores et déjà élevé : en 2003, pour l'ensemble de l'Afrique de l'Ouest, il était de 56 % ; au Mali, qui a le taux le plus élevé, il atteint 80 %. Cette situation interdit l'utilisation de supports écrits et de documentation technique, comme l'utilisation de

⁵ UNESCO, *Rapport Dakar + 6, Education pour tous en Afrique*, 2006.

⁶ Ministère des affaires étrangères, DGCID, « *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique* », rapport du comité présidé par François Perret, Mars 2007.

plans, d'élaboration de devis... Comme l'analphabétisme entraîne la non maîtrise du français, il fait obstacle à l'accès à la formation continue des adultes. Sans des actions de masse d'alphabétisation en direction de cette population, plusieurs décennies seront nécessaires pour le faire reculer.

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

A côté de l'éloignement et de l'incomplétude des classes dans les villages, la pauvreté des familles est la première cause d'abandon de l'école. S'y ajoutent des entraves de nature sociale et culturelle, notamment les mariages et grossesses précoces. Pour combler ce déficit, l'école doit s'adapter aux cycles de vie ruraux et offrir des programmes orientés vers les connaissances et les compétences qui y sont utiles. Une réelle décentralisation des écoles au niveau des communes est à cet égard indispensable. Moins scolarisées, les femmes sont plus souvent analphabètes que les hommes et accèdent donc moins souvent à la formation professionnelle. Les inégalités d'accès à la formation professionnelle se superposent ainsi et amplifient les inégalités liées à la construction des rôles sociaux, et notamment les inégalités d'accès à un certain nombre de biens, de services, d'information ou de participation aux décisions. Les enquêtes temps des ménages font apparaître des distributions d'emploi du temps très différentes entre hommes et femmes qui résultent des obligations particulières, d'ordre domestique, qui scandent leur journée⁷.

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

La faible demande d'école s'est longtemps nourrie de la pauvreté des techniques de production. Tant que l'absence de savoirs scolaires ne fait pas obstacle à l'accès aux emplois agricoles, artisanaux et commerciaux, la demande scolaire ne peut venir que de la volonté d'accéder à des métiers qualifiés ou d'une ambition éducative portée par les autorités politiques. A l'inverse, la pauvreté scolaire constitue un frein aux évolutions techniques dès qu'elles mettent en jeu des savoirs généraux. Dans le cas de l'Afrique, il est probable que l'absence d'écriture, et donc d'accès à l'abstraction qui l'accompagne, explique cette pauvreté des techniques de production. La formation professionnelle est à cet égard un formidable révélateur de ce couplage entre écriture et technique : l'alphabétisation, sauf rares exceptions,

⁷ Isabelle Droy, *Éléments de réflexion sur « genre et formation professionnelle*, note pour le groupe de réflexion sur la stratégie de coopération française en matière de formation professionnelle, septembre 2007.

conditionne son accès, qu'elle se fasse dans une langue « internationale », français, anglais ou portugais, ou comme récemment dans l'une ou l'autre des langues africaines écrites.

Le faible niveau scolaire n'est pas la seule cause du déficit technique de la grande majorité des activités. La pauvreté économique y fait tout autant obstacle. Tout développement technique nécessite pour l'agriculteur, l'artisan ou le commerçant d'acquérir des équipements. Il ne le fera, au besoin en s'endettant, que s'il a l'espoir de pouvoir les amortir dans un délai raisonnable. Or cet espoir repose sur la possibilité de trouver des débouchés à l'augmentation de la production que lui permet justement le changement technique. A supposer qu'il ait les compétences techniques et les moyens financiers nécessaires, sa décision d'investir dépend entièrement de l'anticipation qu'il peut faire de la demande. Le plus souvent, celle-ci ne dépasse pas l'horizon de la commande en cours ou du marché du jour, au mieux celui de quelques semaines, et reste en outre, pour l'agriculteur, soumis aux aléas climatiques. De plus, en milieu rural, les différentes professions se tiennent : artisans et commerçants savent que leurs activités dépendent des revenus du paysan, qui lui attend pour décider d'un achat de savoir ce que sera sa récolte et le prix qu'il en obtiendra.

Dans ce contexte, le comportement rationnel⁸ consiste à réduire les coûts fixes au maximum en limitant le personnel permanent et les investissements. La famille et le tâcheronnat constituent le cadre le plus adapté d'une telle économie : l'organisation du travail au sein de la famille avec ou sans apprenti contourne le salariat tandis que le tâcheronnat le rejette hors de l'entreprise en lui sous-traitant la réalisation de la majeure partie de la production ou de la distribution (comme les métiers du bâtiment ou les marchands de rue). Cette organisation traditionnelle est le substrat de ce qu'on appelle d'un terme impropre « le secteur informel » : impropre en ce qu'il renvoie à des tentatives de typologies basées sur le fait d'être administrativement enregistré ou soumis à l'impôt, ce qui est le cas d'une assez large partie des activités, notamment artisanale, enregistrées au registre des chambres des métiers et soumis à un impôt dit « forfaitaire ». Cette dénomination laisse échapper le sous-bassement économique de ce vaste secteur artisanal, commercial et agricole, urbain et rural, qui fonde la rationalité des comportements d'emploi et de non accumulation. La vraie caractéristique de ce secteur est la *non accumulation*. Plus que d'économie informelle », il serait plus exact de parler d'*économie de subsistance*. Sa principale conséquence pour la formation professionnelle est d'exclure l'accès à la technique dans la mesure où il entraîne des coûts fixes, qui se trouve ainsi réduite à une simple rationalisation de pratiques empiriques. C'est à la fois peu et beaucoup.

