



01/11/2019

Continuités et discontinuités des dispositifs d'éducation et de formation en Afrique

Une étude inter-pays sur le continuum
éducation/formation/travail en Afrique

Richard Walther

Une publication du Pôle de qualité inter-pays sur le
Développement des capacités techniques et professionnelles
(ICQN / DCTP) produite et coordonnée par NORRAG

NORRAG

A red and grey graphic element consisting of a curved shape that tapers to the right, positioned below the text 'NORRAG'.

CADRE INSTITUTIONNEL

Le Pôle de Qualité Inter-Pays dans le domaine des Compétences Techniques et Professionnelles (PQIP/DCTP) répond à l'objectif général des Pôles de qualité de l'ADEA qui est d'agir comme catalyseur des politiques et pratiques innovantes dans le champ de l'éducation et de la formation. Il a été lancé sous le leadership du Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle de Côte d'Ivoire en 2010 et s'est réuni tous les ans depuis son lancement jusqu'à fin 2019.

Les activités du Pôle ont été financées par la Direction du Développement et de la Coopération (DDC-Suisse) et le Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle de Côte d'Ivoire. Toutes ces activités ont été réalisées avec l'appui de l'ADEA.

Depuis 2014 NORRAG, *Réseau sur les Politiques et la Coopération Internationales en Éducation et Formation*, a été associé à la préparation, au déroulement et à la production des publications touchant les réunions du Pôle.

Table des matières

Avant-Propos.....	5
Liste des Acronymes.....	6
Introduction : un bref historique de l'étude interpays réalisée entre 2016 et 2018.....	7
Une première analyse transnationale des pratiques et politiques de continuum éducation/formation (2016)	7
Une deuxième analyse transnationale des pratiques et politiques de continuum éducation/formation/travail (2017).....	8
Une troisième analyse transnationale portant sur les dynamiques du continuum mises en œuvre par cinq dispositifs différenciés du continuum (2018/2019)	9
Chapitre 1 : Quelques données significatives concernant l'éducation, la formation et l'emploi en Afrique.....	10
1.1. Un système éducatif en progression limitée.....	11
1.2. Un système de formation et d'emploi marqué par la précarité du marché du travail.....	12
Chapitre 2 : une première approche transnationale, conceptuelle et factuelle, du concept de continuum éducation/formation	14
2.1. L'enracinement historique et contextuel du concept de continuum	14
Un système d'éducation élitiste hérité du colonialisme	14
2.1.1. Un système d'éducation dysfonctionnel au regard de la réalité économique et sociale ...	15
2.1.2. Un système en phase de reconnexion avec la diversité des approches d'éducation et de formation.....	15
2.2. Le diagnostic des rapports pays 2016 sur le continuum éducation/formation	16
2.2.1. Le canevas commun des rapports pays.....	17
2.2.2. Les principaux constats des effets du manque de continuum éducation/formation	17
2.2.3. Les dispositifs de remédiation mis en œuvre face aux manques du continuum éducation/formation.....	20
2.3. Une relecture stratégique par les experts pays des divers dispositifs de continuum du concept de continuum dans 16 pays africains	22
2.3.1. Un état des lieux interpays des continuités et discontinuités entre éducation et formation	22
2.3.2. Des propositions de travail et de réforme pour l'avenir.....	25
En guise de conclusion	26
Chapitre 3 : Du concept d'éducation/formation au concept d'éducation/formation/travail	27
3.1. Les raisons de l'introduction du terme « travail » dans le continuum.....	28
3.2. Le concept de dispositif comme élément structurant des divers parcours de continuum	28
3.3. Le concept de modélisation ou de classement typologique des divers parcours du continuum	29
Chapitre 4 : les cinq types de dispositifs mis en œuvre dans les pays participants.....	30

4.1. Premier type de dispositif de continuum : la remédiation intra-éducation de base	30
4.2. Deuxième type de dispositif : l'intégration ou la réintégration des jeunes dans l'éducation de base	32
4.3. Troisième type de dispositif : des formations qualifiantes en lieu et place d'un continuum scolaire	35
4.4. Quatrième type de dispositif : Vers un continuum renforcé entre le système éducatif et le monde du travail	38
4.5. Cinquième et dernier type de dispositif : vers un continuum au moyen de la certification des connaissances et des compétences	41
4.6. Des réflexions conclusives et prospectives sur les diverses approches du concept de continuum mises en œuvre.....	43
4.6.1. Changer de vision sur le concept de continuum éducation/formation	43
4.6.2. Passer du binôme éducation/formation au trinôme éducation/formation/insertion.....	43
4.6.3. Aller jusqu'au bout de l'analyse des pistes de réforme ouvertes par les dispositifs alternatifs de continuum	44
Chapitre 5 : Une approche monographique des cinq types de continuum éducation/formation/travail	45
1.1. Un modèle homogène des monographies pays.....	45
1.2. Maurice ou la monographie de la remédiation intra-scolaire	46
Le contexte initial	47
Les voies et moyens de la remédiation	48
Les acteurs impliqués dans le continuum par type de mesure mise en œuvre.....	50
Les résultats atteints	52
Les limitations et les axes d'amélioration du dispositif de remédiation intra-scolaire	52
1.3. La Côte d'Ivoire ou la monographie de la réintégration scolaire	53
Le contexte initial	53
Les voies et moyens de la remédiation extra-scolaire	54
Les outils, acteurs et résultats de l'évaluation.....	57
Les pistes et axes d'amélioration de la remédiation extra-scolaire	58
5.4 Le Bénin ou des formations qualifiantes en lieu et place d'un continuum scolaire	60
Le contexte initial	60
Les voies et moyens de la formation qualifiante	61
Les points et axes d'amélioration du dispositif de formation qualifiante.....	66
5.5. La République Démocratique du Congo : vers un continuum renforcé entre le système d'éducation et de formation et le monde du travail.....	68
Le contexte initial	68
Les voies et moyens d'un partenariat effectif entre le système éducatif et le monde du travail	69
Les points et axes d'amélioration.....	73

5.6. La Tanzanie ou un continuum au moyen de la certification des connaissances et des compétences	75
Le contexte initial	75
Les voies et moyens de mise en œuvre du continuum en Tanzanie.....	76
Les axes de développement du processus	78
En conclusion : les acquis et perspectives d'avenir du travail interpays sur le continuum éducation/formation/travail	79
Les grands acquis de l'étude	80
Premier acquis : une mise en lumière indispensable et utile des divers dispositifs alternatifs du continuum	80
Deuxième acquis : le passage indispensable du continuum éducation/formation au continuum éducation/formation/travail	81
Troisième acquis : une typologie de dispositifs alternatifs de continuum à forte potentialité de généralisation	82
Les pistes de travail ouvertes par le travail du Pôle sur le continuum.....	83
Première piste de travail : mener une action de plaidoyer pour la prise en compte des dispositifs alternatifs d'éducation, de formation et d'insertion dans les systèmes institués de collecte des données	83
Deuxième piste de travail : initier une recherche action sur les facteurs d'efficacité optimale et de mise à l'échelle des dispositifs du continuum	84
Troisième et dernière piste de travail : organiser un forum interpays des promoteurs des divers dispositifs d'éducation/formation/travail	85
Bibliographie.....	87

Avant-Propos

La présente étude est le résultat d'une œuvre collective qui a débuté en 2016 pour s'achever en cette fin de 2019. Il ne s'agit pas, en fait d'un achèvement au sens où tout aurait été analysé et circonscrit, mais de la fin d'une étape qui ouvre la voie à d'autres chemins à parcourir en commun et à d'autres travaux à réaliser de manière concertée.

La volonté des pays membres du Pôle de prendre les temps pour présenter, puis analyser les divers dispositifs du continuum « Éducation/Formation/Travail » est née de la conviction, affirmée et partagée par les Responsables du Pôle, que la réussite éducative, professionnelle et sociale des jeunes africains ne passait pas, pour un grand nombre, par un cheminement scolaire linéaire mené le plus loin possible, mais bien par des voies et moyens d'acquisition de connaissances et de compétences situés hors du cadre institué des systèmes formels d'éducation et de formation. Il s'agissait donc d'identifier puis de décrire quels étaient les parcours alternatifs permettant d'acquérir ces connaissances et compétences à partir d'autres situations et expériences que celles habituellement réservées à l'école. Le concept de continuum, tel qu'il a été développé, montre que cette acquisition passe par des voies de remédiation scolaire, mais également par des mises en situation professionnelle et de travail qui initient ou confortent des acquis scolaires. C'est la prise en compte de cette diversité de parcours, conçue et mise en œuvre par les pays, qui permet d'envisager que le droit à l'éducation, à la formation et au travail pour tous et, notamment pour la population des jeunes qui a connu la non-scolarisation, la déscolarisation ou l'échec scolaire, n'est pas un vain mot.

Le travail accompli est le résultat de l'investissement remarquable qu'ont réalisé tout au long de ces trois années un nombre important d'experts pays¹. Leurs noms sont cités en annexe. Qu'ils soient tous remerciés du fond du cœur.

Une mention spéciale pour les cinq experts qui ont écrit chacun une monographie présentant le type de continuum mis en œuvre par leur pays et dont une synthèse a été intégrée dans l'étude. Des remerciements tout particuliers pour Maudarbocus Sayadaly (Maurice), Emmanuel Essui (Côte d'Ivoire), Yessouf Issiakou (Bénin), Emmanuel Yamba Madilamba (RDC) et Noel Mbonde (Tanzanie).

Des experts internationaux ont appuyé l'ensemble du travail. Hamidou Boukary a participé activement à la réalisation du premier « Compendium des expériences africaines sur le continuum éducation-formation » publié en février 2017 et Michel Carton a enrichi de son expertise très affirmée l'ensemble du travail et coopéré activement, au titre de NORRAG², à la réalisation du Compendium intitulé « Du continuum éducation-formation au continuum éducation-formation-travail » publié en décembre 2017. Un grand merci à eux.

L'ensemble du travail n'aurait jamais pu être mené à bien sans la coordination technique et financière menée de main de maître par Amara Kamaté avec l'assistance sans faille des comités scientifique et d'organisation et l'appui précieux de Marie-Gisèle Angoua Yesso. Qu'ils en soient vivement remerciés.

¹ Les experts pays ont été désignés par les autorités politiques des pays membres du PQIP/DCTP.

² NORRAG : Réseau sur les politiques et la coopération internationales en éducation et en formation
norrags.org

Liste des Acronymes

ADEA	Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
AFD	Agence Française de Développement
ASAMA	Action Scolaire d'Appoint pour les Malgaches Adolescents
BTP	Bâtiment et Travaux Publics
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CED	Centre Éducatif pour le Développement
CEBNF	Centres d'Éducation de Base non Formelle
CEPE	Certificat d'Études Primaires Élémentaires
CFM	Centres de Formation aux Métiers
CEU	Cours Élémentaire Unique
CMU	Cours Moyen Unique
CNC	Cadre National de Certification
CNCP/ETFP	Cadre National de Concertation et de Promotion de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
COGES	Comité de Gestion de l'Établissement Scolaire
COTVET	Council for Technical and Vocational Education & Training
CPU	Cours Préparatoire Unique
CQM	Certificat de Qualification aux Métiers
DCTP	Développement des Compétences Techniques et Professionnelles
DAENFP	Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation non Formelle
DNFP	Direction Nationale de la Formation Professionnelle
EFAT	Examen de Fin d'Apprentissage Traditionnel
ISU	Institut de Statistique de l'UNESCO
MITD	Mauritius Institute of Training and Development
NAP	National Apprenticeship Programme
NTVETQF	National and Technical and Vocational Qualification Frame
PAMTSEF	Plan d'Action à Moyen Terme du Secteur Éducation-Formation
PEAB	Programme pour l'Éducation de Base en Afrique
PDE	Plan de Développement de l'Établissement
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PQIP/DCTP	Pôle de Qualité Interpays sur le Développement des Compétences Techniques et Professionnelles
PSDE	Plan Sectoriel de Développement de l'Éducation
PTF	Partenaire Technique et Financier
RDC	République Démocratique du Congo
RPL	Recognition of Prior Learning
TEVA	Vocational Education and Training Authority
UA	Union Africaine
UAP	Unité d'Action Pédagogique
UFE	Unité Formation-Emploi
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire

Introduction : un bref historique de l'étude interpays réalisée entre 2016 et 2018

La présente étude rend compte du travail réalisé entre 2016 et 2018 par le Pôle de Qualité Inter-pays sur le Développement des Compétences Techniques et Professionnelles ou PQIP/DCTP. Lancé en 2010 dans le cadre d'une conférence des ministres réunissant 19 pays issus de toutes les régions de l'Afrique, le Pôle a inscrit dès l'origine la reconnaissance et la valorisation de toutes les formes d'acquisition de connaissances et de compétences au cœur des axes stratégiques de son développement futur. La déclaration de création du Pôle affirme ainsi la volonté de tous les pays représentés « d'approfondir et d'aider à opérationnaliser les pistes de réflexion et d'action ouvertes lors de la conférence (de lancement) telles que l'insertion par l'économie des jeunes, les nouvelles formes d'apprentissage et d'alternance, les modes et moyens de renforcement des compétences de la population active notamment en secteur informel et agricole, la validation et la certification effectives des compétences acquises en situation professionnelle »³.

La thématique du continuum était donc déjà en germe quand l'ensemble des pays représentés lors du lancement du Pôle ont affirmé leur volonté de « favoriser toutes les initiatives permettant de continuer et de renforcer la dynamique de coopération initiée par le Pôle et ainsi d'aboutir à de véritables actions de coopération initiées par les pays qui en sont membres ». Elle a ensuite été placée au cœur de l'action du Pôle lorsque les 29 pays africains, représentés lors de la conférence d'Abidjan de 2014 portant sur l'emploi des jeunes, ont pris connaissance des grandes difficultés que ces jeunes rencontraient pour accéder à l'emploi. Définissant le programme de travail pour les trois années à venir, les nombreux ministres ont demandé que le Pôle prenne en considération le « continuum éducation/formation » comme un des axes de travail prioritaires.

Après avoir partagé puis analysé en 2015 les expériences interpays sur « la formation des formateurs et des entrepreneurs » et mis en exergue combien la professionnalisation des jeunes dépendait de la mobilisation de tous les acteurs engagés dans les divers dispositifs formels et informels d'acquisition de connaissances et de compétences, le Pôle a décidé à partir de 2016 d'aborder de front la thématique du « continuum éducation/formation » telle que définie lors de la conférence ministérielle de 2014. Le travail s'est de fait réalisé en plusieurs étapes.

Une première analyse transnationale des pratiques et politiques de continuum éducation/formation (2016)

Un premier travail du Pôle a consisté à demander à 13 pays africains issus des diverses sous-régions du continent de décrire, à partir d'une approche méthodologique commune, les expériences et parcours qu'ils avaient conçus et mis en place pour permettre aux jeunes essentiellement non scolarisés ou trop tôt déscolarisés d'acquérir un socle minimal de connaissances et de compétences de base. Une analyse transnationale des rapports pays a permis d'identifier la diversité des voies et moyens propres à chaque pays pour lutter contre

³ Les concepts d'insertion professionnelle, socioprofessionnelle, insertion dans le marché du travail, insertion par l'économie... reviennent à de nombreuses reprises dans l'étude avec la signification récurrente qu'ils ont pour finalité commune de mener celles et ceux qui sont insérés à un travail effectif qui leur permet de gagner leur vie.

les discontinuités de son système éducatif et les possibles remédiations à y apporter. Une réunion des experts auteurs des rapports pays a été organisée à Abidjan en décembre 2016. Elle a notamment permis de :

- Identifier des programmes et/ou pratiques de développement des connaissances et des compétences mis en œuvre par les pays participants en vue de favoriser le continuum entre l'éducation et la formation ;
- Initier une réflexion sur les stratégies et pratiques susceptibles de renforcer ces dispositifs au niveau national et de les mutualiser au sein du cadre de coopération interpays fourni par le PQIP-DCTP ;
- Formuler des recommandations en vue d'alimenter la réflexion stratégique interpays devant aboutir à des propositions concrètes à soumettre à la Conférence ministérielle de 2017.

Un premier compendium portant sur les expériences pays a été publié en français et en anglais suite au travail réalisé. Il comporte une introduction thématique au concept de continuum, une synthèse des 13 rapports pays ainsi qu'une première analyse réalisée par les experts des voies et moyens à mettre en œuvre pour remédier aux discontinuités des dispositifs d'éducation et de formation de leur pays.

[Une deuxième analyse transnationale des pratiques et politiques de continuum éducation/formation/travail \(2017\)](#)

Cette deuxième analyse a complété celle réalisée en 2016. Elle a prolongé le travail sur la thématique du « continuum éducation/formation » tout en l'approfondissant à partir d'une analyse des dispositifs mis en œuvre par les pays en vue de combattre l'exclusion d'un trop grand nombre de jeunes hors des systèmes d'éducation et de formation et ainsi de les mener à une insertion socioprofessionnelle réussie.

L'analyse, qui a porté cette fois-ci sur 18 pays, a permis de compléter sinon de redéfinir le concept de continuum en y intégrant le monde du travail. Plusieurs rapports avaient, en effet, mis en évidence ce que le terme même de continuum suggère, à savoir des discontinuités grandissantes dans le temps et dans l'espace entre les mondes de l'éducation, de la formation et du travail, avec leurs conséquences néfastes en termes d'exclusion des jeunes comme de gaspillage de capital humain. La raison en est que les interactions entre les champs de l'éducation et de la formation, quand elles existent, ne peuvent faciliter une Insertion professionnelle que si elles s'articulent également au monde du travail. Il en est ressorti que la solution de continuité linéaire « traditionnelle », partant de l'éducation pour aller vers la formation puis vers le travail, était de moins en moins pertinente face à l'évolution des besoins des individus comme des sociétés et face aux dispositifs de continuum effectivement mis en place, en Afrique comme dans le reste du monde. Il en est également ressorti que les discontinuités actuelles avaient des conséquences négatives sur les acteurs impliqués dans chacun des trois mondes, que ce soit dans leurs objectifs, méthodes et impacts.