L'une des conséquences de cette situation est la déficience de compétences intermédiaires d'encadrement du type chef de chantier, de travaux ou d'équipe et d'ouvrier très qualifié. Ces compétences allient à la fois des connaissances techniques et des aptitudes managériales qui vont de la réalisation de devis à la conduite de projet ou de chantier. Même à technique inchangée, d'importants gains de productivité pourraient être obtenus de la simple amélioration de l'organisation du travail, de la spécialisation des tâches ou de la meilleure maîtrise de la gestion des intrants (qu'il s'agisse de l'énergie ou des matières d'œuvre). Faute d'être suffisamment soutenue, la demande n'y pousse pas. Ce n'est que lorsque les activités agricoles, artisanales ou commerciales s'insèrent dans un marché plus large, exigeant une plus grande régularité dans la production ou l'approvisionnement, que le besoin de maîtriser des outils de gestion se fait plus grand. La capacité à calculer les coûts et les prix au plus près fait alors entrer paysan, commerçant et artisan dans une logique productive plus prévisible et

⁸ André Gauron, *Economie de subsistance et développement économique*, document AFD- GEFOP, 2006.

moins spéculative. Pour aborder un nouveau stade technique, le travailleur africain doit d'abord changer de mode de gestion.

Au-delà, la formation professionnelle ne peut utilement contribuer à produire des compétences techniques intermédiaires que si elle est étroitement liée à des possibilités d'utilisation d'équipements plus performants dans le cadre de l'activité courante. Dès lors que le professionnel ne peut à lui seul assumer le risque de cet investissement du fait de l'imprévisibilité de la demande future, des solutions pourraient être recherchées à travers l'organisation et l'appui apporté à des coopératives de production. Le PNUD a ainsi financé dans le passé plusieurs projets de coopératives dans le domaine du travail des métaux ou dans la menuiserie. Le plus souvent ces coopératives servent à la fois de lieu de production et de formation. Dans le même esprit, il avait été proposé de donner un statut de coopérative aux ateliers de maroquinerie et de tannerie installés dans le centre des métiers du cuir créé par la coopération française à Niamey. Dans ces initiatives, le risque de l'investissement lié à l'évolution technique est assuré par les bailleurs et non par les artisans eux-mêmes. Toutefois, pour ne pas créer de distorsions de concurrence entre professionnels d'une même zone de chalandise, il importe que les organisations professionnelles soient étroitement associées à leur gestion et que les règles d'accès, notamment de redevance, soient rendues transparentes pour tous.

Les trois piliers de la formation professionnelle

Les actions conduites ces dix dernières années en Afrique sub-saharienne dans le domaine de la formation professionnelle avec l'appui des partenaires techniques et financiers à la fois multi et bilatéraux l'ont été dans trois directions : création d'une formation continue, rénovation de l'apprentissage et développement d'un pré-apprentissage en milieu scolaire. Elles ont abouti à la création de dispositifs qui constituent les *trois piliers d'un système intégré de gestion et de pilotage de la formation professionnelle*, à savoir un *fonds de financement de la formation professionnelle*, un *dispositif de référentiels et de certification de compétences*, enfin, un *couplage atelier-établissement qui met en œuvre le principe de l'alternance*. L'empirisme le plus grand a présidé à leur naissance, chacun ayant été mis en place de façon distincte, sans aucune vision globale.

Ces actions se voulaient, chacune à sa façon, une réponse aux graves insuffisances relevées de l'enseignement technique : combler les déficits de compétences de professionnels, notamment dans le secteur moderne ; répondre aux besoins de compétences et de formation des artisans pour eux-mêmes et leurs apprentis ; enfin, prendre en charge les jeunes déscolarisés au cours ou en fin de primaire par un dispositif d'alphabétisation et de pré-professionnalisation⁹. Il s'agissait à chaque fois d'atteindre une cible spécifique pour laquelle un apport de compétences professionnelles était jugé indispensable à l'insertion comme au développement professionnel des salariés du secteur moderne, des artisans et des apprentis sous statut salarial, enfin, des jeunes déscolarisés.

Chacun des piliers est né d'un dispositif spécifique correspondant à une cible particulière : à la formation continue, les fonds de financement de la formation ; à

⁹ Ces différentes actions ont été très largement décrites et analysées dans plusieurs rapports, notamment Richard Walther et André Gauron, *Le financement de la formation professionnelle en AFrique*, Etudes MAE, Février 2006, Richard Walther et Ewa Filipiak, *La formation professionnelle en secteur informel*, AFD, Notes et documents, Juin 2007, enfin Richard Walther et Ewa Filipiak, *De l'apprentissage traditionnel à l'apprentissage restructuré*, AFD, ronéoté, décembre 2007.

l'apprentissage, les référentiels d'activité et dans une moindre mesure les certifications professionnelles ; enfin, à la prise en charge des jeunes, s'est traduite selon les cas par la création de centres spécifiques dits de pré-professionnalisation ou par le lancement de programmes en faveur des jeunes dont la réalisation est confiée aux établissements techniques ou professionnels existants. Mais très vite, ces dispositifs se sont dégagés des groupes cibles pour lesquels ils avaient été conçus pour servir des populations plus larges et répondre à des besoins beaucoup plus diversifiés :

- *les fonds de financement de la formation professionnelle et de l'apprentissage*, FAFPA au Mali et au Burkina Faso, FODEFCA au Bénin, FONDEV au Sénégal, FDFP en Côte d'Ivoire, FNQP de Guinée, OPCAEF des entreprises franches de Madagascar... ont été conçus à l'origine, dans la grande majorité des cas, comme un outil de financement de la formation continue pour le perfectionnement des salariés du secteur moderne. L'appui apporté par certains bailleurs, comme la Banque mondiale, a élargi très vite leur champ à l'apprentissage et à l'artisanat. Dès lors, le perfectionnement des artisans, qui restait dans une logique de formation continue, a entraîné dans son sillage la formation des apprentis, qui relève de la formation initiale. Destiné à financer des actions courtes de quelques jours à quelques semaines, les fonds ont dû adapter leurs interventions à des actions longues s'étalant sur plusieurs années. Swisscontat et la GTZ ont joué à cet égard un rôle important en développant une approche de la formation dans le monde artisanal, connue sous le nom d'*apprentissage de type dual*, liant étroitement apports techniques et pratique professionnelle d'une part, et formation des apprentis et perfectionnement des artisans, d'autre part.

Les fonds de financement ont ainsi été sollicités bien au-delà de leurs missions premières. Ils ont pu y répondre grâce aux concours financiers des bailleurs ciblés spécifiquement sur l'apprentissage et le secteur informel et aux dotations budgétaires des Etats. Supposés représentés un reversement partiel de la taxe de formation professionnelle ou d'apprentissage recouvrée par l'Etat, ces dotations peuvent en effet aussi s'analyser comme des dotations indépendantes de la perception de cette taxe et donc du secteur moderne qui la supporte pour l'essentiel¹⁰. Parallèlement, lorsque les formations techniques sont dispensées dans les établissements publics et privés, une partie du coût de l'apprentissage est assumée par l'Etat et/ou les familles. Cependant, les ressources actuelles des fonds, suite notamment au retrait de la plupart des bailleurs, ne sont pas à la hauteur du financement d'une formation professionnelle initiale de masse. Dans cette perspective, la question se pose de savoir si le financement de la formation professionnelle *initiale* doit rester du ressort des fonds ou, au contraire, être assuré, en tout ou partie, sur fonds publics à l'instar de l'enseignement technique.

Par ailleurs, dans le domaine de la formation continue, les fonds doivent faire évoluer leurs procédures, souvent inspirées par la Banque mondiale et les bailleurs, qui se sont révélées trop lourdes sans pour autant garantir la pleine transparence de l'instruction des demandes. Les fonds doivent se doter de

¹⁰ La taxe forfaitaire acquittée par le secteur informel comporte une part représentative de la taxe d'apprentissage. Le secteur informel y est donc soumis au même titre que le secteur moderne à due concurrence du montant acquitté.

procédures permettant de répondre « sur le champ » aux demandes professionnels dont les besoins de formation sont souvent liés à la réalisation d'une commande précise. Il faut, en outre, sortir de l'offre « sur catalogue » des organismes agréés qui, sous le couvert de l'existence d'un marché de la formation, ne fait que perpétuer la logique d'offre. Pour cela, il importe d'appuyer le développement d'une véritable ingénierie de la formation. L'expérience de Swisscontact mise en pratique dans tous les pays où il intervient, du bureau des artisans du Bénin ou du Burkina, ou encore des UFAE¹¹ créés au Mali, montre que cela ne peut se faire que si des intermédiaires reconnus sont habilités à monter les dossiers et parfois la formation elle-même.

- L'élaboration de *référentiels d'activité* par les professionnels eux-mêmes a constitué le principal outil de rénovation de l'apprentissage. Presque partout, elle a même été la forme première de l'appui à un apprentissage rénové apporté principalement par les coopérations bilatérales (allemande, suisse, française, belge, autrichienne, danoise, mais aussi canadienne, américaine ou taïwanaise). L'objectif était double : d'une part, améliorer l'apprentissage traditionnel par l'apport de connaissances techniques permettant de sortir de la simple répétition gestuelle ; d'autre part, sortir d'un enseignement technique trop académique en ancrant les formations dans la connaissance directe des métiers. L'*approche par les compétences* identifiées par les professionnels, qu'elle soit ou non inspirée de la méthode DACUM vulgarisée par la coopération canadienne ou déployée à partir de la méthodologie mise au point en France par l'UIMM pour ses certificats de qualification¹², est devenue la référence pratiquement générale.

A côté d'expériences locales comme celles appuyées par différentes coopérations décentralisées, la nécessité d'une approche nationale s'est très vite imposée. Le risque de l'approche locale est en effet de produire pour un même métier autant de référentiels différents qu'il y a de groupes d'artisans, reflétant la diversité des modes effectifs d'organisation du travail et des pratiques régionales. La demande des organisations professionnelles est, au contraire, de disposer d'une référence commune sur tout le territoire qui puisse être opposée à tous et qui porte reconnaissance aux yeux de tous, des pairs comme des clients potentiel, de la qualité de l'apprentissage reçu. Cette nécessité est apparue en pleine lumière dès lors qu'il s'est agi de définir le diplôme sanctionnant la sortie de l'apprentissage : doit-il rester un simple certificat attestant une durée d'apprentissage ou un diplôme qui atteste que les compétences acquises sont bien conformes à celles nécessaires à l'exercice de la profession telles que celle-ci les a défini dans son référentiel.

L'élaboration de *certifications de compétences professionnelles* est ainsi venue légitimement compléter celle des référentiels d'activité. Bien que plus tardive et encore limitée, la démarche de certification est un prolongement naturel des référentiels d'activité et constitue l'un des principaux piliers de la

¹¹ UFAE : Unité de formation et d'appui aux entreprises

¹² André Gauron et Michel Vernières, *Evaluation finale du FSP « appui à l'implication des partenaires sociaux dans une perspective d'amélioration de la formation professionnelle et de l'enseignement technique »*, MAE-DGCID, Juin 2007.

formation professionnelle renouvelée. L'enjeu de la certification est double : il est, d'une part, un enjeu de concurrence et de normalisation des différentes professions dans la mesure où, à la différence de l'attestation délivrée par l'artisan, la certification définit un niveau de compétences qui correspond à la « règle de l'art » jugée nécessaire à l'exercice du métier ; il implique, d'autre part, normalisation de l'apprentissage lui-même quant à sa durée, son contenu et son financement puisque l'obtention du titre par l'apprenti signifie son aptitude à exercer le métier et donc la fin de son apprentissage. Son maintien possible au sein de l'atelier entraîne nécessairement de reconnaître un changement de statut qui n'existe pas actuellement. Les référentiels et les certifications se révèlent ainsi comme un formidable outil de normalisation et de reconnaissance des compétences.