Le travail des experts pays a finalement abouti à la constitution d'une typologie des dispositifs existants de continuum, en définissant pour chacun d'entre eux une modalité différentielle de connexion entre les trois termes qui le constituent. Il a ainsi été constaté que les entrées dans la dynamique du continuum pouvaient s'opérer, soit à partir du champ de l'éducation, soit à partir de celui de la formation ou du travail et que l'important était moins la connaissance du point d'entrée que la compréhension de la trajectoire suivie par les jeunes et des interactions existant entre les trois termes du continuum en fonction du point d'entrée, du chemin parcouru et du résultat atteint.

[Une troisième analyse transnationale portant sur les dynamiques du continuum mises en œuvre par cinq dispositifs différenciés du continuum \(2018/2019\)](#)

La réunion des experts de 2017 avait abouti à la caractérisation de cinq types de continuum en prenant pour critère de différenciation leur porte d'entrée dans le continuum, les interactions qu'ils avaient établies entre éducation, formation et travail ainsi que leur capacité à fonctionner comme un dispositif structuré et progressivement modélisable. Cinq pays ont accepté, suite à cette caractérisation typologique, de décrire en détail et en profondeur le type de dispositif mis en place et les modalités de sa mise en œuvre.

Maurice a ainsi présenté son modèle de « *remédiation intra-éducation de base* » dont la finalité est de permettre à tous les élèves d'achever les 9 années d'éducation de base. Le pays a instauré pour cela un certain nombre de voies de remédiation qui ont pour but de permettre aux élèves en risque de retard ou d'exclusion scolaire d'avoir un maximum de chances pour achever le cycle de l'éducation de base.

La Côte d'Ivoire a de son côté illustré le deuxième type de continuum intitulé « *l'intégration ou la réintégration des jeunes dans l'éducation de base* ». Elle met en œuvre le dispositif de classes passerelles dont l'objectif est de remédier à la déscolarisation persistante et au faible taux d'achèvement du cycle primaire au moyen d'alternatives d'éducation non-formelles favorisant l'intégration ou la réintégration des enfants non scolarisés et/ou déscolarisés dans le système d'éducation formel.

Le Bénin a mis en avant Le troisième type de dispositif intitulé « *des formations qualifiantes en lieu et place d'un continuum scolaire* ». Il s'agit d'un dispositif d'apprentissage traditionnel de type rénové mis en place pour assurer la formation professionnelle de la grande masse de jeunes non-scolarisés et déscolarisés précoces du pays. Il permet de qualifier et de certifier les jeunes à partir d'un référentiel de compétences ciblé sur un métier précis tout en leur permettant d'acquérir ou de renforcer leurs connaissances de base.

La République Démocratique du Congo (RDC) a concrétisé le quatrième type de dispositif de continuum intitulé « *vers un continuum renforcé entre le système éducatif et le monde du travail* ». Le ministère en charge de l'EFTP a mis en place des Unités Formation-Emploi (UFE) qui permettent aux enseignants et formateurs de travailler en partenariat avec les entreprises environnantes. Il s'agit d'améliorer l'adéquation entre la formation dispensée dans les établissements d'EFTP et l'emploi dans les secteurs économiques formels, non-formels et informels et ainsi favoriser l'accès des jeunes au marché de l'emploi.

La Tanzanie a développé le cinquième et dernier type de dispositif réalisant « *le continuum au moyen de la certification des connaissances et des compétences acquises* ». La prédominance de l'économie informelle et l'omniprésence d'un apprentissage traditionnel font que les jeunes n'ont pas la possibilité de continuer à se former ou d'accéder à des emplois formels si les connaissances et compétences qu'ils ont acquises informellement ne sont pas reconnues. Les pouvoirs publics ont donc décidé de mettre en œuvre un dispositif de validation et de certification de ces connaissances et compétences.

Quelles perspectives d'avenir pour le concept et les dispositifs de continuum éducation/formation/travail ?

La rédaction de cette étude rend compte de l'ensemble du travail réalisé par le Pôle durant les trois années de coopération interpays portant sur la description puis l'analyse des dispositifs de continuum. Elle décrit les expériences et parcours mis en œuvre par les pays pour répondre aux besoins d'éducation et de formation d'une population jeune frappée par l'exclusion scolaire ou la déscolarisation et/ou l'exclusion de l'emploi. Elle analyse ces expériences et parcours en les interrogeant sur leur capacité à devenir des dispositifs structurés, efficaces et modélisables menant effectivement à l'acquisition de connaissances et de compétences permettant d'accéder au monde du travail.

L'analyse effectuée montre que de tels dispositifs existent ou sont en émergence. Mais elle met, dans le même temps, en évidence que ceux-ci ne sont la plupart du temps pas assez soutenus et valorisés pour devenir partie intégrante des priorités d'éducation, de formation et d'emploi promues par les pays comme par les grandes instances internationales. L'idéologie dominante reste toujours celle, très louable, de mener la totalité des jeunes jusqu'à la fin de l'éducation de base et même de l'enseignement secondaire, sans intégrer pourtant le fait (qu'un trop grand nombre d'entre eux sont exclus trop tôt de ce parcours linéaire et ne s'en sortent qu'en empruntant les voies diverses d'un continuum dont les voies d'entrée et d'achèvement ne sont pas linéaires.

La présente étude arrive ainsi à la conclusion qu'il est important plus que jamais d'investir dans une consolidation et une valorisation des diverses composantes du continuum si on veut ne pas laisser sur le bord de la route les jeunes qui sont exclus du système éducatif soit, pour n'avoir pas pu y entrer, soit pour en être sortis avant même d'avoir acquis les connaissances et compétences leur permettant un accès effectif au monde du travail.

Chapitre 1 : Quelques données significatives concernant l'éducation, la formation et l'emploi en Afrique

L'identification puis l'analyse des dispositifs de continuum éducation/formation/travail mis en œuvre par les pays entre 2016 et 2018 prennent tout leur sens au regard de la situation des jeunes africains dans les domaines de l'éducation et de l'emploi. Tels que décrits puis analysés, les dispositifs mis en œuvre par les pays interviennent comme des voies et moyens pour faire face aux nombreuses difficultés rencontrées par les jeunes, notamment les plus fragiles socialement et économiquement, pour acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour une insertion réussie dans le monde du travail.

1.1. Un système éducatif en progression limitée

Il n'y a aucun doute : les performances du système éducatif dans les pays en développement ont fortement progressé ces dernières années notamment dans les pays membres du Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) où il « aide les enfants les plus vulnérables des pays les plus pauvres à bénéficier d'une éducation de qualité ». Ainsi le Rapport sur les Résultats 2019 (PME 2019) indique que dans les pays membres du PME, 77 % des enfants ont terminé leurs études primaires en 2016 contre 63 % en 2002. La progression est donc statistiquement indéniable. Mais dans le même temps, le rapport souligne les limites de ces données statistiques. Il indique ainsi que cette progression ne va pas nécessairement de pair avec une progression tout aussi significative des acquis scolaires. Il remarque ainsi que si des progrès indéniables ont été réalisés en matière d'acquis scolaires, les niveaux de valeur absolue et le rythme du changement restent inexcusablement lents. Il fait également deux constats qui sont à prendre en compte au regard des dispositifs de continuum dont l'analyse est au cœur de cette étude :

- Il existe une inégalité de chances très forte entre riches et pauvres, zones urbaines et zones rurales, entre garçons et filles et au niveau de la répartition des enseignants formés. Or les dispositifs de continuum concernent quasi exclusivement les populations de jeunes les plus défavorisées.
- « Le nombre d'enfants non scolarisés demeure une vive source de préoccupation, mais il est tout aussi désolant de constater que des millions d'enfants fréquentent l'école sans acquérir de connaissances. Là où existent des systèmes d'évaluation des acquis scolaires, les résultats révèlent la gravité de la crise de la qualité des apprentissages : à l'issue de leurs études primaires, quatre élèves sur dix sont dépourvus de compétences de base en lecture et en mathématiques » (Ibid.).

L'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU) fait de son côté un constat critique au sujet de la progression de la scolarisation universelle en 2018 (UNESCO-ISU 2019). Il souligne que trois années après l'adoption des Objectifs du Développement Durable et notamment de l'Objectif 4 qui promettait une éducation primaire et secondaire universelle en 2030, on ne constate pas de progrès au niveau de la réduction du nombre d'enfants, d'adolescents et de jeunes exclus du système éducatif. L'ISU relève ainsi que si des progrès importants ont été réalisés entre 2002 et 2012 dans la lutte contre l'exclusion scolaire, ces progrès ont été ralentis depuis et la diminution du nombre d'exclus concerne à peine un peu plus de 1 million de jeunes par an actuellement.

Les données chiffrées de l'ISU pour l'année 2018 (Ibid.) s'établissent comme suit :

- 258,4 millions de jeunes en âge de scolarisation, soit environ un sur cinq sont hors du système scolaire ;
- 59 millions d'enfants de 6 à 11 ans sont hors de l'école primaire soit 23% ;
- 62 millions de jeunes de 12 à 14 ans sont hors du premier cycle de l'enseignement secondaire soit 24% ;
- 138 millions de jeunes de 15 à 17 ans sont hors du second cycle de l'enseignement secondaire soit 53%.

Ces données sont à analyser en fonction de l'écart qui existe entre les pays les plus riches et les pays les plus pauvres. Ainsi 19 % des enfants en âge de fréquenter le cycle primaire (âgés de 6 à 11 ans environ) ne sont pas scolarisés dans les pays à revenu faible, contre seulement 2 % dans les pays à revenu élevé. Les écarts s'élargissent encore davantage pour les enfants plus âgés et les jeunes. Environ 61 % de tous les jeunes âgés de 15 à 17 ans ne sont pas scolarisés dans les pays à revenu faible, contre 8 % dans les pays à revenu élevé.

Elles sont également à analyser en fonction du sexe. Ainsi les filles continuent à faire face aux obstacles les plus importants. Selon les données de l'ISU, 9 millions de filles en âge de fréquenter le cycle primaire ne passeront jamais une seule journée à l'école, contre environ 3 millions de garçons.

Elles sont, enfin, à analyser en fonction de la situation géographique. Parmi toutes les régions, l'Afrique subsaharienne a les taux les plus élevés (Ibid.). Si des mesures urgentes ne sont pas prises, la situation empirera certainement, car la région fait face à une demande croissante d'éducation en raison de l'augmentation constante de sa population d'âge scolaire.

L'étude sur le continuum éducation/formation/travail porte en grande partie sur l'Afrique subsaharienne ce qui ne donne que plus d'importance aux divers dispositifs de remédiation, d'intégration ou de réintégration et de formation qualifiante en lieu et place d'un continuum scolaire qui sont présentés et analysés dans le cadre du présent travail. Son importance pour donner aux jeunes les plus exclus du système scolaire des voies et moyens alternatifs pour s'éduquer et se former est d'autant plus significative que l'analyse des perspectives d'achèvement de l'Objectif de Développement Durable concernant l'éducation (ODD4) indique que « les taux d'apprentissage devraient stagner dans les pays à revenu intermédiaire et baisser de près d'un tiers dans les pays africains francophones d'ici 2030. Sans une accélération rapide, il est prévu que 20 % des jeunes et 30 % des adultes dans les pays à revenu faible ne sauront toujours pas lire à l'échéance 2030 (Montoya e.a. 2019).

1.2. Un système de formation et d'emploi marqué par la précarité du marché du travail

Le concept de continuum pose la question de la relation à établir entre éducation et formation et plus précisément du rôle que joue l'EFTP en tant que préparation efficace à l'entrée des jeunes dans le monde du travail.

Les données sur l'éducation mettent en évidence les exclusions progressives au fur et à mesure du passage de l'enseignement primaire aux différents cycles de l'enseignement secondaire avec, au moment de l'entrée possible dans le monde du travail, un pourcentage de jeunes hors scolarité dépassant les 50% et atteignant dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne, notamment les plus pauvres, un taux proche des 70%. Si l'on prend en compte le passage en fin de l'enseignement de base vers la formation professionnelle ou l'EFT, on arrive à des taux de passage de l'ordre de 5% en Afrique subsaharienne contre 11% dans le reste du monde. **Cette situation met en lumière que le concept d'un dispositif d'éducation et de formation linéaire menant au monde du travail est tout sauf opératoire dans les pays en développement et notamment dans les pays membres du Pôle.** Elle met également en évidence que seule une minorité de jeunes africains sont formés à l'emploi, en prenant pour

réserve que les formations dispensées dans le cadre de l'enseignement professionnel sont la plupart du temps peu performantes ou ciblées sur des emplois déjà largement occupés et sans réelle capacité d'insertion des jeunes sortant de la formation professionnelle.

La situation se complexifie encore quand on considère la situation de l'emploi sur le continent africain. Cet emploi est en grande partie informel. Le Rapport de l'OIT sur l'emploi informel en 2018 (BIT 2020) situe son pourcentage à 85,8% de l'emploi total au niveau continental avec des variations allant de 67,3% en Afrique du Nord jusqu'à 92,4% en Afrique de l'Ouest et 91% en Afrique centrale. S'ajoutent à ces données celles concernant la création d'emplois. Ainsi 90% des emplois créés entre 2009 et 2015 l'ont été par le secteur informel. **Il s'en suit que les jeunes ont d'abord accès à des emplois précaires et qu'il existe un fossé important entre les 12 millions de jeunes entrant annuellement sur le marché du travail et les 3 millions d'emplois formels créés chaque année.** Ceci induit dans le même temps qu'un pourcentage important de jeunes qui sortent du système éducatif avec un niveau de certification satisfaisant ne trouve ni un emploi à la hauteur de leurs attentes, ni correspondant aux besoins et demandes des acteurs économiques.

Toutes ces données soulignent l'importance de mener une réflexion structurée sur la manière dont les jeunes peuvent acquérir des connaissances et compétences menant effectivement à l'emploi tel qu'il existe aujourd'hui en Afrique. Certains partenaires au développement avancent l'idée que la meilleure manière d'établir une interactivité positive entre les trois termes du continuum serait de mener tous les jeunes jusqu'au bout de l'enseignement général avant d'envisager la mise en œuvre de parcours spécifiques de compétences. Si cette proposition de favoriser l'acquisition par tous d'un socle commun de compétences fondamentales et transversales au moyen d'un enseignement scolaire allant jusqu'à la fin du collège et, si possible, du lycée, avant d'envisager une différenciation de parcours professionnels est séduisante, elle n'est pas réaliste pour le moment vu que l'ISU et le RMSE (Ibid.) admettent sans détour que la scolarisation universelle prévue à l'horizon 2030 ne sera pas atteinte. De plus une telle proposition ignore la culture de l'apprentissage en Afrique qui constitue, malgré les limites identifiées d'une formation encore trop traditionnelle et pas encore suffisamment rénovée, une voie efficace pour insérer les jeunes dans le marché du travail (Van Adams e.a. 2013).

Quoiqu'il en soit, les divers dispositifs de continuum conçus et mis en place pour permettre aux nombreux jeunes de :

- Trouver des voies de remédiation et de réinsertion face aux difficultés rencontrées lors du parcours scolaire ;
- Accéder aux connaissances et compétences de base par la voie de la formation qualifiante ;
- Acquérir les compétences professionnelles menant à l'emploi (y compris l'auto-emploi) dans le cadre d'une coopération étroite entre école et entreprise ;
- Voir reconnues et certifiées les compétences qu'ils ont acquises en situation de travail,

ne font l'objet d'aucune évaluation quantitative et/ou qualitative de la part des pouvoirs publics ou des instances internationales quant à leur contribution à l'acquisition des connaissances et des compétences permettant d'accéder au monde du travail. Ces dispositifs

sont de fait, historiques, considérés comme insignifiants sinon inefficaces au regard des objectifs fixés à la scolarisation universelle. Pourtant ils participent activement à la réalisation de ces objectifs et prennent prioritairement en compte les publics que le système actuel d'éducation et de formation laisse trop souvent sur le bord du chemin.

La présente étude a pour objet d'évaluer la valeur de ces dispositifs et leur contribution incontournable pour permettre aux jeunes les plus fragiles socialement et économiquement de surmonter leur exclusion scolaire et d'accéder au droit inaliénable à l'éducation, la formation et le travail.

Chapitre 2 : une première approche transnationale, conceptuelle et factuelle, du concept de continuum éducation/formation

Le PQIP/DCTP a commencé à recueillir en 2016 les pratiques et politiques de continuum éducation/formation mises en œuvre par les pays membres. Agissant conformément aux orientations fixées par la conférence des ministres organisée à Abidjan en juillet 2014, il s'agissait pour le Pôle de faire un inventaire des politiques et des pratiques innovantes dont les pays pourraient s'inspirer pour relever les défis communs et urgents en matière d'éducation et de formation. Il importait pour le Pôle de mieux comprendre comment restaurer le lien rompu entre ces deux concepts en Afrique et dans le monde, mais aussi d'éviter les conséquences négatives que cette rupture pourrait avoir sur le développement éducatif et socioéconomique des pays.

Le travail a été effectué en plusieurs étapes : (i) réalisation d'une revue de la littérature sur le concept de continuum éducation-formation afin de comprendre quels enjeux, historiques, culturels, stratégiques et pratiques étaient sous-jacents au concept ; (ii) demande faite aux experts pays préalablement désignés par les ministères concernés d'écrire un rapport présentant des expériences nationales rendant compte du manque d'articulation entre éducation et formation ainsi que des réponses politiques élaborées et mises en œuvre par les gouvernements pour corriger la situation ; et (iii) organisation d'un séminaire des experts pays afin d'évaluer les expériences décrites par ces experts et d'en tirer des enseignements stratégiques et politiques à présenter lors de la conférence des ministres prévue au dernier trimestre de 2017.

2.1. L'enracinement historique et contextuel du concept de continuum

La revue de littérature publiée en ouverture du « Compendium des expériences africaines sur le continuum éducation-formation » de 2017 rend compte des diverses situations historiques et socioéconomiques qui ont provoqué l'émergence du concept de continuum.