- Si l'*alternance* entre formation pratique et acquisition de savoirs techniques et de connaissances générales est unanimement reconnue, les *lieux où sont dispensées ces différentes formations* continuent de faire débat. La pré-professionnalisation, qui s'effectue dans un cadre quasi scolaire, repose sur une unité de lieu : ainsi dans le cas des centres NAFA en Guinée, des centres d'éducation non formelle au Burkina Faso, des centres d'éducation pour le développement du Mali ou des écoles communautaires du Sénégal, les établissements de type scolaire servent d'atelier aux professionnels. Dans l'apprentissage, le cas général est au contraire une alternance de lieux : atelier pour la pratique, centre de formation pour les apports techniques et généraux. Toutefois, dans certains cas comme au Mali, voire de façon systématique comme au Sénégal, l'atelier s'est adjoint une salle pour les formations générales et techniques et reconstitue l'unité de lieu.

Ces différentes approches ne sont nullement incompatibles entre elles et dans ce domaine un certain pragmatisme est sans doute souhaitable. Elles ont en commun d'intégrer les professionnels au plus près de la structure scolaire. Les enseignements généraux, en langue et calcul notamment, se veulent fonctionnels opposés à la nature académique de l'enseignement technique. Dans la partie technique proprement dite, les formateurs dits « endogènes », c'est-à-dire des professionnels formés à la pédagogie, interviennent avec des enseignants. L'unité du lieu traduit alors celle de la démarche qui consiste à ramener à chaque fois l'enseignement à des questions pratiques. Une démarche plus déductive qu'inductive qui part des compétences à acquérir plutôt que des savoirs à maîtriser est ainsi à l'oeuvre.

La question du financement, donc des coûts, est évidemment décisive qui met en balance, d'un côté les coûts fixes souvent élevés des établissements et les effectifs nécessairement limités des ateliers et, de l'autre, les frais de scolarité des établissements avec les frais d'apprentissage supportés par les familles. Dans la mesure où la connaissance de ces coûts est rudimentaire pour ne pas dire inexistante, la question du financement n'entre pas en ligne de compte dans le choix des modalités de mise en oeuvre de la formation professionnelle alors qu'elle le devrait. Cette déficience revêt une importance toute particulière chaque fois que l'on veut lier la formation à l'évolution des techniques de production via l'acquisition d'un certain nombre d'équipements.

Au total, les dispositifs mis en place restent fragiles et leur pérennité n'est pas encore réellement assurée. Leur consolidation demeure donc une priorité. La reconnaissance de leur pertinence par les autorités locales comme par les bailleurs en constituait un préalable. Elle est désormais acquise et laisse espérer l'augmentation et la stabilisation des ressources des fonds de financement, le renforcement des capacités institutionnelles d'élaboration des référentiels et des certifications et leur extension progressive à un nombre significatif d'activités, enfin, la poursuite du rapprochement des activités de formation technique et pratique soit en des lieux distincts soit regroupées sur un même site.

Trois piliers, mais pas d'ensemble intégré malgré les synergies qui se sont développés au fil du temps. Ces trois piliers constituent cependant l'architecture d'un système intégré de gestion et de pilotage de la formation professionnelle qui reste à construire. Les travaux sur une telle architecture sont rares¹³ et beaucoup d'acteurs ne déduisent pas des synergies qu'ils impulsent les prémices d'un dispositif intégré qui constituerait une alternative complète à la fois à l'enseignement technique et à l'apprentissage traditionnel. La compréhension de la nature des relations qui unissent ces trois piliers est même la condition pour que chacun puisse atteindre son plein développement. Fonds de financement, élaboration de référentiels et de certification et, enfin, lieux de mise en œuvre du principe d'alternance forment un tout. L'un ne va pas sans l'autre : le financement de la formation ne peut pas être « orientée par le marché » s'il n'existe pas une capacité d'ingénierie adéquate pour répondre à chacune des demandes et des lieux ad hoc qui mettent en œuvre cette démarche. *Faire système*, tel devrait être l'objectif de la *prochaine étape* d'appui à la formation professionnelle en Afrique subsaharienne.

Enfin, ces dispositifs souffrent d'être presque exclusivement centrés sur l'artisanat et, accessoirement, sur les entreprises du secteur moderne, et d'ignorer les secteurs rural, agricole et commercial au-delà de rares actions financées par certains fonds en leur direction, en général dans le domaine de la gestion et du crédit. Ce déséquilibre entre les secteurs explique aussi le très faible accès – moins de 10 % - des filles à la formation professionnelle et leur forte concentration sur quelques métiers artisanaux (pas tous exclusivement masculins d'ailleurs) coupe-couture, coiffure, tissage, restauration. Cette situation défavorable des filles et des femmes s'expliquent aussi par des obstacles culturels liés au fait que dans certaines régions, les formateurs admis par la communauté auprès d'une population féminine ne peuvent être que des formatrices – ceci vaut sans doute également en matière d'achèvement de la scolarisation des filles dans le primaire -. Jusqu'ici très peu d'attention a été portée tant par les coopérations que par les autorités locales à ces questions.

Un pilotage partenarial national à construire

Si les différents dispositifs évoqués ci-dessus se sont développés indépendamment les uns des autres, un point les réunit : *la même volonté d'implication des organisations professionnelles et des partenaires sociaux*. Depuis une bonne dizaine d'années, l'implication des organisations professionnelles dans les différents dispositifs mis en place a été une orientation constante des bailleurs : fonds de financement, élaboration des référentiels et des certifications, centres de formation. Cette implication est plus institutionnelle dans le cas des

¹³ On peut citer notamment les travaux sur le financement du professeur Adrian Ziderman, *Vocational training at the heart of development policies*, Conférence du GEFOP, Paris, 12 novembre 2007 et ceux de Richard Walther, *De l'apprentissage traditionnel à l'apprentissage rénové, vers la modélisation d'un dispositif de formation professionnelle post-primaire*, AFD, Décembre 2007.

fonds de financement et des établissements, plus pratique et fonctionnelle dans celui des référentiels et des certifications. Elle concerne tantôt des associations d'artisans, tantôt des organisations consulaires auxquelles la loi reconnaît une compétence en matière de formation, tantôt des organisations patronales et syndicales. Dans tous les cas, la représentativité des organisations considérées est un enjeu majeur de la qualité de cette implication.