Un système d'éducation élitiste hérité du colonialisme

Dès 1964, Abdou Moumouni (Moumouni 1964) fait une analyse critique du système d'éducation et d'enseignement mis en place après la période de colonisation. Après avoir successivement étudié le système d'éducation traditionnel puis le système d'éducation colonial, il montre les lacunes des politiques d'éducation nouvelles encore très largement inspirées par le colonisateur. Il critique notamment le parti pris d'élitisme des politiques mises en place et montre comment celles-ci prennent la suite du système colonial en instaurant un

processus de sélection sévère basé principalement sur la maîtrise des langues coloniales, le mépris du travail manuel considéré comme un signe d'échec et la déconnexion du système éducatif avec les besoins économiques et sociaux des sociétés qu'il est censé servir. Cette distinction entre réussite scolaire des élites et difficultés sinon échec des plus fragiles économiquement et socialement à aller jusqu'au bout de leur parcours scolaire reste étonnamment d'actualité. Elle est au cœur de la problématique du continuum dont les bénéficiaires sont d'abord ceux qui sont exclus du système scolaire à défaut de pouvoir y entrer ou d'y rester le temps nécessaire pour acquérir les connaissances et compétences de base.

2.1.1. Un système d'éducation dysfonctionnel au regard de la réalité économique et sociale

Il existe un manque de continuité entre l'institution scolaire héritée de la colonisation et la fonctionnalité de l'éducation traditionnelle africaine qui ne sépare pas l'apprentissage de la formation professionnelle. Cette discontinuité a été analysée dès les années 1970 comme provoquant une détérioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, due notamment à un certain nombre de causes facilement identifiables (manque de formation des enseignants, taille trop élevée des classes, manque de maîtrise de la langue d'instruction par les enseignants, manque de ressources financières et pédagogiques, manque de lieux pour une formation pratique ...). Mais les analyses soulignaient que cette discontinuité était due plus fondamentalement au fait que le système éducatif produisait des individus peu utiles à la société en raison de leur déphasage avec les besoins socioéconomiques et culturels des pays africains et de leur volonté de faire partie d'une élite dévalorisant sinon méprisant le travail manuel.

La prédominance toujours actuelle de l'apprentissage « traditionnel », qui continue à former la très grande majorité des jeunes, est le signe de cette discontinuité qui a été et reste dommageable pour la réussite de l'éducation des jeunes africains. Comme le suggérait Moumouni (ibid.) il aurait été opportun d'instaurer un système éducatif général « unitaire » d'une durée de 10 à 11 années susceptible de concevoir et de mettre en œuvre des programmes scolaires plus en phase avec les besoins socioéconomiques et culturels des pays africains. L'absence d'un tel système unitaire en phase avec les réalités africaines explique, entre autres, les taux trop élevés d'abandon scolaire et le fait que les jeunes sortant de l'école ne trouvent pas facilement leur place dans un monde du travail pour lequel une école coupée de la réalité socioculturelle africaine ne les a pas vraiment préparés.

2.1.2. Un système en phase de reconnexion avec la diversité des approches d'éducation et de formation

Des travaux coordonnés entre l'ADEA et l'UNESCO ont permis à partir des années 2000 de réintégrer, dans la vision à promouvoir de l'éducation et de la formation, les réalités culturelles et socioéconomiques africaines. Ceux initiés par l'ADEA sur l'éducation post-primaire lors de la Biennale de Maputo de 2008 et ceux menés par l'UNESCO en vue du lancement, en 2010, du Programme d'Éducation de base pour l'Afrique (PEBA) ont permis d'opérer des changements de paradigme majeurs au niveau éducatif. Ils ont permis l'introduction dans les programmes scolaires de l'acquisition des savoir-faire et des compétences promouvant les cultures africaines et les connaissances locales, telles que l'utilisation transitoire de la langue maternelle comme langue d'instruction (avant de passer à

la langue officielle qui est généralement une langue européenne) jusqu'à un modèle bilingue (utilisation des deux langues jusqu'à la fin du cycle, habituellement l'éducation de base). Ils ont également proposé d'introduire dans les programmes scolaires les compétences utiles pour la vie, l'entrepreneuriat et la formation technique et professionnelle afin de faciliter l'entrée des jeunes dans le monde du travail.

Dans le domaine de la formation professionnelle, l'ADEA a fortement plaidé pour le changement de paradigme symbolisé par le passage de l'Enseignement et de la Formation Technique et Professionnelle (EFTP) au Développement des Compétences Techniques et Professionnelles (DCTP). La signification de ce changement de paradigme est que le DCTP permet une reconnaissance et une possible certification de toutes les compétences acquises quel que soit le mode d'acquisition de ces compétences. Peuvent ainsi être valorisées les diverses formes d'apprentissage, qu'elles aient eu lieu en centre, en entreprise, en situation de travail, dans le cadre d'un dispositif d'éducation et de formation formel, non formel ou informel. Les conséquences de ce changement de paradigme sont que l'acte d'éducation et de formation n'est plus validé en fonction de son caractère institutionnel mais des résultats auxquels il mène et de la certification qui est faite des connaissances ou compétences acquises. Cette approche va cependant être ralentie dans sa mise en œuvre par la longue mise en place des instruments, structures et acteurs en mesure de pratiquer validation et certification - problème de gouvernance à partager entre acteurs éducatifs, politiques et économiques.

La reconnexion des programmes scolaires avec les réalités culturelles, économiques et sociales africaines comme la valorisation de toutes les formes d'apprentissage professionnel menant au monde du travail ont été, avant l'heure, des modalités de mise en œuvre du concept de continuum. Celui-ci devient ainsi une approche stratégique inscrivant les dispositifs d'éducation et de formation dans les réalités africaines.

Comme l'affirme en conclusion la revue de littérature, la promotion du continuum suppose de réformer la structure et la fonctionnalité de l'ensemble du système éducatif formel en créant des filières vers et à partir des autres formes alternatives d'éducation dont bénéficient les groupes de population qui n'ont pas été scolarisés et/ou sont situés en dehors des dispositifs de formation professionnelle formelle. La mise en place du continuum suppose aussi que les acteurs économiques sont prêts à s'ouvrir à la collaboration avec les milieux de l'éducation et de la formation. À terme, le continuum a pour finalité de réduire la fracture sociale résultant de l'inégalité de l'accès à l'éducation, à la formation et à l'apprentissage professionnel afin de promouvoir une meilleure intégration dans la société et dans le monde du travail de celles et ceux qui sont exclus du système linéaire d'éducation et de formation.

2.2. Le diagnostic des rapports pays 2016 sur le continuum éducation/formation

La grande conclusion tirée de la revue de littérature est que le concept de continuum ne peut être appréhendé dans sa réalité actuelle qu'à partir d'une analyse très factuelle des dispositifs mis en œuvre par les pays pour éduquer et former les jeunes situés en dehors des voies formelles d'éducation et de formation. Il a donc été décidé de faire appel à des experts nationaux pour décrire, analyser et approfondir la manière dont leur propre pays met en œuvre dans les faits le continuum éducation/formation. Le principe d'un tel recours a été de

demander à chaque expert de réaliser le rapport selon une méthodologie commune permettant, une fois le travail réalisé, de faire une analyse comparative des dispositifs de continuum ainsi identifiés.

2.2.1. Le canevas commun des rapports pays

La méthodologie et le canevas pour la rédaction des rapports nationaux ont été déduits de la revue de littérature. L'objectif était d'obtenir les informations et données les plus pertinentes sur (i) la manière dont les pays membres du Pôle ont formulé le concept et les questions du continuum éducation et formation, (ii) la manière dont ils ont entrepris de le mettre en œuvre ou, inversement, (iii) tentent d'y parvenir en mettant en place des systèmes et voies capables de donner accès à grand nombre de jeunes et d'adultes à des connaissances et des compétences dont ils ont besoin pour réussir leur vie personnelle et professionnelle.

Le canevas était structuré autour des sept grandes thématiques suivantes :

- Une introduction sur les différentes significations et compréhensions conceptuelles du continuum au niveau national ;
- Des données de base sur les niveaux de scolarisation de la population (désagrégées en termes de sexe féminin / masculin et rural / urbain dans la mesure du possible) ;
- Des données de base sur la formation professionnelle / DCTP ;
- Les politiques et stratégies visant à réduire la discontinuité entre l'éducation et la formation au bénéfice des jeunes avec analyse des causes de la discontinuité et des mesures prises pour prévenir la discontinuité ;
- Les politiques et stratégies visant à établir le continuum en donnant accès à l'éducation et à la formation pour tous tout au long de la vie ;
- Les politiques et stratégies visant à établir un continuum à partir de la reconnaissance de toutes les formes d'acquisition de connaissances et de compétences ;
- Une analyse conclusive décrivant un système ou une réforme de l'éducation et de la formation qui pourraient illustrer le mieux au niveau national une pratique prometteuse de continuum d'éducation et de formation.

Seize pays (Bénin, Burkina, Cameroun, Côte d'Ivoire, Kenya, Liberia, Mali, Madagascar, Maroc, Maurice, Niger, Tchad, RDC, Rwanda, Togo et Tunisie) ont fourni, par l'intermédiaire d'un expert formellement désigné par son gouvernement, la description la plus détaillée possible du ou des dispositifs de continuum éducation/formation qu'ils mettaient ou projetaient de mettre en œuvre. Ils ont ainsi fourni une base documentaire et d'analyse qui n'existe nulle part ailleurs et à partir de laquelle le séminaire des experts réunis à Abidjan les 7 et 8 novembre 2016 a entamé une réflexion de deux années sur les pratiques et politiques de continuum développées dans les pays africains. Les noms des experts ainsi que les synthèses de leurs rapports sont publiés dans le compendium des « Expériences africaines sur le continuum éducation-formation » référencé en annexe de l'étude.

2.2.2. Les principaux constats des effets du manque de continuum éducation/formation

Le concept de continuum est d'abord perçu dans l'ensemble des rapports pays comme devant englober l'ensemble des processus formels, non formels et informels d'acquisition des connaissances et compétences, bien que la réalité des pays force à reconnaître que la reconnaissance de tous ces processus est récente et souvent incomplète. Il est ensuite perçu comme visant les taux de transition entre classes et dispositifs à l'intérieur des sous-secteurs

de l'éducation et de la formation et surtout les taux de passage entre ces deux sous-secteurs en sachant que c'est dans le passage de l'enseignement de base vers l'EFTP que la discontinuité est la plus forte. Il est enfin perçu comme une forme d'obligation urgente pour mettre fin à la sortie précoce des jeunes du système scolaire et surtout pour mettre fin à l'absence de passerelles permettant aux jeunes, qui n'arrivent pas à aller jusqu'au bout de leurs parcours scolaire, d'entrer avec un minimum de professionnalisation dans le marché du travail.

Cette approche globale est déclinée dans un premier temps selon les différents niveaux de discontinuité empêchant les jeunes d'aller jusqu'au bout d'un parcours linéaire les menant sans encombre de l'éducation à la formation et donc vers l'emploi.

Une école primaire en recherche d'une meilleure égalité d'accès et de durabilité des acquis

Même si des progrès très substantiels ont été faits pour accroître les taux de scolarisation bruts et nets et surtout les taux d'achèvement, il subsiste des discontinuités fortes à un double niveau :

- Le premier niveau de discontinuité concerne l'inégalité d'accès à l'école pour les populations en zone rurale et plus largement pour les populations socialement défavorisées. Un exemple significatif est celui du Maroc qui, bien que connaissant une progression très significative du taux de scolarisation et un fort taux d'achèvement en fin de l'école primaire, affiche toujours un taux de 29,1% d'enfants non scolarisés (UNESCO/ISU, 2018).
- Le deuxième niveau de discontinuité relève du manque de qualité et de durabilité des résultats atteints en termes de taux d'achèvement comme de consolidation des acquis de base. Ce manque est causé autant par les conditions matérielles d'accueil, qui sont trop souvent en-dessous des règles élémentaires d'hygiène, que par les conditions pédagogiques qui permettent difficilement une acquisition durable des savoirs (rapport enseignant/nombre d'élèves, formation des enseignants). Ainsi certains pays tels que le Bénin ou le Mali ont connu une régression des taux d'achèvement du primaire.

Le difficile continuum en fin de l'éducation de base

Le problème du continuum concerne les nombreux jeunes qui n'achèvent pas le cycle de l'éducation de base. On constate ainsi qu'au bout de 9 années de scolarité, plus de la moitié d'une cohorte de jeunes se trouve ou risque de se trouver hors système scolaire sans avoir les moyens de continuer à se former avant d'entrer dans le monde du travail. Il en résulte une déperdition des acquis scolaires et une impréparation à la vie professionnelle qui entretiennent la précarité sociale et professionnelle. Quelques données tirées des rapports pays illustrent la réalité de la discontinuité durant les 9 premières années de scolarité.

- La Côte d'Ivoire connaît un taux faible de transition du primaire vers le collège et un taux bas d'achèvement du collège, ce qui fait que seul 1 enfant sur 3 suit aujourd'hui une scolarité de 10 ans ;
- Le taux d'abandon durant le temps de l'éducation de base est en augmentation au Maroc pour des raisons de motivation, d'éloignement de l'école et financières ;

- Le taux de jeunes hors de tout système scolaire avant la fin des 9 années de scolarité obligatoire est par exemple de 47% pour la catégorie des 9/14 ans au Mali. Ces taux sont supérieurs aux chiffres officiels des Non dans l'Éducation, Emploi, Formation (NEEF) dans la mesure où un grand nombre d'entre eux acceptent des activités précaires et de subsistance.

Le manque de performance de l'éducation de base à mener la grande partie des jeunes jusqu'au bout du dispositif constitue la pierre d'achoppement la plus visible et la plus préoccupante du continuum éducation/formation car ceux qui en sortent en cours de route entrent dans une précarité sans voie formelle de rattrapage. S'y ajoute le fait que l'éducation de base ne donne pas accès pendant et surtout en fin de scolarité à des dispositifs permettant de se professionnaliser tout en confortant les acquis éducatifs.

La forte discontinuité entre la sortie de l'éducation de base et l'entrée dans la formation professionnelle formelle

Alors que beaucoup de pays souhaitent renforcer les passerelles de continuité menant de l'éducation de base à l'EFTP, seule une faible minorité emprunte cette voie de professionnalisation formelle. Celle-ci accueille, selon les données recueillies dans les rapports pays, entre 5% et 7% du nombre déjà bien réduit des jeunes qui accèdent à l'enseignement secondaire de deuxième niveau. Ces chiffres sont censés devoir évoluer fortement vu la nécessité pour les pays d'insérer positivement le maximum de jeunes dans le monde du travail. Certains pays dont le Niger ont prévu d'augmenter drastiquement le pourcentage de jeunes entrant en formation professionnelle formelle (15% à partir de 2015), mais les données disponibles mettent en évidence que le ministère en charge de la formation professionnelle n'a pas du tout les moyens d'atteindre les objectifs fixés. Toutefois le Niger développe les Centres de Formation aux Métiers (CFM) qui accueillent notamment les jeunes exclus du système éducatif en fin CM2.

Ces taux sont significatifs de la sous-budgétisation de l'EFTP qui existe dans la plupart des pays. Ils sont également significatifs :

- De l'image très négative que connaît la formation professionnelle ;
- Du fait que l'EFTP ne constitue pas pour les parents et les jeunes une voie de valorisation sociale. Cette valorisation est quasiment entièrement captée par l'enseignement général qui est toujours censé mener à des postes et des fonctions stables et bien positionnés dans la hiérarchie de la classification sociale, même si cette situation se vérifie de moins en moins ;
- Du fait de la distance qui existe entre les compétences acquises dans le cadre de l'enseignement professionnel et celles requises par le monde du travail.

La plupart des jeunes hors EFTP et hors enseignement secondaire n'ont donc pas d'autres choix pour entrer dans le monde du travail que se professionnaliser au moyen de l'apprentissage traditionnel, par l'exercice d'emplois précaires ou encore par des voies alternatives d'éducation et de formation répertoriées dans les rapports pays qui constituent la base de cette étude.

2.2.3. Les dispositifs de remédiation mis en œuvre face aux manques du continuum éducation/formation

Le concept de continuum tel que développé par les pays comporte tout naturellement la description des mesures qu'ils ont mis en œuvre pour essayer de remédier aux phases de rupture de ce continuum et permettre aux jeunes qui en sont victimes de trouver des voies alternatives d'éducation et de formation. Les rapports pays décrivent principalement deux types de dispositifs de remédiation. Le premier type concerne les mesures prises par certains pays pour corriger les fragilités et contrer les discontinuités du système éducatif. Le deuxième type cible la faiblesse de l'accès des jeunes aux dispositifs de formation formelle à la fin de chaque cycle scolaire en instaurant des parcours non formels ou informels de professionnalisation.

La remédiation intra-éducation de base

Trois pays ont investi de manière volontaire dans des mesures spécifiques permettant de corriger ou contrer les faiblesses du système éducatif.

Maurice a établi un diagnostic très précis des raisons de ces faiblesses. L'analyse faite par les responsables du système éducatif pointe l'élitisme de l'enseignement primaire. Celui-ci est caractérisé par un examen très sélectif à la fin de chaque cycle et pénalise de ce fait les élèves venant de milieux défavorisés, dont la maîtrise de l'alphabétisme et du calcul de base dans les deux langues (anglais et français) est inférieure aux normes et dont les taux d'échec et d'abandon sont particulièrement élevés. Une autre conséquence en est que les enfants des familles pauvres abandonnent l'école en plus grand nombre que tout autre groupe et rejoignent l'emploi informel en raison de la nécessité de soutenir financièrement leurs parents. **Pour s'attaquer à ces discontinuités, le gouvernement a formulé une série de mesures politiques dont la création de zones d'éducation prioritaires, des voies d'accès à la formation préprofessionnelle ainsi que des programmes de deuxième chance pour les élèves en difficulté scolaire.** L'ensemble des mesures seront détaillées et analysées dans les rapports réalisés en 2017 et 2018.