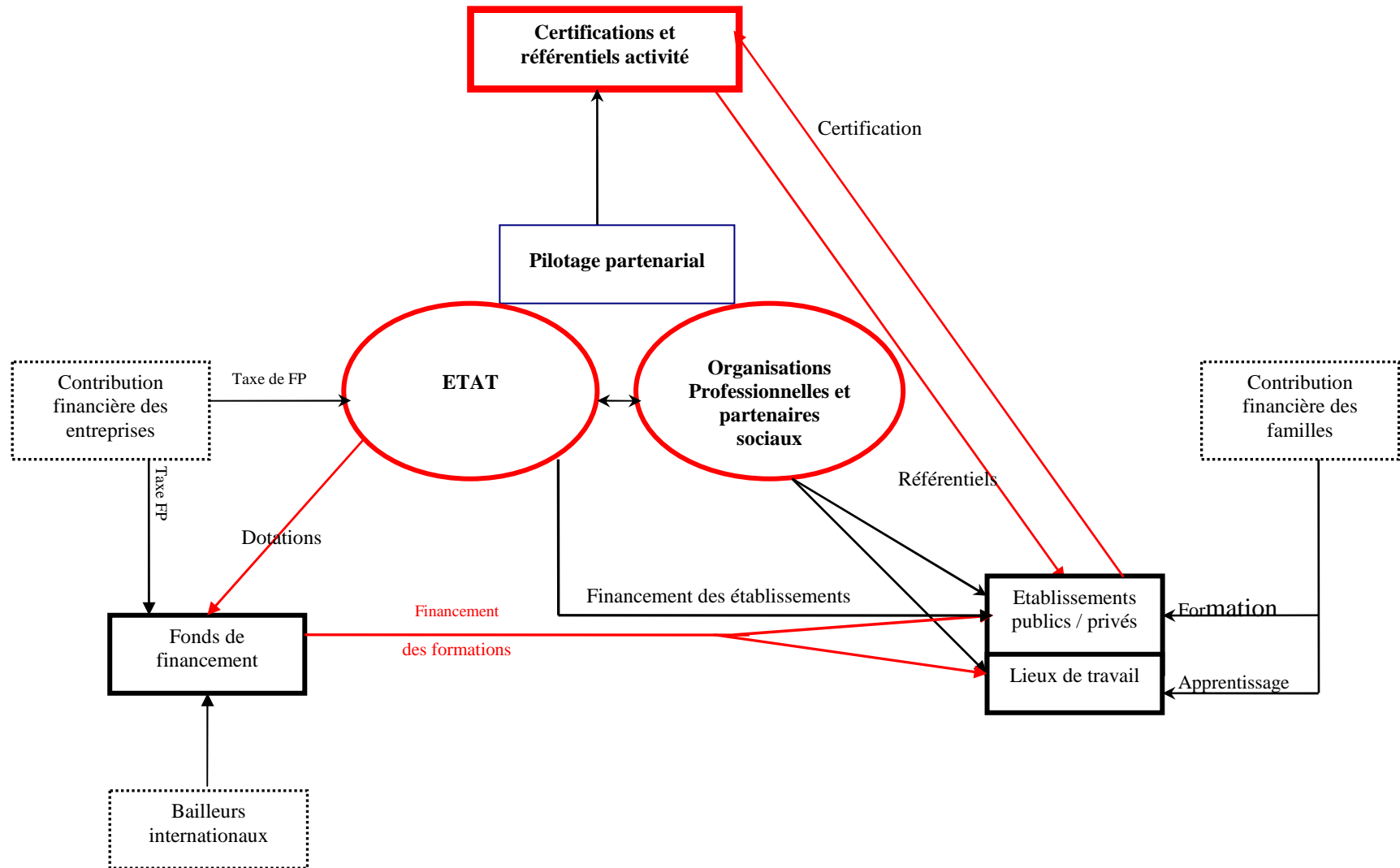
La GTZ et Swisscontact ont joué à cet égard un rôle moteur et novateur en abordant l'appui à l'apprentissage non pas par les programmes, à l'instar de la coopération française ou canadienne, mais par l'organisation des artisans. L'objectif poursuivi était d'en faire les principaux acteurs de la formation professionnelle. Si le degré d'organisation des artisans est encore très inégal d'un pays à l'autre, plus fort au Mali, au Bénin ou en Guinée qu'au Burkina Faso ou au Sénégal par exemple, partout les organisations d'artisans sont porteuses des demandes de formation. Dans certains cas, avec des structures privées que sont les « bureaux des artisans », créés eux aussi par les coopérations allemande et suisse, les organisations professionnelles jouent un véritable rôle d'intermédiaire entre les artisans et le Fonds de financement en proposant au financement un projet entièrement construit, qu'il s'agisse du référentiel d'activité, des responsables de la formation souhaitée ou de la quote-part de financement des artisans.