La Côte d'Ivoire rencontre comme la plupart des pays africains et notamment subsahariens des difficultés à promouvoir de manière satisfaisante le continuum éducation/formation. 20% des enfants, en effet, n'ont pas accès à l'école primaire. Seuls 33% des jeunes scolarisés achèvent le premier cycle du secondaire et 6 jeunes sur 10 d'entre eux n'ont pas accès au second cycle de l'enseignement secondaire général ou technique et professionnel. Il existe donc de fortes discontinuités dans la mise en œuvre de la scolarité universelle. Les causes de cette discontinuité sont multiples. Elles tiennent essentiellement, selon les données du rapport pays, à la faible couverture de l'offre scolaire, aux mauvaises conditions matérielles d'accueil des élèves, aux faibles taux de transition entre l'école primaire et le collège et entre les cycles du secondaire, aux faibles taux de rétention à tous les niveaux, à la faible couverture de l'ETFP et, enfin, à la désaffectation de l'école due au travail des enfants. **Face à cette situation, les responsables politiques ont pris un ensemble de mesures de remédiations dont la plus significative à l'intérieur de l'éducation de base est la création de « classes passerelles ».** Elles sont, comme pour Maurice, détaillées et analysées dans les rapports réalisés en 2017 et 2018.

Madagascar est le troisième pays ayant mis en place des mesures de remédiation intra-scolaire. Les taux de non-scolarisation y atteignent 24% des jeunes de 5 à 18 ans et le système éducatif est caractérisé par un fort taux de redoublement (20% en primaire, 13% en collège). Si 76% des jeunes passent du primaire au secondaire, seuls 37% des élèves en achèvent le premier cycle et 16% le second cycle. Améliorer la continuité, c'est lutter contre le redoublement mais aussi mettre en place des dispositifs spécifiques de remédiation qui permettent à ceux qui sortent trop tôt de l'école d'y revenir après renforcement des acquis éducatifs ou d'entrer dans des parcours de professionnalisation en vue d'intégrer avec succès le monde du travail. **C'est ainsi que le ministère en charge de l'éducation a mis en place, avec l'appui des organisations internationales, un dispositif intitulé ASAMA en vue de rendre possible pour les plus fragiles un véritable parcours d'éducation et de formation menant effectivement au monde du travail.** Ce dispositif est détaillé et analysé dans le rapport de 2018.

La remédiation via une diversité de parcours professionnalisants

La plupart des 16 rapports pays décrivent l'existence de dispositifs de professionnalisation à destination des jeunes sortis trop tôt ou à un niveau relativement peu élevé du système scolaire. Ces dispositifs ont pour caractéristiques d'être sous-budgétisés et d'avoir une faible capacité d'accueil et de modélisation.

Il s'agit de l'apprentissage traditionnel qui recueille un nombre très important de jeunes. Ces jeunes ne font malheureusement pas l'objet de statistiques nationales ou internationales malgré les préconisations adoptées par les pays membres de l'espace UEMOA. Seul le Niger, à travers son Observatoire de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, en a fait un décompte précis selon les résultats communiqués aux ministres en charge de l'Emploi et de la Formation Professionnelle de l'Espace UEMOA. Il existe à côté de l'apprentissage traditionnel des dispositifs du type apprentissage rénové ou dual, formation modulaire ou alphabétisation professionnalisante. Mais ces dispositifs ne concernent qu'une très faible minorité de jeunes, à peine 1% des exclus du monde de l'éducation et de la formation. Même si ces dispositifs paraissent aptes à accueillir positivement les jeunes qui sortent précocement du système éducatif, ils sont sous-équipés, sous-valorisés et surtout sous-financés. **Beaucoup de pays affirment vouloir augmenter significativement sinon drastiquement les bénéficiaires de ces dispositifs, mais dans la réalité ces stratégies se transforment rarement en plans d'action opérationnels pour des raisons liées notamment au manque de soutien financier des pouvoirs publics, et même des Partenaires Techniques et Financiers (PTF), aux dispositifs de formation de type alternance et apprentissage, et à l'acceptation de fait que les jeunes exclus trop tôt du système scolaire se « débrouillent » en acceptant des activités de subsistance.**

Les analyses réalisées par l'AFD (AFD 2016) sur « Jeunesses sahéniennes : dynamiques d'exclusion et moyens d'insertion » soulignent pourtant que les conséquences de la discontinuité des parcours d'éducation et de formation sont sources de radicalisation de la population jeune, notamment dans l'espace sahélien. Il devient donc plus que nécessaire de faire un travail de recherche sur les possibilités et modalités de développement sinon de généralisation de ces dispositifs au bénéfice des jeunes sortants pendant et après l'éducation de base.

La remédiation via la validation des acquis de l'expérience (VAE)

La mise en œuvre de la VAE constitue un facteur important de dépassement possible de la discontinuité éducation/formation dans la mesure où elle permet de valider les connaissances et compétences acquises en dehors des dispositifs formels existants et de leur donner une valeur et un niveau de qualification par rapport aux référentiels de certification existants. Elle instaure donc une autre forme de continuité éducation/formation en dehors d'un parcours formel préalablement identifié et valorisé en termes de diplôme. Elle présuppose toutefois une double conditionnalité :

- L'existence ou au minimum l'amorce d'un Cadre National de Certification (CNC) qui instaure cette validation des acquis et en positionne le résultat sur une échelle de reconnaissance professionnelle et sociale ;
- L'existence d'une ingénierie de formation et de certification qui définit le référentiel de certification concerné ainsi que les niveaux de performance à atteindre pour accéder à un niveau de qualification donné.

Les rapports pays ne décrivent pas une expérience de VAE en cours de mise en œuvre mais identifient les pays qui ont l'intention de l'instituer. Ils mentionnent ainsi qu'un cadre de concertation a été créé depuis 2010 entre le Bénin, le Cameroun, le Mali et le Sénégal en vue de la mise en œuvre de la VAE. Ils rapportent que le Niger a conçu de son côté 25 référentiels de certification rendant ainsi possible son instauration. Ils indiquent, enfin, que le Maroc a mis en place un CNC et instauré une Commission Nationale de Certification Professionnelle ce qui permet d'augurer de l'institutionnalisation prochaine de la VAE.

2.3. Une relecture stratégique par les experts pays des divers dispositifs de continuum du concept de continuum dans 16 pays africains

Un séminaire rassemblant les experts auteurs des rapports pays, des responsables publics et privés en charge de l'éducation et de la formation ainsi que des PTF a été organisé en décembre 2016 à Abidjan.

2.3.1. Un état des lieux interpays des continuités et discontinuités entre éducation et formation

Le séminaire avait pour objet de présenter et d'analyser la diversité des programmes et/ou pratiques d'acquisition des connaissances et des compétences mis en œuvre par les pays participants et d'identifier les dispositifs les plus prometteurs en termes de continuum mis en œuvre par chacun d'entre eux. Puis les experts ont défini cinq axes stratégiques permettant de créer les conditions optimales d'un continuum éducation/formation susceptible de combattre les discontinuités constatées dans les rapports pays. Ces axes, dont la mise en œuvre devra nécessairement s'adapter à la situation spécifique de chaque pays, ont été définis comme devant promouvoir, selon les besoins constatés :

- Une réforme pour intégrer dans les programmes scolaires de l'éducation de base l'acquisition des savoir-faire et des compétences appropriés aux besoins socioéconomiques de la société ;
- Un mécanisme et des mesures appropriées pour assurer une entrée réussie dans les systèmes de formation professionnelle après l'éducation de base ;
- Un système formel ou non formel de remise à niveau permettant, après un abandon prématuré, de réintégrer le système scolaire formel ;

- Un type renouvelé d'apprentissage en vue de consolider les résultats d'apprentissage de ceux qui ont quitté l'éducation de base tout en conduisant vers une formation permettant d'accéder à une qualification reconnue ;
- Un programme scolaire mixte visant à intégrer les compétences préprofessionnelles ou professionnelles dans les programmes scolaires de l'enseignement secondaire (collèges et lycées) ou supérieur.

Les travaux des experts ont permis, pour chacun des pays représentés, de lister l'ensemble des dispositifs conçus et mis en œuvre pour établir un continuum d'éducation et de formation au bénéfice notamment des publics les plus fragiles scolairement ou en situation d'exclusion des dispositifs d'éducation et de formation formels. Les cas du Mali, du Ghana et du Sénégal permettent d'illustrer la manière dont les pays mettent en œuvre un apprentissage scolaire ou professionnel adapté à la situation socioéconomique des jeunes exclus d'un parcours linéaire d'éducation tout en menant dans la plupart des cas à des qualifications et certifications reconnues.

Un dispositif d'éducation et de professionnalisation ciblés sur les non scolarisés et les déscolarisés : le cas du Mali

Les Centres d'Éducation au Développement
<p>La communauté villageoise met à disposition le local, choisit un groupe de 30 apprenants, de 15 filles et 15 garçons non scolarisés ou déscolarisés de 9 à 15 ans pour suivre un enseignement pendant 4 ans. Le dispositif permet aux jeunes enfants non scolarisés ou déscolarisés précoces de lire, écrire et calculer correctement dans leur langue locale. Il offre à ces enfants la possibilité d'acquérir des connaissances et aptitudes qui devraient leur permettre de s'insérer dans le processus de développement économique, social et culturel de leur milieu. Il favorise l'apprentissage d'un métier lié au développement local. Il est géré par un comité de gestion et un programme d'enseignement professionnel général et de formation se met en place : apprentissage de la lecture, écriture, calcul dans la langue du village avec introduction du français en seconde année ; formation préprofessionnelle en quatrième année sous forme de modules en liaison avec les activités économiques du village. L'éducateur choisi par la communauté est subventionné et formé par l'État. L'implication des villageois est forte et permet d'avoir un noyau de jeunes " lettrés " dans les villages. Le coût des CED est limité, ce qui permet une généralisation plus massive que pour les autres écoles.</p> <p>Les sortants de ces centres entrent ensuite dans l'apprentissage d'un métier pour permettre leur insertion dans le tissu économique local. Les jeunes ainsi formés peuvent devenir des acteurs économiques de leur localité.</p>

Un apprentissage au service de la certification des formations mises en œuvre dans le secteur informel : le cas du Ghana

Le Programme National d'Apprentissage (NAP)
<p>Le NAP cible les jeunes qui ont été exclus très tôt du système scolaire, ceux qui ne sont ni en éducation, ni en formation, ni au travail (population NEFT) et de manière générale ceux issus d'un milieu socioéconomique défavorisé.</p> <p>La formation est dispensée selon l'approche par compétence ce qui permet aux jeunes apprentis d'obtenir une validation des compétences acquises selon les niveaux de</p>

certification définies par le cadre national de certification des compétences techniques et professionnelles (NTVETQF).

Le NAP a pour caractéristique d'être **financé par les pouvoirs publics**. Les maîtres d'apprentissage sont formés à l'approche par les compétences et reçoivent une compensation financière de la part de l'État qui finance également les outils de formation et la matière d'œuvre.

La mise en œuvre du NAP a été modélisée de manière à rendre la formation professionnelle attractive et y **attirer notamment les jeunes filles**. La **formation a été standardisée** de manière à permettre la certification de toutes les formations réalisées dans le secteur informel.

Une mobilisation massive pour professionnaliser les jeunes sortis du système scolaire sans qualification ou diplôme : le cas du Sénégal

Les Certificats de Spécialités

Chaque année 130 000 jeunes sénégalais quittent l'école entre la fin du CM2 et la classe de troisième sans avoir obtenu une quelconque qualification, 30 000 quittent le lycée sans avoir obtenu le bac et 15 000 sortent de l'enseignement supérieur sans le moindre diplôme.

Comment offrir à tous ces jeunes une formation professionnelle adaptée et attractive de courte durée attestée par un certificat de spécialités (CS) ?

Tel est le diagnostic qui a précédé la conception et mise en place des certificats de spécialités. Ceux-ci sont nés au Ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat avec l'appui de la Banque Mondiale et l'Agence Française de Développement (AFD).

Le CS est un diplôme qui atteste des compétences permettant **d'exercer un métier dans une durée de trois à six mois**. Il est mis en œuvre par les centres de formation avec des conventions de stages entre les entreprises et les demandeurs d'emploi. Ces formations sont modulaires et se font entre l'entreprise et le centre. Ces CS touchent tous les jeunes. Ils sont financés par les bons d'apprentissage délivrés par le **Fonds de Financement de la Formation Professionnelle**. Les CS peuvent mener au certificat d'aptitude professionnelle.

Ils sont pour le moment développés dans sept secteurs d'activité et concernent une vingtaine de métiers :

- Agriculture et agro-alimentaire : pépiniériste et transformateur de fruits et légumes ;
- BTP : carreleur, coffreur, ferrailleur, peintre, plâtrier, plombier ;
- Services : mécanicien pneumatique, carrossier-peintre automobile, diagnostiqueur de véhicule moteur, bobiniste ;
- Tourisme et hôtellerie : serveur de table, commis de cuisine et serveur bar ;
- TIC : maintenance informatique, infographie, maintenance de réseaux, technicien audiovisuel ;
- Habillement : coupe-couture.

Il est prévu, selon le rapport pays, de former et qualifier 20 000 jeunes à l'horizon 2020.

La mise en exergue de ces trois dispositifs met en lumière la manière dont l'ensemble des pays, qui ont participé à la présentation puis à l'analyse transnationale des dispositifs de continuum éducation/formation, ont pris la mesure des moyens spécifiques à mettre en œuvre pour pallier l'incapacité des systèmes d'éducation et de formation formelle de mener un maximum de jeunes jusqu'au bout d'un continuum linéaire entre éducation et formation.

Le concept de continuum ne prend effectivement sens que s’il englobe tous les efforts faits par les divers acteurs nationaux et socioéconomiques pour donner une chance effective aux jeunes les plus fragiles et défavorisés d’acquérir les connaissances et compétences dont ils auront besoin pour réussir leur vie personnelle, sociale et professionnelle.

2.3.2. Des propositions de travail et de réforme pour l’avenir

Les analyses des experts ont été synthétisées dans un tableau qui présente pour chaque pays le dispositif de continuum éducation/formation qu’il convient de développer et de renforcer pour pallier les faiblesses actuelles du système éducatif et/ou pour lutter contre les discontinuités qui pénalisent les jeunes en situation d’échec ou d’exclusion scolaire. Le dispositif choisi par chaque pays n’est pas le seul qu’il met en œuvre dans le domaine du continuum, mais c’est celui qu’il souhaite inscrire en priorité dans le cadre des réformes à consolider et/ou mettre en œuvre dans les domaines de l’éducation et de la formation.

Les dispositifs nationaux de continuum à prioriser et à approfondir

PAYS	DESCRIPTION DU DISPOSITIF A CONSOLIDER OU METTRE EN OEUVRE
BÉNIN	Le dispositif d’apprentissage traditionnel rénové mis en œuvre dans les centres de formation professionnelle, en entreprise et en atelier.
CÔTE D’IVOIRE	Les « Classes passerelles » non formelles et/ou formelles qui sont en cours d’expérimentation avec le Ministère de la Formation technique et professionnelle.
TOGO	L’introduction dans le système de la formation professionnelle d’un apprentissage calqué sur le modèle de l’alternance.
BURKINA FASO	Le développement de l’apprentissage par la mise en œuvre d’une formation appropriée des artisans vu l’importance de la formation sur le lieu du travail pour obtenir la qualification visée.
MAROC	Un processus intégré d’information et d’orientation qui articule les diverses composantes du système d’éducation et de formation afin d’en améliorer la complémentarité et d’instaurer de nouveaux niveaux de formation de type licence et master professionnel.
RDC	La création d’Unités de Formation et d’Emploi (UFE) au niveau des établissements afin de former les jeunes aux compétences requises par les entreprises et le monde du travail.
MALI	La promotion des Centres d’Éducation pour le Développement (CED) en vue de renforcer l’accueil des enfants et des jeunes non scolarisés et de tous ceux qui ont abandonné l’école en cours de route.
MAURICE	La remise à niveau formelle et non formelle, tout au long de leur parcours éducatif, des personnes en difficulté scolaire afin de les préparer efficacement à entrer dans la vie économique et le marché du travail.
TCHAD	La création de filières et passerelles entre l’éducation de base et la formation professionnelle dans le cadre des Centres d’Éducation de Base non Formelle (CEBNF).
KENYA	L’intégration de l’enseignement et de la formation professionnelle comme composante de l’enseignement secondaire.
GHANA	L’introduction du Cadre National de Certification (CNC) afin de valider les compétences acquises notamment en secteur informel.

PAYS	DESCRIPTION DU DISPOSITIF A CONSOLIDER OU METTRE EN OEUVRE
TUNISIE	La conception et développement d'un programme d'apprentissage rénové au bénéfice des décrocheurs du système éducatif.
SÉNÉGAL	La consolidation et le développement des certificats de spécialités au bénéfice des nombreux jeunes qui quittent le système scolaire sans qualification ou diplôme.
RWANDA	La mise en œuvre d'un continuum effectif entre éducation et formation tant pour les jeunes que pour les adultes.
CAMEROUN	Le développement d'un apprentissage de type rénové (en cours d'instauration).
MADAGASCAR	La lutte contre la déscolarisation massive qui aboutit inexorablement au sous-emploi et à la prolifération du secteur informel.

La définition, par les experts nationaux, des dispositifs du continuum à promouvoir dans leur pays met en lumière les pratiques et dispositifs de continuum éducation/formation mis en œuvre pour donner un maximum de chances aux jeunes, notamment en situation d'exclusion ou d'échec scolaires, d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires à la réussite de leur vie sociale et professionnelle. La question posée n'est pas de savoir si le concept de continuum est légitime ou non : les expériences relatées et les priorités définies en ce domaine en justifient largement le bien fondé. La question posée est plutôt de savoir si les responsables des politiques d'éducation et de formation y attachent les moyens et les priorités suffisantes pour réformer en profondeur les systèmes d'éducation et de formation et ainsi donner aux nombreux jeunes exclus d'un parcours scolaire linéaire la capacité à acquérir les connaissances et compétences dont ils ont besoin pour accéder notamment au monde du travail.

En guise de conclusion

Les nombreux rapports pays fournissent une base de travail solide pour commencer à entrevoir quels sont les voies et moyens pour remédier aux défaillances et discontinuités des systèmes actuels d'éducation et de formation. Ils interrogent en même temps l'ensemble des responsables et acteurs de ces systèmes sur les actions qu'ils comptent mettre en œuvre pour réduire toujours davantage les taux d'abandon à la fin du cycle primaire ou dans les trois ou quatre premières années du cycle secondaire (collège), pour créer des possibilités d'éducation de base ou de formation professionnelle pour les enfants non scolarisés ou ayant abandonné l'école ou encore pour initier ou conforter des réformes qui valorisent et certifient toutes les formes et modalités de l'apprentissage scolaire et professionnel.

Les pratiques rapportées et les dispositifs décrits montrent qu'il existe déjà des amorces de réponses effectives aux défis que ces responsables et acteurs doivent relever pour donner un contenu réel au concept d'un continuum éducation/formation applicable à tous les jeunes quelle que soit leur situation scolaire. La question posée est celle de la volonté politique des pays à investir dans la concrétisation d'un tel continuum. Il s'agit à la fois d'y consacrer les moyens financiers nécessaires pour mettre les pratiques et dispositifs de continuum à l'échelle et pour en faire des parcours structurés et efficaces d'acquisition de connaissances et de compétences au bénéfice des plus fragiles scolairement et socialement.

Chapitre 3 : Du concept d'éducation/formation au concept d'éducation/formation/travail

La décision prise, en fin du séminaire des experts de 2017, de continuer la coopération interpays a permis d'engager en 2018 un nouveau travail descriptif et analytique du continuum éducation/formation dont rend compte la suite de l'étude. Ce travail a consisté, dans un premier temps, à demander aux experts d'identifier puis de décrire, en fonction des priorités du système d'éducation et de formation de leur pays, un dispositif mis en œuvre et correspondant à une des catégories d'expériences suivantes :

- Un apprentissage scolaire centré sur la prise en compte des réalités socioéconomiques de la vie quotidienne ;
- Une entrée réussie, en fin d'éducation de base, dans une formation professionnalisante formelle ou non formelle ;
- Une remédiation formelle ou non-formelle permettant, après une déscolarisation précoce, d'avoir une deuxième chance pour acquérir connaissances et compétences de base ;
- Un apprentissage de type rénové permettant de consolider les acquis éducatifs des sortants de l'éducation de base tout en menant vers un niveau professionnel reconnu ;
- Un cursus mixte liant éducation et formation au niveau de l'enseignement secondaire ou post-éducation de base.

Le but d'une telle identification et description n'était pas de faire un simple inventaire de l'existant. Il était de présenter puis d'analyser chaque expérience pays de manière à constituer un ensemble cohérent de pistes de travail interpays. Celles-ci devaient permettre aux pays membres du Pôle, si la conférence des Ministres organisée en fin d'année le préconisait, de mutualiser leurs expériences en vue de mieux qualifier les jeunes en fonction des requêtes du monde du travail.

Le travail de chaque expert devait se conformer au modèle de rapport proposé afin de permettre une analyse comparative des dispositifs développés dans chaque pays. Les grandes lignes de ce modèle étaient définies comme suit :

- Caractériser le positionnement institutionnel du dispositif présenté ;
- Diagnostiquer les raisons pour lesquelles le dispositif avait été conçu et mis en œuvre ;
- Décrire l'ingénierie de mise en œuvre du dispositif ainsi que les acteurs concernés ;
- Détailler, enfin, les pistes de réformes induites par un meilleur continuum entre éducation et formation.

Le Pôle a reçu, lors de cette deuxième phase de consultation interpays, 18 rapports pays tous structurés de manière homogène. Les synthèses de tous ces rapports ont été publiées dans le compendium publié fin décembre 2017 et intitulé : « Du continuum éducation-formation au continuum éducation-formation-travail ». Le passage du « diptyque au triptyque » pour désigner le concept de continuum est le signe du changement de paradigme qui s'est opéré entre 2017 et 2018 suite à l'introduction du terme « travail ».

La relecture des 18 rapports pays a mis en évidence qu'il n'était pas possible de rendre compte des similitudes et des différences de situation entre pays sans redéfinir l'acception

du concept de continuum et sans s'appuyer, pour en rendre compte de manière structurée et lisible, sur une approche théorique des concepts de dispositif et de modélisation.

3.1. Les raisons de l'introduction du terme « travail » dans le continuum

L'analyse des pratiques et dispositifs mis en œuvre dans les pays a clairement mis en évidence deux grandes acceptions du concept de continuum.

Une première acception, telle que développée dans le rapport de la Côte d'Ivoire, définit le continuum selon les termes suivants : **« le continuum concerne l'accès universel à l'éducation et à la formation, le maintien dans le système éducatif, l'intégration ou la réintégration des enfants hors du système et la prise en charge des adultes analphabètes et les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie »**. Une telle définition implique une vision intégrée et non plus séquentielle de l'éducation et définit celle-ci comme un ensemble d'acquisitions cognitives réalisables tout au long de la vie. L'école n'est plus le seul lieu d'apprentissage bien qu'elle en reste le lieu essentiel. Toutefois le concept de continuum ainsi défini est essentiellement considéré comme une capacité à acquérir des connaissances et compétences de base au-delà du temps scolaire et n'intègre pas de manière explicite l'apprentissage en situation sociale et professionnelle. Le continuum est essentiellement perçu comme une extension du système éducatif à toute la vie sans y intégrer explicitement le monde du travail ou en le situant au bout du processus.

Une deuxième acception est clairement mise en lumière dans les rapports qui décrivent le monde du travail et, plus particulièrement, celui de la mise en situation professionnelle comme constituant souvent pour les jeunes en situation d'exclusion scolaire la seule manière de commencer à acquérir des éléments de connaissances et de compétences. **Le travail devient ainsi un lieu d'entrée dans une dynamique d'apprentissage qui, si elle est bien structurée, permet d'accéder à un niveau de connaissances et de compétences professionnelles et sociales de base pouvant être reconnu dans le cadre d'une reconnaissance des acquis de l'expérience. Le triptyque « éducation-formation-travail » n'est plus dans ce cas l'expression d'une relation séquentielle entre les trois termes, mais bien celle d'une entrée possible dans la dynamique d'apprentissage par un des trois termes qui le composent.** Les paragraphes qui suivent permettront d'illustrer ce changement de paradigme.

3.2. Le concept de dispositif comme élément structurant des divers parcours de continuum

Le séminaire des experts de 2016 avait demandé aux pays de rendre compte de leurs expériences dans le domaine du continuum éducation/formation conformément au plan de développement du Pôle défini par la conférence des ministres de 2014. Il avait également demandé aux pays, à la fin des travaux, que chacun d'entre eux identifie pour l'année 2017 un dispositif de continuum significatif de la manière dont il compte répondre de manière structurée aux défis de la non-scolarisation, de la déscolarisation ou du droit de chacun à pouvoir accéder aux diverses modalités d'apprentissage tout au long de la vie.

Le concept de dispositif va au-delà de celui d'expérience-pays dans la mesure où il se définit comme une pratique cohérente, continue et structurée autour des éléments suivants :

- Des ressources humaines et financières affectées à la conception et à la mise en œuvre du dispositif de manière à lui permettre d'exister dans la durée et comme un élément institué d'une politique nationale d'éducation et de formation ;
- Une stratégie clairement définie selon un objectif global (améliorer la rétention du système éducation et de formation et/ou sa diversification) et des objectifs spécifiques (remédier, intégrer et/ou réintégrer, qualifier, certifier...) en vue d'atteindre des résultats clairement ciblés (augmenter les taux d'achèvement, éduquer et former un nombre significatif de publics particulièrement fragiles...) ;
- Des méthodes de travail et d'intervention s'appuyant sur des mesures spécifiques (coaching des élèves les plus fragiles, renforcement des écoles en zone d'éducation prioritaire...) ou sur des outils adaptés à des publics prioritaires (référentiels et ingénieries de l'apprentissage, validation des acquis de l'expérience...) ;
- Des acteurs (publics/privés, nationaux, locaux, institutionnels, professionnels...) interagissant dans une action constituée (former des jeunes...) et dans un contexte donné (socioéconomique, éducatif, professionnel...) en vue d'atteindre un but précis (réintégration dans le système scolaire, alphabétisation fonctionnelle liée à l'apprentissage d'un métier, insertion dans l'emploi...).

Le concept de dispositif ainsi pris en compte induit que l'action menée est partie prenante d'un système (éducation, formation, certification) et comporte des mesures qui permettent de faire évoluer ce système et d'atteindre un résultat spécifique visé. Cette approche très structurée du concept de dispositif a permis aux experts de mieux présenter le dispositif qu'ils avaient accepté de prioriser et de mieux le situer dans le cadre des politiques nationales d'éducation et de formation.

3.3. Le concept de modélisation ou de classement typologique des divers parcours du continuum

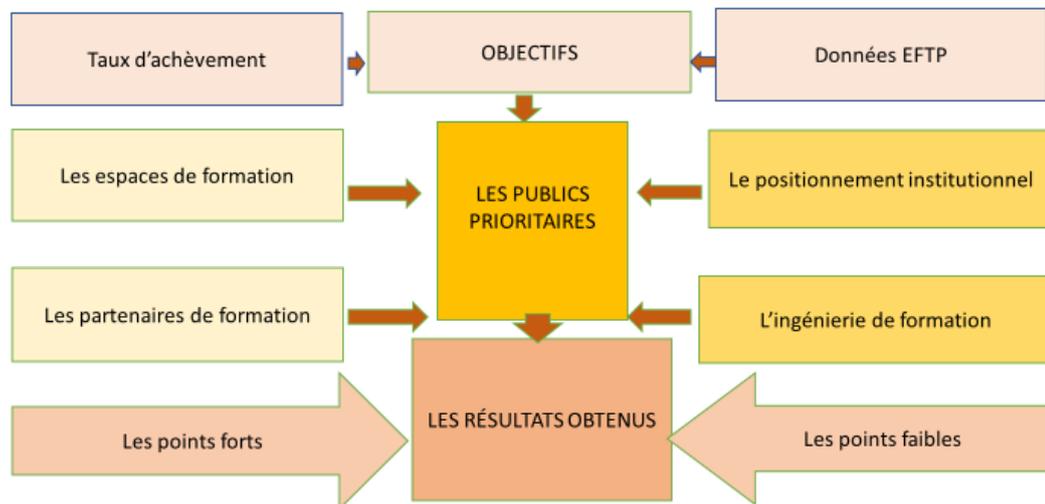
L'étude des rapports pays et notamment la nécessité d'en faire une analyse comparative a exigé la mise au point d'un outil de modélisation permettant de classer les dispositifs pays selon une typologie rendant compte de la manière dont ils mettent en œuvre le concept de continuum. Il a fallu pour cela déterminer un certain nombre de critères d'analyse permettant d'analyser puis de classer les dispositifs existants en fonction de leur degré de correspondance à ces critères. Ceux-ci ont été définis comme suit :

- Les « rendements » du système d'éducation et de formation ;
- La situation institutionnelle dans le système d'éducation et de formation ;
- Les publics prioritaires concernés ;
- Les espaces d'éducation et de formation requis ;
- Les partenaires d'éducation et de formation sollicités ;
- L'ingénierie de formation et de certification mise en œuvre ;
- Les principaux résultats atteints en fin de l'éducation de base et/ou de formation.

L'ensemble de ces critères a été regroupé dans le schéma suivant selon un positionnement centré sur la capacité du dispositif analysé à véritablement éduquer et former les publics prioritaires qui, dans tous les cas, sont les moins favorisés scolairement et socialement. Le

questionnement posé par le schéma est de savoir si les publics visés sont pris en charge par un dispositif qui bénéficie d'un accompagnement institutionnel et pédagogique dimensionné par rapport aux résultats à atteindre.

Une modélisation des dispositifs de continuum éducation/formation présentés par les pays



La définition et la prise en compte de tous ces critères d'analyse a permis de définir cinq types de dispositifs de continuum. Elles ont en même temps très vite démontré, comme déjà affirmé, que le binôme éducation/formation ne suffisait pas à rendre compte de la réalité de terrain et que la compréhension de cette réalité nécessitait impérativement de faire appel à un troisième terme qui est celui d'insertion dans le monde du travail.

Chapitre 4 : les cinq types de dispositifs mis en œuvre dans les pays participants

L'agrégation des résultats issus de l'analyse typologique a permis, dans un premier temps, de distinguer deux types de dispositifs centrés sur la rémanence des jeunes dans l'éducation de base et, en cas de non-scolarisation ou déscolarisation, sur leur intégration ou réintégration dans le parcours scolaire. Elle a ensuite permis d'identifier deux autres types de dispositifs centrés sur la qualification professionnelle et ayant pour spécificité de lier indissociablement acquisition de connaissances et de compétence dans des actions centrés sur l'insertion dans le monde du travail. Elle a enfin permis de diagnostiquer un dispositif situé hors parcours formel d'éducation et de formation dans la mesure où il crée le continuum au moyen de la validation des connaissances et compétences acquises quel que soit leur mode d'acquisition.

4.1. Premier type de dispositif de continuum : la remédiation intra-éducation de base

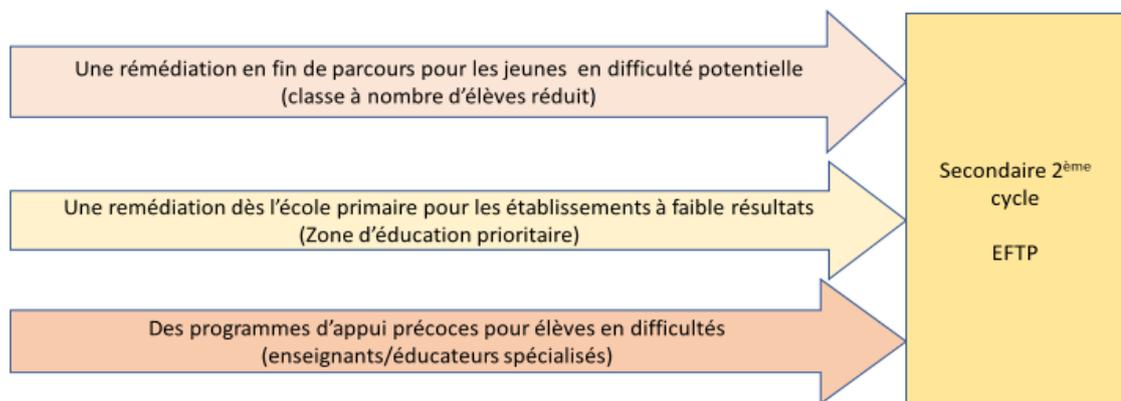
Ce type de dispositif est incarné par Maurice dont la stratégie éducative globale est de permettre à tous les élèves d'achever les 9 années d'éducation de base. Le pays a instauré pour cela un certain nombre de voies de remédiation. Elles ont pour but de permettre aux élèves en risque de retard ou d'exclusion scolaire d'avoir un maximum de chances pour

achever le cycle de l'éducation de base. Ces voies de remédiation peuvent être listées comme suit :

- Faire entrer les élèves en difficultés en fin de primaire dans un cycle post-primaire de quatre années au lieu de trois et dans des classes à nombre réduit tout en leur permettant de suivre le même curriculum que les autres élèves et ainsi d'acquérir le même socle de connaissances et de compétences de base ;
- Mettre en œuvre pour les classes primaires ayant un faible taux d'achèvement une stratégie inclusive permettant à ces classes répertoriées sous le vocable « zone d'éducation prioritaire » d'améliorer leurs performances éducatives ;
- Tutorer les élèves de primaire ayant des difficultés d'apprentissage en leur affectant des éducateurs/enseignants leur permettant de surmonter les obstacles d'apprentissage.

L'ensemble de ces actions de remédiation n'empêche pas qu'il existe des populations déscolarisées pour lesquelles ont été mises en place des mesures de deuxième chance, d'alphabétisation ou de validation des acquis de l'expérience. Le type de continuum mis en œuvre à Maurice est résumé dans le schéma suivant.

La remédiation « intra-éducation de base »: le cas de Maurice



Autres mesures de remédiation:

- Les programmes de 2^{ème} chance pour les jeunes « NEET »
- L'alphabétisation fonctionnelle des adultes
- La VAE ou RPL

12

Considéré sous l'angle de la continuité existant entre éducation, formation et entrée dans le monde du travail, le type de continuum mis en œuvre à Maurice peut être défini comme **un continuum temporel de type linéaire** représenté par la flèche suivante.



Ce continuum de type « remédiation intra-éducation de base » a pour caractéristique d'établir **une relation séquentielle entre éducation, formation et monde du travail**. Il repose sur le constat d'un système éducatif qui amène un maximum d'enfants du primaire (90%) à entrer dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ou le dernier cycle de l'éducation de base et sur la capacité de l'éducation de base à mener vers l'enseignement général secondaire ou l'EFTP. Il existe donc dans ce modèle un renvoi de la dimension « insertion dans le monde du travail » en fin du continuum éducation/formation tout en sachant que ce renvoi ne couvre pas la totalité de la population jeune. Il existe un pourcentage non déterminé de population scolaire dont la caractéristique est de s'insérer dans le monde du travail au moyen de mesures de deuxième chance qui modifient la relation séquentielle entre les trois termes du continuum.

4.2. Deuxième type de dispositif : l'intégration ou la réintégration des jeunes dans l'éducation de base

Ce type de dispositif concerne plus particulièrement trois pays : la Côte d'Ivoire, Madagascar et le Tchad. Les données fournies par les rapports pays concernant les taux d'achèvement du primaire oscillent entre 50% (Côte d'Ivoire) et 32% (Tchad) et expriment une véritable discontinuité scolaire marquée par un taux important d'abandons scolaires. Il n'est donc pas surprenant que ces trois pays aient cherché à combattre le phénomène de la déscolarisation en essayant de trouver des moyens de remédiation à la déscolarisation précoce. Chacun des trois pays a mis en place des dispositifs de remédiation différenciés et adaptés au contexte spécifique du pays.

Les classes passerelles de Côte d'Ivoire

Les classes passerelles ont pour objectif de remédier à la déscolarisation persistante et au faible taux d'achèvement du cycle primaire afin d'amener le maximum de jeunes en fin de l'éducation de base. Elles proposent, à cet effet, des alternatives d'éducation non-formelle favorisant l'intégration ou la réintégration des enfants non scolarisés et/ou déscolarisés dans le système d'éducation formel. Ces alternatives consistent à offrir aux jeunes la possibilité de faire les deux classes d'un cycle (cours préparatoire unique CPU, cours élémentaire CEU ou cours moyen CMU) en une année scolaire au lieu de deux, afin de combler les retards des jeunes et de leur permettre de poursuivre leur scolarité dans l'enseignement formel. Elles ont eu pour résultats de permettre à 20 000 enfants non scolarisés ou déscolarisés d'intégrer ou de réintégrer le cycle de l'école primaire depuis 2006.