De son côté, la coopération française a cherché à sensibiliser les partenaires sociaux que sont les organisations d'employeurs et de salariés aux enjeux de la formation professionnelle. Dans le prolongement de ses appuis à la création de dispositifs de formation continue en direction des entreprises modernes, elle a conçu au début des années quatre-vingt dix un projet mobilisateur¹⁴ et demandé aux organisations syndicales et patronales françaises de construire ensemble une recherche-action de sensibilisation et d'appui à leurs homologues africains. Sept pays d'Afrique sub-saharienne plus le Maroc ont participé à ce projet. Les partenaires se sont notamment attachés, au-delà des actions visant à des transferts de méthodologie pour l'élaboration de certifications de compétences ou la gestion des fonds de financement, à concevoir un instrument de pilotage partenarial sous la forme d'un comité paritaire (ou partenarial) de formation professionnelle et d'apprentissage soit au niveau national soit au niveau des branches lorsque celles-ci sont suffisamment organisées.

L'implication des organisations professionnelles est aujourd'hui effective au niveau des différents dispositifs de formation et considérée unanimement comme un élément de leur efficacité. Elle est reconnue partout comme indispensable. En revanche, elle tarde à la fois à être admise et mise en place au niveau du pilotage national. Cela tient moins à une défiance à l'encontre des organisations professionnelles, qui si elle existait il y a une dizaine d'années est aujourd'hui dépassée, qu'aux carences du pilotage lui-même. L'organisation d'une formation professionnelle orientée par les besoins du marché se heurte à celle d'un enseignement technique qui répond à une démarche académique d'acquisitions progressives de connaissances que chaque diplôme vient sanctionner et autoriser l'accès à l'étape suivante. Seul ce dernier est vu comme de type « formel » et diplômant tandis que la formation professionnelle est reléguée au rang d'une formation de type informelle et seulement qualifiante. L'une entrouvre la porte à une poursuite d'études quand l'autre ne l'ouvre qu'à l'emploi. L'enseignement technique est géré nationalement quand la formation professionnelle est déléguée à divers organismes « décentralisés ».

¹⁴ André Gauron et Michel Vernières, *Evaluation finale du FSP « appui à l'implication des partenaires sociaux dans une perspective d'amélioration de la formation professionnelle et de l'enseignement technique »*, MAE-DGCID, Juin 2007.

Figure 1
UN SYSTÈME INTÉGRÉ DE FINANCEMENT ET DE PILOTAGE
DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE



Cette absence de pilotage est particulièrement visible au niveau des structures administratives en charge de la formation professionnelle continue. Celle-ci relève de plusieurs administrations à la fois concurrentes entre elles et dont les périmètres de compétences sont fortement instables. Le principal enjeu en est le plus souvent la tutelle des ministres sur les établissements d'enseignement technique, de formation professionnelle et, enfin, d'insertion et de professionnalisation des jeunes déscolarisés. Les premiers restent en général dans le giron de l'enseignement secondaire, les seconds relèvent de l'emploi et de la formation professionnelle, quant aux derniers ils dépendent tantôt de l'éducation de base (dont ils sont le prolongement ou l'alternative) tantôt de la jeunesse et de l'insertion dans l'emploi. Enfin, ces enjeux administratifs, qui reflètent le poids politique des ministres qui en ont la charge, s'embarrassent peu des partenaires sociaux dont la présence est plus ressentie à ce niveau comme une possible intrusion dans la gestion administrative que comme de réels partenaires.

S'il serait sans doute présomptueux pour les bailleurs de penser pouvoir dépasser ces clivages et les rivalités qu'ils entraînent, une solution pourrait consister à créer auprès du premier ministre une structure pérenne de coordination qui associerait les ministres en charge des différents segments administratifs et les organisations professionnelles d'artisans, de paysans et de commerçants, d'une part et celles d'employeurs et de salariés, d'autre part. Cette instance nationale – qui pourrait être dénommée *comité partenarial national de la formation professionnelle et de l'apprentissage* – devrait se voir reconnaître une pleine compétence en matière de pilotage national de la formation professionnelle et de coordination de l'action des différentes administrations mais aussi de celle des différents dispositifs de la formation professionnelle. Il serait, en outre, souhaitable que cette structure dispose d'une personnalité juridique de façon à pouvoir être le réceptacle de l'appui financier des bailleurs en lieu et place des différentes administrations évidemment réticentes à financer des actions qui ne relèvent pas de leur champ propre de compétences.

Enfin, le pilotage partenarial national (fig.1) doit s'inscrire dans le cadre d'une *politique sectorielle intégrée de la formation professionnelle* qui, si elle relève de la compétence du gouvernement, devrait être élaborée en étroite relation avec l'ensemble des organisations professionnelles. Cette politique doit définir les objectifs et les grandes orientations de la politique en faveur de la formation professionnelle et les textes législatifs et réglementaires nécessaires à sa mise en œuvre. Certains existent déjà, notamment ceux relatifs aux fonds de financement de la formation ou à l'autonomie des établissements publics. En revanche, en dehors du Bénin, les modalités d'élaboration des référentiels d'activité et des certifications de compétence restent le plus souvent expérimentales, sans véritable base juridique. La pérennisation de l'un des piliers essentiels du système d'ensemble reste ainsi suspendue à l'existence de textes qui définissent les modalités de la certification et la responsabilité des organisations professionnelles dans l'élaboration des référentiels et des certifications et leur présence dans les jurys d'examen.

Un enjeu majeur : la gestion des flux du post-primaire

L'Afrique sub-saharienne, plus encore dans l'espace francophone que dans le reste du continent, a longtemps vécu avec une conception ultra élitiste de l'école dont la vocation était de « former des ministres et non des fils ou filles de paysan qui retourneraient dans l'exploitation familiale » pour reprendre l'expression d'un ancien ministre de l'éducation du Sénégal. Le primaire scolarisait une petite fraction de la jeunesse destinée à poursuivre logiquement leurs études dans le secondaire pour servir dans l'administration publique et

assurer les tâches administratives dans les entreprises, tandis que la grande masse était condamnée à demeurer analphabète et à apprendre le métier « sur le tas » sans le moindre savoir scolaire. Les taux élevés d'analphabétisme dans la population de plus de 15 ans que l'on rencontre en Afrique en sont la conséquence directe.