Le dispositif ASAMA de Madagascar

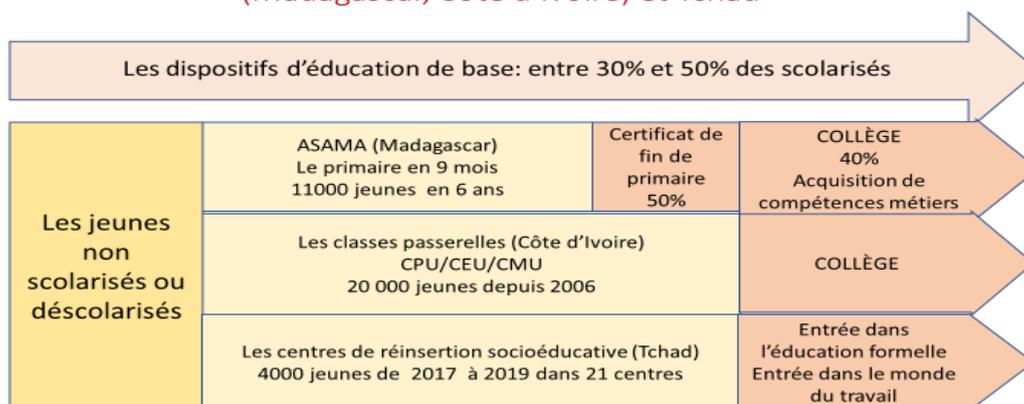
Le dispositif « Action Scolaire d'Appoint pour les Malgaches Adolescents (ASAMA) » est destiné aux enfants et adolescents de 11-17 ans issus de milieu défavorisés n'ayant jamais fréquenté l'école et/ou ayant précocement quitté l'école. Il consiste à leur donner une seconde chance de passer le premier examen national permettant de continuer leur scolarité dans les collèges, ou de s'insérer dans le marché du travail par des actions de développement de compétences métiers. Il adapte pour un public de jeunes la pédagogie de l'alphabétisation fonctionnelle mise au point pour le développement des adultes. Le but du dispositif est de dispenser en dix mois l'ensemble des cours de l'enseignement primaire (durée normale de cinq ans) avec la double finalité d'obtenir le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE) (et ainsi de pouvoir aller jusqu'au bout de l'éducation de base), ou alors de s'insérer dans le marché du travail par des actions de développement de compétences métiers. La méthode fait appel à la participation intensive de l'adolescent qui réalise lui-même son apprentissage : quelle que soit la matière à traiter, c'est toujours du « vécu » et du « senti » de l'élève que l'on part pour le respecter en tant que personne. Le dispositif est mis en œuvre dans le cadre d'un partenariat entre le Ministère de l'Éducation, les ONG, le secteur privé et les PTF. Une évaluation des résultats faite en 2013/14 a permis de constater que sur 2012 jeunes recrutés, 1024 ont réussi le certificat de fin de primaire et 823 sont entrés au collège. Le dispositif est efficace mais touche un public très minoritaire de jeunes.

La réinsertion socioéducative des jeunes hors école au Tchad

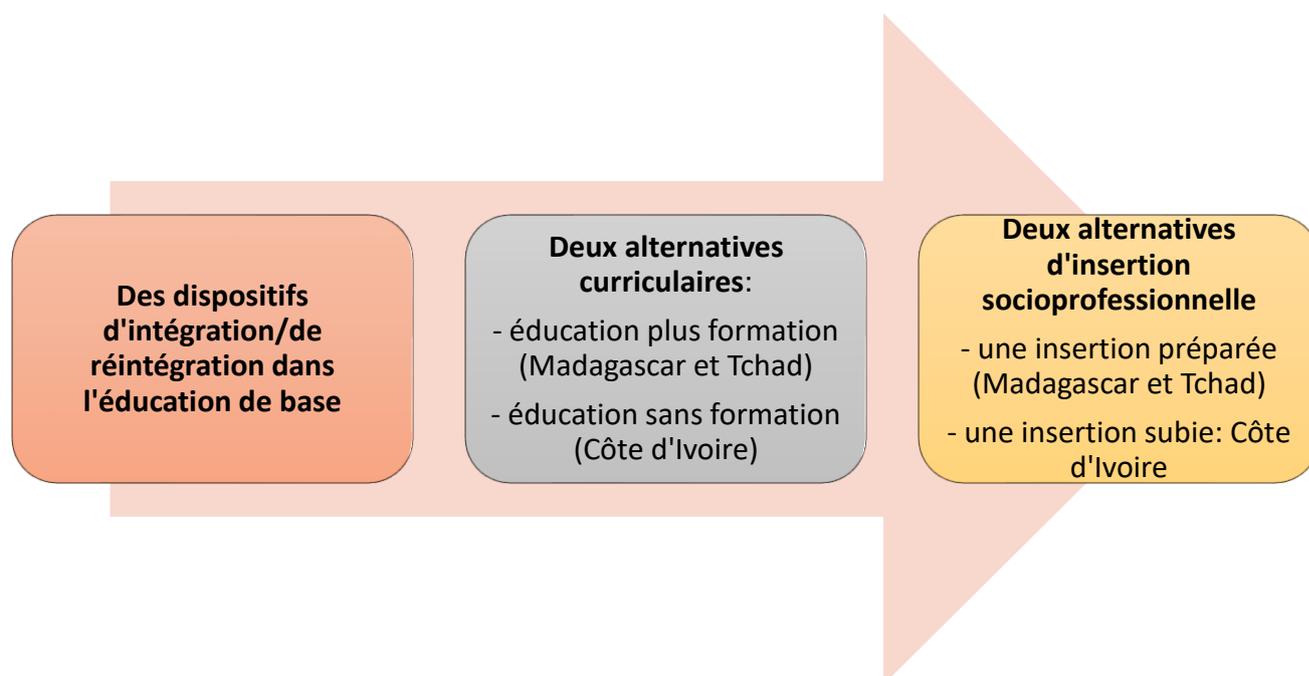
Il s'agit d'un dispositif destiné aux enfants non scolarisés et déscolarisés de 9 à 14 ans. Il a pour double objectif d'apporter un appui et un encadrement théorique (rendre les apprenants capables de réintégrer le système formel) et une formation pratique (permettre aux apprenants de s'insérer dans la vie socio-professionnelle, avec la possibilité d'être initiés aux petits métiers choisis). Il est mis en œuvre dans des centres en cours de développement qui proposent aux enfants jamais scolarisés et dont l'âge limite leur chance de réintégration dans le système formel, un enseignement minimum en lecture, calcul, ainsi que des formations pratiques. Le dispositif est développé par les responsables de l'éducation formelle, non formelle et de l'alphabétisation. Il prévoit, pour les années 2017/19, de créer 21 centres dans sept régions différentes du pays et d'effectuer la réinsertion éducative et sociale de 4000 jeunes.

Les dispositifs d'intégration ou de réintégration des jeunes dans l'éducation de base sont représentés dans le schéma suivant.

L'intégration et/ou la réintégration des jeunes dans l'éducation de base (Madagascar, Côte d'Ivoire) et Tchad



Considéré sous l'angle de la continuité entre éducation, formation et entrée dans le monde du travail, la relation séquentielle entre les trois termes du continuum diffère du type de dispositif précédent, dans la mesure où elle vise la réintégration dans l'éducation de base (les trois pays) tout en préparant dans le même temps une entrée alternative dans le monde du travail (Madagascar et Tchad).



Ce type de continuum met en lumière que la démarche séquentielle éducation/formation/insertion ne fonctionne vraiment que dans le cas où les systèmes d'éducation en place mènent le maximum de jeunes jusqu'à la fin de l'éducation de base. **Dans les cas où la non-scolarisation et/ou la déscolarisation touchent un nombre significatif de jeunes, il devient essentiel que les dispositifs d'intégration ou de réintégration dans l'éducation de base lient très étroitement et dès que possible éducation et formation. Il s'agit ainsi d'éviter que les jeunes, qui échouent à poursuivre un parcours scolaire les menant à la fin de l'éducation de base, entrent dans le monde du travail sans un socle minimum de compétences professionnelles.**

4.3. Troisième type de dispositif : des formations qualifiantes en lieu et place d'un continuum scolaire

Ce type de dispositif est mis en œuvre dans quatre pays : le Bénin, le Mali, le Niger et le Sénégal. La caractéristique de ce type de dispositif est qu'il s'adresse à des jeunes qui sont, soit non scolarisés, soit déscolarisés, en leur proposant des formations qui les qualifient à entrer dans le monde du travail tout en les aidant à acquérir ou à renforcer dans le même temps un socle de connaissances et de compétences professionnelles. Le contenu et niveau de ce socle varient selon le public et le type de qualifications visés. Mais ils ont pour caractéristiques communes de viser une insertion professionnelle effective en mettant en œuvre un parcours de formation professionnelle qui inclut, soit une alphabétisation fonctionnelle, soit un renforcement des acquis éducatifs. Les dimensions d'éducation et de formation sont donc intimement liées pour atteindre avec succès le troisième terme du continuum qui est l'insertion socioprofessionnelle.

Le certificat de qualification professionnelle du Bénin

Il s'agit d'un dispositif d'apprentissage traditionnel de type rénové mis en place pour assurer la formation professionnelle de la grande masse de jeunes non-scolarisés et déscolarisés précoces du pays. Le dispositif s'inspire des pratiques des apprentissages traditionnels développés dans les localités pour proposer un schéma de formation et de certification flexible adapté aux réalités des ateliers des maîtres artisans. Il est basé sur la restructuration du diplôme de fin de formation, ou "diplôme de libération", qui est délivré aux apprentis en fin de formation par chaque artisan. Il donne lieu à une reconnaissance des apprentissages au niveau des associations professionnelles de chaque métier/branche professionnelle au moyen du Certificat de Qualification aux Métiers (CQM). Le dispositif permet, au regard du concept de continuum, de qualifier les jeunes à partir d'un référentiel de compétences ciblé sur un métier précis et d'assurer leur insertion professionnelle tout en leur permettant d'acquérir ou de renforcer des connaissances de base au moyen d'un volet significatif d'alphabétisation fonctionnelle.

La « formation décentralisée de courte durée » au Mali

Il s'agit d'une formation non formelle visant à intégrer les jeunes non scolarisés et déscolarisés, les élèves sortant du primaire et du secondaire inférieur et les élèves des Centres d'Étude et de Développement (CED) dans le marché du travail local et notamment dans l'agriculture, l'élevage et la construction. La formation est réalisée dans le cadre d'un partenariat local impliquant les pouvoirs publics nationaux, régionaux et locaux ainsi que les organisations professionnelles d'artisans et les chambres consulaires. Elle a lieu dans les ateliers écoles, les champs, les vergers, les fermes... Les jeunes inscrits sont confiés à des maîtres d'apprentissage à raison de quatre jeunes par entreprise et/ou espace de formation. Ils acquièrent les compétences selon une logique ordonnée allant du plus simple au plus compliqué et selon un rythme adapté à leur capacité d'apprentissage. Ils reçoivent enfin une formation complémentaire de deux semaines en centre. Un jury de professionnels atteste en

fin de formation des compétences acquises par les jeunes et facilite ainsi leur insertion socioprofessionnelle dans le marché du travail local.

Les Centres de Formation aux Métiers du Niger

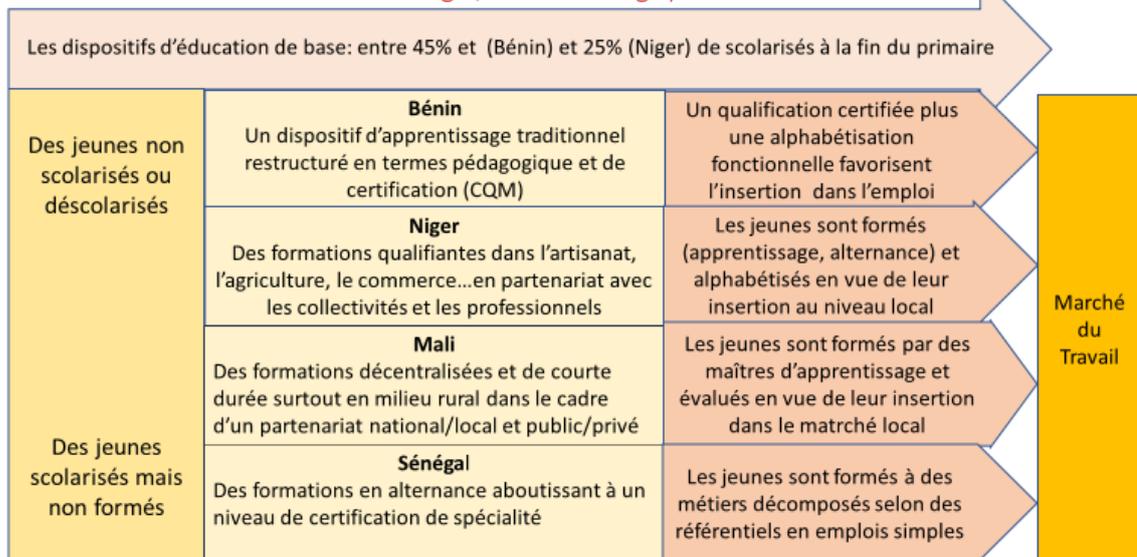
L'objectif du dispositif est d'offrir des perspectives de formation professionnelle en milieu rural par l'intermédiaire des Centres de Formation aux Métiers (CFM). Il s'adresse aux jeunes déscolarisés, non scolarisés et en situation de sous-emploi et vise à promouvoir de nouveaux parcours et des modalités diverses de qualifications professionnelles. Les CFM ont pour but d'introduire dans la logique éducative des filières d'apprentissage formelles, non formelles et informelles. Mises en œuvre par l'État, les collectivités locales, les personnels du service civique, les artisans..., ces filières lient alphabétisation fonctionnelle et formation qualifiante et font appel à une pluralité de formateurs sous le contrôle des pouvoirs publics. Le développement des CFM transforme la notion de continuum dans la mesure où il s'agit de passer d'une logique de système uniquement fondé sur le secteur éducatif et scolaire à une diversité de filières d'apprentissage englobant les systèmes d'apprentissage formel, non formel et informel et le dialogue avec les autres secteurs et parties prenantes. Il permet ainsi de passer d'un dispositif d'EFPT public et contrôlé par l'État à la logique d'un développement des compétences décentralisé, réglementé et basé sur les partenariats locaux et d'assurer par ce biais que l'éducation et la formation aboutissent au maximum à mettre en œuvre le troisième terme du continuum qui est l'entrée des jeunes dans le monde du travail.

Le dispositif de Certificat de Spécialité du Sénégal

L'objectif principal du dispositif est d'améliorer l'employabilité des jeunes sortis sans qualification du système éducatif et d'augmenter le nombre de travailleurs qualifiés en vue de soutenir les secteurs clés de croissance nécessaires au développement économique et social du pays. Il s'adresse aux jeunes sortant du primaire, du secondaire et du supérieur sans avoir reçu une véritable formation professionnelle. Il réalise une formation en alternance suite à des conventions de stages passées entre l'entreprise et les demandeurs d'emploi et aboutissant à un certificat de spécialité. Mis en œuvre dans le cadre d'un partenariat public/privé et financé par le Fonds de Formation Professionnelle, le Certificat de spécialité vise des emplois et non un métier, ce qui réduit considérablement le temps d'apprentissage. Il doit permettre à son titulaire de s'insérer dans la chaîne de travail avec une compétence reconnue et normée. Considéré sous l'angle du continuum, le certificat de spécialité crée une voie d'insertion adaptée à la fois au niveau de scolarité atteint et à la réalité des emplois existants sur le marché du travail national ou local.

Les dispositifs de formation qualifiante sont représentés dans le schéma suivant.

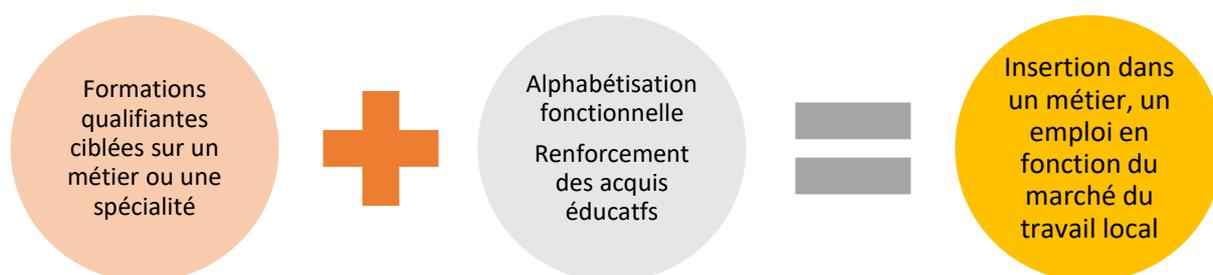
Des formations qualifiantes et d'insertion en lieu et place d'un continuum scolaire (Bénin Niger, Mali et Sénégal)



Analysé du point de vue du continuum entre éducation, formation et insertion, ce troisième type de dispositif a pour caractéristique de le redéfinir à partir de sa finalité ultime qui est l'insertion dans le monde du travail. Ce renversement de perspectives part d'un constat commun : **le continuum n'est réalisable qu'à partir de dispositifs conçus en dehors ou en complément des systèmes formels d'éducation et de formation existants.** Il est réalisable, dans le cas des quatre pays, à la condition que :

- Des formations qualifiantes, ciblées sur un accès effectif des jeunes non scolarisés ou déscolarisés au monde du travail, leur permettent d'acquérir un socle minimal de connaissances et de compétences garanti normalement par l'éducation de base (Bénin, Mali et Niger) ;
- Des formations qualifiantes garantissent un minimum de continuum aux divers parcours scolaires qui aboutissent la plupart du temps à des impasses en termes d'insertion socioprofessionnelle.

Le point commun entre les quatre pays est que le continuum n'est possible qu'à la condition de concevoir et de mettre en œuvre des parcours d'éducation, de formation et de qualification impliquant les divers acteurs économiques, professionnels et sociaux. Il s'agit de mettre fin aux exclusions provoquées par un système formel incapable de mener le plus grand nombre de jeunes vers la réussite scolaire et professionnelle.



4.4. Quatrième type de dispositif : Vers un continuum renforcé entre le système éducatif et le monde du travail

L'analyse des types de dispositifs précédents met en lumière deux faiblesses récurrentes du continuum éducation/formation en place : sa très grande difficulté à mener un maximum de jeunes en fin d'éducation de base et son incapacité à concevoir et mettre en œuvre des parcours de remédiation efficaces pour les jeunes en situation d'exclusion ou d'échec scolaire. Une des grandes raisons de cette situation, qui apparaît en filigrane dans l'analyse des formations qualifiantes élaborées hors système scolaire en place, est que les apprentissages scolaires sont décontextualisés au regard de la réalité économique et sociale dans laquelle vivent les jeunes.

Un certain nombre de pays sont en train de réformer leurs systèmes d'éducation et de formation afin de lier étroitement éducation, formation et insertion. Deux pays sont plus particulièrement actifs à ce niveau : la RDC et la Tunisie. Quatre autres pays sont en phase de nouer une relation plus étroite entre les trois termes du continuum : le Cameroun, le Rwanda, le Liberia et le Togo.

Les Unités Formation Emploi développées par la RDC

Les Unités Formation-Emploi (UFE) sont développées par le gouvernement de la République Démocratique du Congo (RDC) afin d'améliorer l'adéquation entre la formation dispensée dans les établissements d'EFTP et l'emploi dans les secteurs économiques formels, non-formels et informels. Les UFE sont composées d'un noyau d'enseignants issus des écoles techniques et de la formation professionnelle. Elles sont chargées de travailler en partenariat avec les entreprises environnantes pour améliorer la préparation des apprenants et favoriser leur accès au marché de l'emploi. Les publics visés sont les apprenants des deux dernières années d'études des écoles techniques et professionnelles et des centres spécialisés. Les UFE sont développées dans le cadre d'un partenariat qui rassemble le ministère de l'EFTP, les inspecteurs des spécialisations, les établissements d'enseignement technique et professionnel (enseignants des branches d'options et de travaux pratiques, conseillers pédagogiques, chefs d'établissements) ainsi que les entreprises locales. Le but visé, outre une meilleure formation et insertion des jeunes, est de transformer un certain nombre d'établissements d'enseignement général en établissements d'enseignement technique et professionnel avec pour horizon en 2030 d'atteindre un ratio de 40% d'établissements d'EFTP.

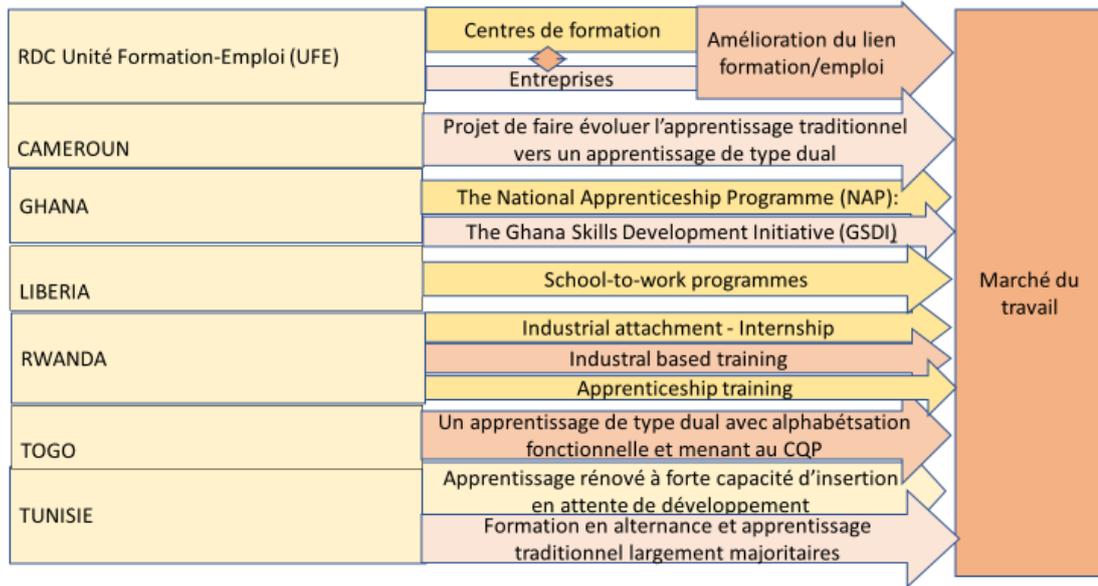
Le développement de la formation par apprentissage en Tunisie

Le développement d'un apprentissage de type rénové a pour objectif principal d'augmenter significativement les chances des apprentis de s'insérer dans le monde du travail. Il s'adresse à des jeunes ayant terminé l'éducation de base ainsi qu'à des jeunes décrocheurs n'ayant pas l'opportunité de poursuivre les études. L'ingénierie de formation mise en œuvre a pour but de permettre aux jeunes d'accéder à tous les diplômes de la formation professionnelle : le CAP, le BTP et le BTS. Le dispositif a été expérimenté dans trois centres pilotes ce qui a permis de l'instituer aux niveaux organisationnel, pédagogique, méthodologique. Il est mis en œuvre dans les centres de formation publics et privés et dans les entreprises en coopération avec les grands secteurs d'activité du pays. En combinant formation pratique en entreprise, formation théorique en centre, rémunération des apprentis et forte potentialité d'insertion, l'apprentissage rénové répond aux besoins d'une large population de jeunes de milieu modeste. 6000 apprentis de type apprentissage rénové ont été formés en 2016 selon le rapport pays. C'est un chiffre que les responsables de l'EFTP souhaitent fortement accroître vu la capacité de l'apprentissage rénové à créer un fort continuum entre formation professionnelle et monde du travail.

Les liens entre éducation, formation et monde du travail en cours de développement au Cameroun, au Ghana, au Liberia, au Rwanda et au Togo

Un des points communs entre tous ces pays est leur volonté partagée de développer l'apprentissage des jeunes. Tous font le constat que cet apprentissage est resté majoritairement traditionnel et qu'il convient de le transformer en un apprentissage de type rénové. Ainsi le Cameroun a établi un partenariat avec la Coopération Suisse et projette d'initier un dispositif d'apprentissage de type dual. Le Ghana, le Rwanda et le Togo, fortement soutenus par la Coopération Allemande, sont déjà en train de mettre en œuvre diverses formes d'apprentissage. Ainsi le Ghana subventionne un apprentissage en situation de travail à destination des jeunes déscolarisés et dans le même temps met en place un apprentissage de type rénové impliquant les centres de formation et les entreprises. Le Rwanda a institué un programme généralisé de stages de formation pratique en entreprise à destination des élèves de l'EFTP et est en train d'initier un apprentissage de type dual dans les secteurs et métiers prioritaires pour l'économie nationale. Le Togo développe de son côté un apprentissage de type dual dans cinq métiers porteurs tout en réalisant une alphabétisation fonctionnelle à destination des apprentis. Le Liberia développe des programmes spécifiques de transition de l'école vers le monde du travail et souligne l'importance qu'il attache à une coopération de plus en plus étroite entre les établissements de formation et les entreprises.

Vers un continuum renforcé entre le système éducatif et le monde du travail

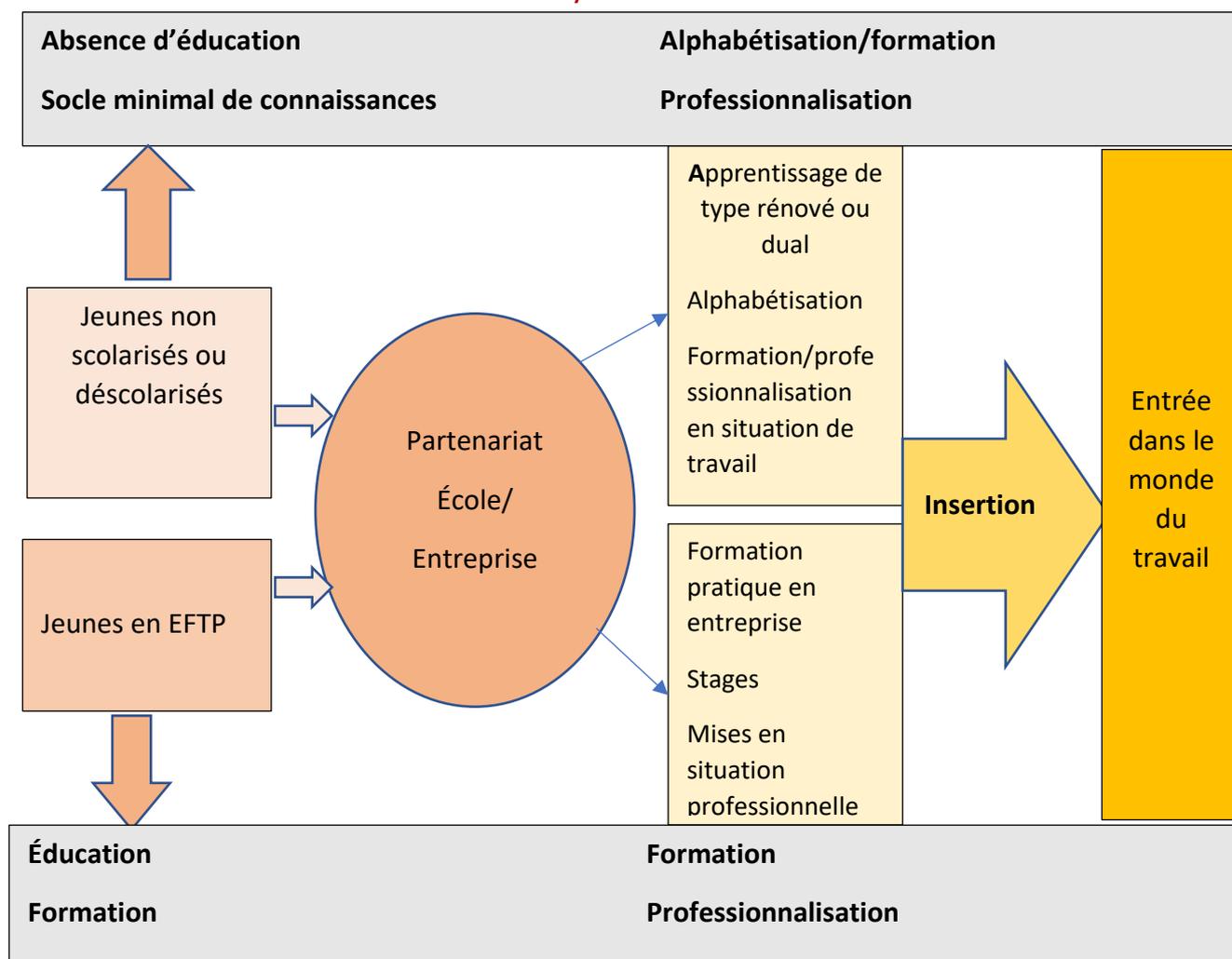


Analysé du point de vue du continuum entre éducation, formation et insertion, **ce quatrième type de dispositif met l'accent sur les difficultés majeures qui existent à passer du binôme éducation/formation vers le trinôme éducation/formation/insertion.** Il met le doigt sur la coupure qui existe entre le système éducatif et le monde du travail et sur le nécessaire recours à un partenariat étroit avec le monde économique et professionnel pour dépasser cette coupure et réaliser un continuum digne de ce nom.

Ce type de dispositif indique en même temps l'importance que jouent les dispositifs d'apprentissage, qu'ils s'intitulent « apprentissage traditionnel rénové » à destination prioritairement des jeunes non scolarisés ou déscolarisés ou « apprentissage dual » à destination première des jeunes en formation professionnelle. Dans les deux cas, la formation en situation de travail s'articule avec les trois termes du continuum. Elle est l'occasion pour les jeunes d'acquérir ou de renforcer les connaissances de base et leur permet de se professionnaliser dans les métiers ou les emplois existants.

La réalisation du continuum varie selon le niveau scolaire de départ. Mais le schéma ci-dessous indique clairement que le partenariat école/entreprise fournit l'opportunité pour les jeunes les plus fragiles de s'éduquer tout en se formant/professionnalisant et pour l'ensemble des publics de se former/professionnaliser en vue de s'insérer efficacement dans le monde du travail.

Vers un continuum renforcé entre le système éducatif et le monde du travail



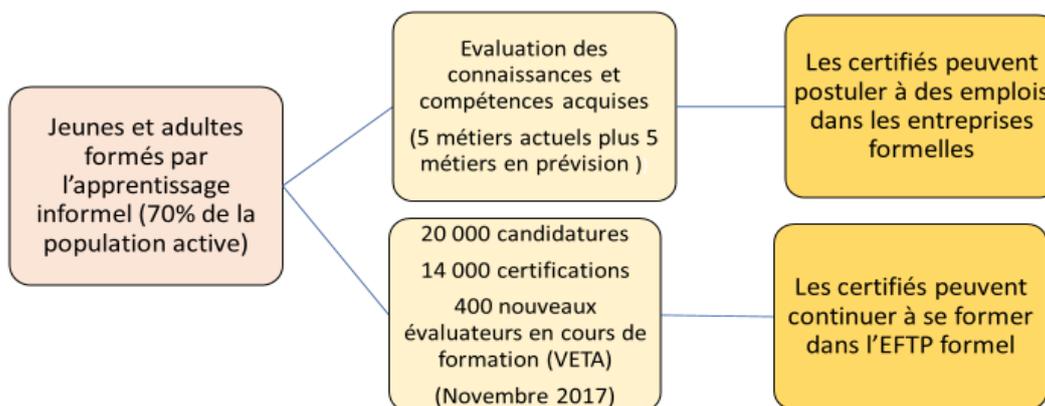
Le partenariat école/entreprise apparait dans ce type de dispositif comme un élément incontournable pour lier efficacement, selon des séquences propres à chaque public, les trois éléments structurants du continuum que sont l'éducation, la formation et l'insertion. Il permet à ceux qui sont allés au bout de leur scolarité de ne pas rester au bord du monde du travail et d'avoir le maximum de chances pour réussir leur insertion. Il permet également à ceux qui n'ont pas bénéficié d'une scolarisation initiale d'acquérir, au moyen de l'apprentissage, les connaissances et compétences nécessaires à une entrée réussie dans le monde du travail et ainsi de ne pas être exclus du cercle vertueux du continuum.

4.5. Cinquième et dernier type de dispositif : vers un continuum au moyen de la certification des connaissances et des compétences

Ce type de continuum est mis en œuvre en Tanzanie. La raison en est la prédominance de l'économie informelle et l'omniprésence d'un apprentissage traditionnel qui forme un très grand nombre de jeunes. La conséquence de cet état de fait est que ces jeunes n'ont pas la possibilité de continuer à se former ou d'accéder à des emplois formels si les connaissances et compétences qu'ils ont acquises informellement ne sont pas reconnues. Face à une telle situation, les pouvoirs publics ont donc décidé de mettre en œuvre un dispositif de validation

et de certification de ces connaissances et compétences, quel que soit par ailleurs leur mode d'acquisition. Ils ont confié la mise en œuvre de ce dispositif au Vocational Education and Training Authority (VETA) selon des modalités qui sont résumées dans le schéma suivant.

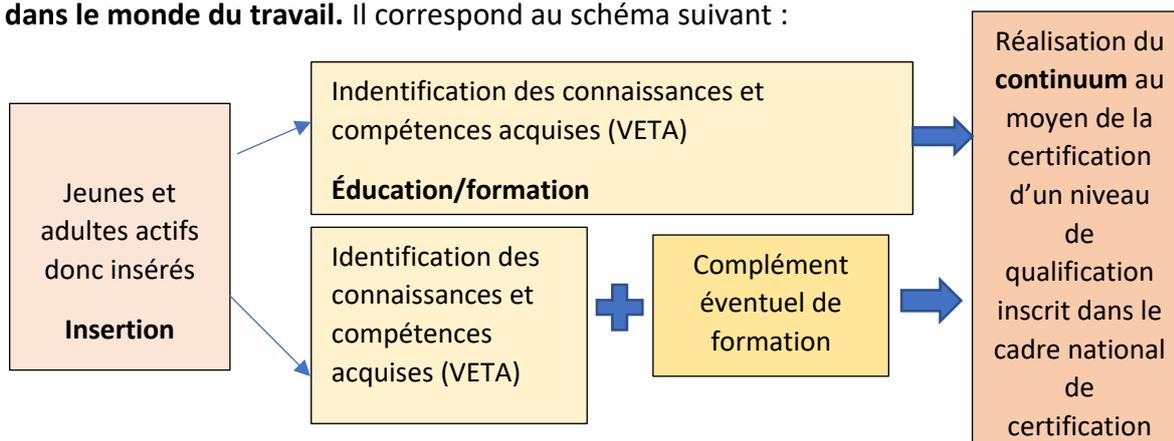
Vers un continuum au moyen de la certification des acquis de connaissances et de compétences (Tanzanie)



39

Un tel dispositif modifie sensiblement le concept de continuum dans la mesure où il ne consiste plus à faire une évaluation du suivi séquentiel des trois termes (éducation, formation et insertion) du continuum. **Il prend comme hypothèse de départ que le socle de connaissances et de compétences de base peut être acquis en dehors de toute logique curriculaire et que sa valeur dépend, non pas d'une durée imposée de scolarisation, mais de sa capacité à reconnaître et certifier les acquis éducatifs et professionnels quels que soient par ailleurs leur mode et période d'acquisition.** Soit l'acte de Validation et de certification des Acquis de l'Expérience (VAE) confirme l'atteinte d'un niveau de connaissances et de compétences acté au plan national et donc d'un niveau de certification donné, soit il identifie un complément d'éducation et de formation à réaliser et donc la possibilité pour la personne concernée de continuer à s'éduquer et se former. L'insertion, qui est le troisième et dernier terme du continuum, est une donnée de départ puisque la VAE s'adresse aux personnes dont les connaissances et compétences ont été acquises principalement en situation de travail.