Si l'objectif d'*Education pour tous* n'a pas infléchi la réalité de l'analphabétisme, il a cependant totalement modifié l'approche scolaire. Bien que l'objectif initial soit encore loin d'être pleinement réalisé, les résultats obtenus en moins d'une décennie sont suffisamment importants pour exercer une pression d'autant plus forte sur le secondaire que le taux d'achèvement du cycle complet du primaire est plus élevé et d'autant plus vive en faveur d'une « deuxième vie scolaire » que le taux d'abandon en cours ou en fin de primaire est également plus élevé. D'un côté, on sollicite le collège pour s'ouvrir à des effectifs en constante progression qui quelques années plus tard viendront forcer les portes du lycée puis du supérieur ; de l'autre, on multiplie les initiatives d'alternative à l'éducation de base en créant des structures plus souples que l'école primaire dans une perspective proclamée de pré-professionnalisation.

Devant le coût financier insoutenable pour le budget des Etats d'un passage en masse vers le secondaire, la tentation est grande de construire les plans décennaux du secteur éducatif sur la base d'une hypothèse de diminution du taux de passage du primaire vers le secondaire. Mais ce faisant, selon le principe des vases communicants, on ne fait qu'augmenter le nombre d'enfants déscolarisés à la sortie du primaire et reporter la pression sur les solutions alternatives destinées à les rescolariser. Ainsi se crée un véritable cercle vicieux. Le positionnement de la formation professionnelle se situe précisément au carrefour de ces contradictions. Sa vocation de préparation à l'emploi en fait une solution idéale, mais dans le même temps, l'ombre que l'enseignement technique, avec ses coûts élevés et ses performances plus que médiocres, projette sur toute solution de type scolaire jette le doute sur la capacité de la formation professionnelle à être cette solution.

Alternative au primaire sous forme d'une pré-professionnalisation, prolongement du primaire, alternative au secondaire en lieu et place ou en complémentarité avec l'enseignement technique, les positionnements possibles sont variés et ceux souhaitables n'ont jamais été jusqu'ici explicités. La formation professionnelle s'est constituée dans et comme un ailleurs par rapport au monde scolaire et a de ce fait l'image d'une formation de type « informel » au contenu flou face à un enseignement général et technique de type « formel » structuré selon des principes académiques solidement établis. Les évolutions récentes démentent ce schéma d'une formation « par défaut », de type « informel », qualifiante mais pas diplômante, de second rang pour une « seconde chance », hors du système éducatif. L'élaboration de référentiels destinés à structurer les formations, l'ouverture vers des certifications reconnues par l'Etat et plus seulement par les professionnels, le recours à des établissements d'enseignement pour dispenser les formations...ont changé la réalité de l'apprentissage et de la formation professionnelle, à défaut d'en modifier l'image. Pour sortir de cette situation préjudiciable à son développement, il faut positionner clairement la formation professionnelle à la fois par rapport au primaire et aux deux cycles du secondaire.

D'abord la situer par rapport au primaire. La tentation est grande devant l'importance des abandons en cours de primaire, le plus souvent à la fin de la quatrième année, comme en fin de primaire de proposer de rescolariser les jeunes déscolarisés au sein d'établissements adaptés proposant une alphabétisation fonctionnelle liée à une pré-professionnalisation. Des expériences existent en ce sens un peu partout : écoles communautaires au Sénégal, centres de

formation professionnelle post-primaire (CFPPP) et centres NAFA pour jeunes filles en Guinée, centres d'éducation non formelle au Burkina-Faso.... En revanche, le Mali est le seul pays à avoir conçu avec les centres d'éducation pour le développement (CED) une alternative à l'école primaire. L'objectif inscrit dans le programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) élaboré en 1998 avec l'appui de la Banque mondiale et de plusieurs coopérations bilatérales, était d'ailleurs de combler par ce biais le manque d'école en zone rurale de façon à scolariser 95 % des enfants de 7 à 12 ans à l'horizon 2010. De 2002 à 2005, 981 centres ont été créés sur tout le territoire et près de 23 000 enfants dont 47 % de filles y ont été scolarisés¹⁵. Les CED comportent un cycle de six ans dont quatre années de cours théoriques et deux années d'initiation à l'apprentissage d'un métier en vue de donner aux jeunes « des habiletés et des compétences leur permettant de s'insérer dans la vie active et/ou de s'inscrire dans un processus d'apprentissage continu ».

Toutes ces expériences, à vocation ponctuelle ou, au contraire, inscrite dans une politique comme au Mali, s'inscrivent dans un *logique de réparation* des insuffisances du primaire. Elles sont cependant riches d'enseignements : elles se caractérisent par une gestion décentralisées au niveau des communautés villageoises en étroite liaison avec leur environnement économique et culturel ; elles offrent des horaires aménagés pour tenir compte des obligations familiales qui incombent souvent le matin aux jeunes filles ; elles proposent des programmes qui intègrent des cours pratiques liés à des activités agricoles ou artisanales locales. Plus qu'une pré-professionnalisation, il faut lire dans ces expériences des réponses apportées à la déscolarisation provoquée par un système scolaire trop rigide, souvent incomplet – offrant quatre années de classes au lieu de six - et aux programmes trop éloignés des préoccupations des populations, particulièrement en milieu rural et agricole. La décentralisation de la gestion des écoles, y compris en matière de recrutement des maîtres, qui permettrait une adaptation des programmes aux conditions locales, serait à cet égard une bien meilleure réponse à la déscolarisation précoce.

Un principe simple mais fort devrait ainsi être énoncé et inscrit dans les déclarations internationales comme un addendum à l'objectif de l'Education pour tous : *donner la priorité à la lutte contre les carences et les insuffisances de la scolarisation primaire*. La pré-professionnalisation doit être récusée comme n'étant qu'un paravent pour ne pas agir en faveur de la réalisation d'une scolarisation primaire complète assurée à toutes et tous. La formation professionnelle a besoin de pouvoir s'appuyer sur des acquis scolaires, notamment en matière de langage et d'écriture, clé de l'accès aux connaissances techniques, qui exigent l'accomplissement d'un cycle primaire complet. Que pour cela des aménagements soient nécessaires que seule permet une gestion décentralisée, est une évidence. Ce ne sont pas seulement les établissements destinés aux jeunes déscolarisés qui devraient être gérés ainsi mais tout le primaire pour en faire une véritable école de proximité.

La formation professionnelle ne chevauche pas le primaire ; elle s'inscrit tout entier dans son prolongement au même titre que l'enseignement secondaire général. Autrement dit, elle constitue l'une des deux possibilités offertes aux jeunes d'études post-primaire. A la différence de l'enseignement général dont l'objet est de faire acquérir des savoirs indispensables à la poursuite d'études, et ce à chacun des niveaux de l'enseignement, la formation professionnelle a pour vocation de former à l'emploi. Certes, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, chacun doit pouvoir revenir vers l'enseignement général pour accéder à des connaissances techniques plus évoluées. Mais permettre ce retour

¹⁵ Richard Walther, *De l'apprentissage traditionnel ...op.cit.*

ne conduit pas, à l'instar de l'idée (qui mériterait débat) qui préside à l'organisation de l'enseignement technique, à vouloir simultanément assurer dans le même temps deux objectifs aussi différents que la poursuite d'études et l'insertion dans l'emploi. On ne saurait non plus tirer argument du coût et du mauvais positionnement de l'enseignement technique dans le système éducatif pour récuser à la formation professionnelle (dont les coûts sont bien plus faibles) sa vocation d'être une alternative à l'enseignement général dans la gestion des flux post-primaires.

A chaque niveau de sortie scolaire – fin du primaire, 5^{ème}, fin du collège, bac -, une offre de formation professionnelle doit exister pour répondre aux différents besoins de compétences de l'économie. Dans les économies africaines, dominées par les métiers traditionnels de l'économie informelle, le besoin massif de formation professionnelle se situe à la sortie du primaire. Il définit le premier niveau de compétences de la majeure partie des activités. Bien évidemment, des besoins en compétences plus élevées existent aussi en fin du premier cycle secondaire comme au niveau du bac. C'est la vocation de l'enseignement général dispensé au collège puis au lycée d'apporter les savoirs sur lesquels la formation professionnelle vient ensuite prendre appui. Plus les niveaux de compétences s'élèvent, moins les besoins de l'économie sont importants au point parfois d'être trop peu nombreux pour justifier l'organisation d'un cycle de formation, surtout si celui-ci nécessite des équipements coûteux. Une attention particulière doit en même temps être apportée à la formation professionnelle destinées aux compétences intermédiaires. Tel pourrait être la vocation d'un enseignement technique profondément rénové qui renoncerait à former aux métiers de l'artisanat – et donc à délivrer des CAP - pour concentrer ses moyens sur la formation de contremaîtres, de chefs de chantier ou d'agents techniques qui font cruellement défaut à l'Afrique¹⁶.

A la sortie du primaire, seule la formation professionnelle de premier niveau peut donner aux jeunes les compétences de base les rendant aptes à l'exercice d'une activité rémunératrice et, par ce fait même, alléger la pression qui s'exerce sur l'enseignement général et l'accès au collège. Il faut le dire avec beaucoup de force, si la scolarité universelle doit être prolongée de 6 à 8 ou 9 ans, comme le préconisent plusieurs organisations internationales et comme Madagascar à commencer à le faire, cela ne peut se faire qu'avec la mise en place d'une formation professionnelle initiale ouverte à la grande majorité des sortants du primaire. Cette préconisation n'a évidemment de sens que si les pays de l'Afrique sub-saharienne sont d'abord capables d'assurer une scolarité primaire complète à tous les jeunes. Ils ne le pourront qu'en dégagant davantage de moyens humains et financiers en faveur du primaire. Le positionnement de la formation professionnelle comme une composante à part entière du système éducatif et une alternative post-primaire à l'enseignement général en est la clé. Pour s'adresser au plus grand nombre, la formation professionnelle devrait englober toutes les activités et pas seulement l'artisanat (le plus souvent principalement urbain) et définir pour chaque type d'activité les niveaux minimum de socle scolaire requis.

* * *

Exclus des objectifs pour le développement international de 1996 et de ceux du Millenium pour le développement de 2000, la formation professionnelle, grâce aux stratégies de lutte contre la pauvreté, est cependant restée une composante active de nombreuses actions

¹⁶ Il faut espérer que l'étude lancée par l'UEMOA à l'automne 2007 sur l'enseignement technique dans les pays membres de l'organisation permettra d'engager un débat sur le devenir de cet enseignement qui, jusqu'ici, a fait cruellement défaut.

de coopération. Elle aura notamment bénéficié, au tournant du siècle, de l'intérêt nouveau porté au secteur informel et aux métiers de l'artisanat, consacrant par là l'échec du développement espéré d'un secteur privé moderne que devaient susciter les programmes d'ajustement structurels. Si on peut déplorer l'absence, à une ou deux exceptions près, de politique sectorielle de formation professionnelle et celle plus générale de politique inscrite dans les plans décennaux de développement de l'éducation, les dispositifs mis en place ont jeté les bases pour une telle politique. Tout est désormais en place pour les fédérer en un système intégré doté d'un pilotage national partenarial. Tel devrait être, avons-nous dit plus haut, l'objectif de la *prochaine étape* d'appui à la formation professionnelle en Afrique subsaharienne. Le retour de la formation professionnelle en haut de l'agenda des organisations internationales laisse espérer que cela puisse constituer la priorité de la prochaine décennie de développement. La réduction effective de la pauvreté est à cette condition.

Paris, Février 2008