Le continuum réalisé au moyen de la reconnaissance et de la certification des connaissances et des compétences acquises contrevient à celui mis en exergue dans les types de dispositifs 1 et 2 puisque l'élément constitutif des acquis d'éducation et de formation est l'insertion dans le monde du travail. Il correspond au schéma suivant :



42

4.6. Des réflexions conclusives et prospectives sur les diverses approches du concept de continuum mises en œuvre

Le séminaire des 17 et 18 décembre 2018 portant sur l'analyse des dispositifs de continuum éducation/formation mis en œuvre dans les 18 pays participants a donné lieu à un travail intense sur la modélisation des cinq types de dispositifs proposés. Il a mis en lumière le fait que les pays souhaitent poursuivre le travail interpays commencé en 2016 sur les dispositifs de continuum présentés lors du séminaire en vue d'approfondir et surtout de mettre en œuvre ces dispositifs. Il a permis de dégager des orientations de travail sur les diverses approches du concept de continuum esquissées suite à la modélisation des dispositifs mis en œuvre par les pays participants.

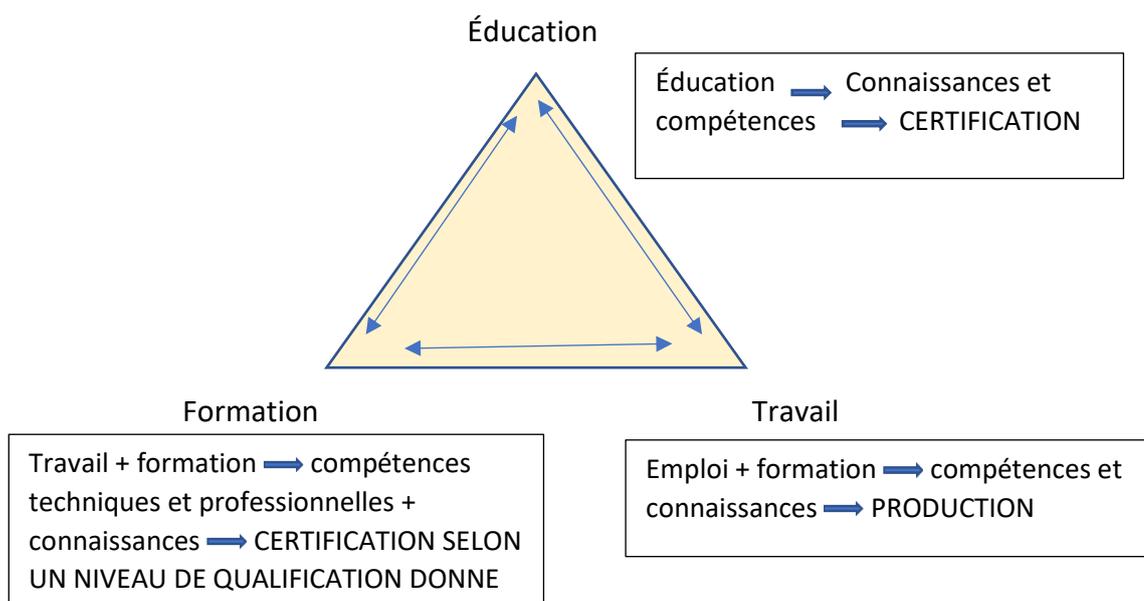
4.6.1. Changer de vision sur le concept de continuum éducation/formation

L'analyse des dispositifs de continuum 1 et 2, qui sont basés sur la remédiation intra-éducation de base et sur l'intégration ou la réintégration dans l'éducation de base, met en évidence que ces dispositifs fonctionnent selon un modèle séquentiel où la formation intervient quasi exclusivement en fin des 9 années d'éducation de base. Or les trois pays qui illustrent ce positionnement sont obligés d'admettre que tous les élèves bénéficiaires de ces mesures correctives ne réussissent pas à rester ou à revenir dans le système scolaire et qu'il est nécessaire dans tous les cas de mettre en place des parcours de deuxième chance ciblés notamment sur la valeur éducative de la formation professionnelle en tant que moyen d'alphabétisation fonctionnelle et/ou d'insertion socioprofessionnelle. Il convient donc d'envisager un séquençage moins linéaire du continuum et un ciblage qui introduise la finalité de l'insertion à l'intérieur même du binôme éducation/formation.

4.6.2. Passer du binôme éducation/formation au trinôme éducation/formation/insertion

Les dispositifs 3 et 4, centrés sur les formations qualifiantes en tant que facteurs d'éducation, de formation et d'insertion, plaident pour un modèle de continuum ciblé sur la finalité ultime du système d'éducation et de formation qui est l'entrée réussie dans la vie sociale et professionnelle. Il convient de ce fait d'apprécier le concept de continuum comme établissant un dialogue permanent entre une éducation qui doit permettre d'acquérir des connaissances connectées à la vie sociale et professionnelle, une formation qui doit permettre d'acquérir des compétences professionnelles tout en renforçant le socle éducatif de ses bénéficiaires et une insertion socioprofessionnelle qui ne met pas fin au cycle éducatif, mais commence une période d'apprentissage qui demande elle-même à être valorisée en termes de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience cognitive, sociale et professionnelle.

La relation étroite établie par la diversité des expériences du continuum mises en œuvre par les pays peut être traduite sous la forme d'une triangulation dont les dynamiques de parcours progressives varient selon leur point de départ. Mais quel que soit ce point de départ les trois termes du continuum sont inséparables les uns des autres et se réalisent dans le cadre d'un cheminement qui passe nécessairement et successivement par chacun des pôles du triangle suivant :



Le schéma rend compte de l'interactivité qui existe de fait entre éducation, formation et insertion. Il met en cause une conception trop souvent linéaire des parcours d'éducation et de formation promus par les systèmes éducatifs en place. Le temps de la formation comme celui de l'insertion sont pour les publics les plus fragiles des lieux d'éducation et de professionnalisation. Le continuum linéaire ne vaut pas pour les non scolarisés et les déscolarisés.

Le dispositif 5 qui aborde le continuum à partir d'une certification de tous les acquis éducatifs, professionnels et sociaux de l'expérience est l'expression aboutie de l'interactivité entre les trois termes qui le définissent. Il montre combien ces trois termes fonctionnent de manière synergique et permettent aux exclus du système scolaire d'acquérir, autrement que par les voies scolaires, les connaissances et compétences dont ils ont besoin pour réussir leur vie sociale et professionnelle.

4.6.3. Aller jusqu'au bout de l'analyse des pistes de réforme ouvertes par les dispositifs alternatifs de continuum

Les analyses et débats menés lors du séminaire ont montré combien il était important de continuer à approfondir et à finaliser le travail sur le continuum notamment dans les domaines suivants :

- Évaluer l'efficacité du type de dispositif 3 sur les « formations qualifiantes » en analysant la manière dont ces formations pourraient permettre aux nombreux jeunes non scolarisés ou déscolarisés de renforcer leurs acquis éducatifs tout en s'insérant dans le monde du travail ;
- Analyser les interactions possibles entre ce type de dispositif et le modèle 4 sur « Un continuum renforcé entre le système éducatif et le monde du travail » afin de mettre fin à l'inadéquation qui existe entre les formations de type EFTP et les demandes de compétences et de qualifications exprimées par le monde du travail ;

- Promouvoir et approfondir le modèle 5 « Vers un continuum au moyen de la certification des acquis de connaissances et de compétences » afin de donner valeur et dignité aux très nombreux actifs, jeunes et adultes, de l'économie informelle qui acquièrent leurs compétences et bien souvent leurs connaissances en dehors de tout système formel de reconnaissance et de certification.

L'enjeu de tout ce travail à réaliser est de fournir matière à réflexion et action à tous les responsables publics et privés des systèmes d'éducation et de formation qui refusent d'accepter qu'un trop grand nombre de jeunes se retrouvent exclus à la fois du monde de l'éducation et de la formation et du monde du travail. Des pistes de réforme existent, la modélisation des types de dispositifs de continuum les a bien mis en évidence. Mais pour le moment ces pistes de réformes restent marginales et réservées à un petit nombre de jeunes alors qu'elles devraient être inscrites au cœur des politiques d'éducation et de formation à mettre en œuvre afin de concerner le plus grand nombre.

Chapitre 5 : Une approche monographique des cinq types de continuum éducation/formation/travail

L'analyse typologique par les experts des dispositifs de continuum mis en œuvre par les 18 pays, parties-prenantes de l'approfondissement du travail interpays organisé en 2018 par le PQIP/DCTP sur le thème du continuum, a mis en évidence la richesse et la diversité de ces dispositifs et la volonté des pays de trouver des voies alternatives pour éduquer et former les jeunes en situation d'exclusion ou d'échec scolaire. Cette éducation et cette formation au service d'une population trop souvent fragile socialement et économiquement peuvent, en effet, s'acquérir dans le cadre d'une interactivité entre les trois pôles du continuum ; le point de départ de ces acquisitions pouvant aussi bien être un parcours scolaire en phase de remédiation qu'une formation qualifiante en situation de travail ou un apprentissage multiforme de connaissances et de compétences validées après coup par la mise en place d'un cadre national de certification.

1.1. Un modèle homogène des monographies pays

Le séminaire des experts a donc validé un système d'éducation et de formation multiforme tout en constatant que les dispositifs alternatifs décrits et analysés n'avaient ni la reconnaissance qu'ils méritaient au plan national et interpays, ni les moyens politiques et financiers suffisants pour se structurer au niveau institutionnel et pédagogique et ainsi atteindre leur efficacité potentielle. Il a donc décidé de continuer le travail interpays en se fixant pour objectif de demander à cinq pays, représentatifs chacun d'un type de dispositif de continuum identifié, de réaliser une monographie permettant de concrétiser les diverses voies de l'interactivité entre éducation, formation et travail.

Les cinq pays identifiés pour réaliser une monographie de leur dispositif spécifique du continuum ont été Maurice (remédiation intra-scolaire), la Côte d'Ivoire (intégration ou la réintégration dans l'éducation de base), le Bénin (formation qualifiante en lieu et place d'un continuum scolaire), la République Démocratique du Congo (vers un continuum renforcé

entre le système éducatif et le monde du travail) et la Tanzanie (vers un continuum au moyen de la certification des acquis de connaissances et de compétences).

Les débats consécutifs à la validation des typologies du triptyque éducation, formation et insertion ont permis de préciser le cahier des charges de la rédaction des cinq monographies pays. Il a ainsi été demandé aux experts de se conformer aux recommandations suivantes :

- « Présentez la structure du dispositif tel qu'il est mis en œuvre ;
- Situez le continuum mis en œuvre dans le contexte socioéconomique du pays ;
- Pensez à le rendre lisible par des acteurs socioéconomiques et politiques des autres pays, d'où l'importance de positionner le dispositif dont vous rendez compte dans le système national global d'éducation, de formation et d'emploi ;
- Centrez la présentation de votre continuum sur les points stratégiques qui en font la spécificité et sont en évolution/rupture avec le système en place ;
- Si le type de dispositif que vous allez décrire concerne essentiellement un des termes du continuum, montrez comment il est de fait ou peut être relié aux deux autres termes (exemple de la remédiation scolaire) ;
- Mettez en exergue ce qui fait la réussite de votre dispositif par une analyse multifactorielle ;
- Rendez-compte des débats qui ont lieu autour du continuum que vous présentez ;
- Si possible faites une bibliographie des décrets, arrêtés, publications, articles concernant le type de continuum mis en œuvre ».

Il s'agissait, au moyen de ces recommandations, d'arriver à une présentation homogène de l'ensemble des dispositifs. Le résultat n'a pas toujours été facile à atteindre dans la mesure où la logique qui structure chacun des dispositifs met en œuvre une interactivité liée à des points de départ, des positionnements, des moyens et des résultats différents. **Il a été nécessaire, pour cette raison, de prendre en compte l'ensemble des données fournies par chaque expert tout en les présentant selon un schéma identique permettant d'en comprendre le contexte initial, les objectifs de départ, les acteurs engagés, les moyens mis en œuvre, les résultats atteints et les améliorations sinon les transformations à opérer pour donner à chaque dispositif un maximum d'efficacité.** Une lecture comparative en fin de présentation soulignera les points de cohérence ainsi que les éléments dissonants entre les dispositifs présentés.

1.2. Maurice ou la monographie de la remédiation intra-scolaire⁴

Maurice incarne dans le cadre de la typologie du continuum un dispositif de « remédiation intra-éducation de base » qui intervient tout au long du parcours scolaire. Il s'agit d'éviter les exclusions scolaires précoces et d'amener le maximum de jeunes jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire et leur entrée, soit dans l'enseignement secondaire et éventuellement supérieur, soit dans la formation professionnelle. Le fil conducteur de ce dispositif est de mettre en œuvre des moyens de remédiation spécifiques dès que certaines catégories de jeunes sont en

⁴ Le rédacteur de la monographie de Maurice, synthétisée dans cette étude, est Maudarbocus Sayadaly du Mauritius Institute of Training and Development (MITD)

difficulté scolaire. Il s'agit d'intervenir et de corriger en temps réel les risques d'exclusion hors du système éducatif.

Le contexte initial

La conception et mise en œuvre du dispositif de remédiation intra-éducation de base s'inscrit dans un double contexte. D'abord dans celui d'une vision stratégique à l'horizon 2030 qui définit l'éducation et la formation comme moyens incontournables pour atteindre les objectifs d'une croissance à long-terme. Ensuite dans un constat très réaliste sur les difficultés rencontrées pour mener tous les jeunes jusqu'au bout de l'éducation de base.

Une vision stratégique à l'horizon 2030

Préparer 2030 c'est assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous tout en créant les possibilités d'une éducation et formation tout au long de la vie. Tous les apprenants sont appelés à acquérir des connaissances, des compétences et des savoirs comportementaux qui les aident à continuer à se former, à bien vivre et à accéder à l'emploi. L'accroissement de la qualité du travail des enseignants ainsi que le développement de situations innovatrices d'apprentissage permettront aux jeunes d'acquérir les compétences nécessaires à affronter les défis contemporains.

Atteindre ces objectifs signifie mettre fin à l'accroissement du chômage des jeunes. L'inadéquation entre compétences demandées et compétences produites est un défi à relever. Il s'agit donc de faire en sorte que l'EFTP permette d'acquérir les compétences susceptibles d'accroître la productivité du travail tout en améliorant la qualité de la vie.

Ceci ne sera pas possible si tous les travailleurs n'acquièrent pas les connaissances de base qui sont nécessaires tant au niveau personnel que professionnel.

Les discontinuités à combler en termes d'éducation et de formation

Les taux de passage de l'enseignement primaire vers le premier cycle de l'enseignement secondaire montrent que plus ou moins 25% des enfants achèvent le primaire sans aller jusqu'à bout de l'éducation de base. En 2005 73,2% des élèves en fin de primaire ont continué l'enseignement général contre 75,19% en 2018. Il existe donc un nombre quasi stationnaire d'élèves qui sortent précocement du cycle de l'enseignement de base. 15% de ceux qui achèvent l'école primaire entrent dans l'enseignement préprofessionnel mais un quart d'entre eux ne vont pas jusqu'au bout de cet enseignement.

L'incapacité d'une partie des jeunes à acquérir un minimum de connaissances de base s'explique par le fossé qui est en train de s'élargir entre une partie de la population très éduquée et celle qui ne l'est pas en raison notamment d'une situation socioéconomique difficile. Il en résulte que cette frange de la population est non qualifiée ou très peu qualifiée et doit faire face au chômage et à une croissante inégalité. Les dispositifs de remédiation intra-éducation de base ont été conçus au bénéfice de cette population exclue trop tôt de l'éducation de base.

Les voies et moyens de la remédiation

Maurice a conçu et mis en place plusieurs parcours de remédiation à destination des jeunes en difficulté scolaire. Les plus significatifs d'entre eux sont les suivants :

La Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP)

Le concept d'écoles ZEP a été adopté par le Ministère de l'Éducation Nationale dès 2002 et désigne une zone géographique où existe une corrélation de fait entre la faiblesse des résultats scolaires et celle du niveau de vie des élèves qui y vivent. Sont intégrées dans la zone d'éducation prioritaire les écoles qui connaissent, en fin d'école primaire, un taux de passage vers le collège inférieur à 40%. Le concept de ZEP a pour finalité d'améliorer les performances des écoles qui y sont rattachées et s'inscrit dans le cadre de la réforme globale du système éducatif. Le Programme des Nations Unies pour le Développement appuie l'expérience des ZEP depuis 2006 tant au niveau de la formation des enseignants que de la fourniture d'outils pédagogiques et de la conduite de programmes d'évaluation.

Les écoles ZEP ont pour but de combattre la pauvreté en donnant à l'ensemble des élèves les mêmes chances d'obtenir le certificat d'achèvement de l'école primaire. Elles ne sont pas considérées comme des écoles spécialisées mais comme des établissements intégrés à part entière dans l'enseignement primaire tout en ayant pour objectif spécifique de faire réussir scolairement les élèves situés en zone géographique défavorisée.

Les autres mesures de remédiation

Il existe tout au long du parcours scolaire différentes mesures qui permettent aux élèves ayant des difficultés scolaires d'aller jusqu'au bout de leur parcours éducatif. Il s'agit notamment des mesures suivantes :

- Le programme d'assistance précoce (Early Support Programme). Il est ciblé sur les élèves ayant des difficultés à passer dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Du personnel d'appoint, en partenariat avec les enseignants en poste, aide les élèves présentant des faiblesses diagnostiquées suffisamment tôt à les dépasser en vue de réintégrer le parcours scolaire normal ;
- Un programme étendu à quatre années de scolarité (Four Year Extended Programme) au lieu des trois prévues permet aux élèves qui n'ont pas obtenu le Certificat d'Achèvement de l'École Primaire (PSAC) de continuer leur scolarité jusqu'à la fin de l'éducation de base et d'obtenir le Certificat National de l'Éducation (NCE) qui leur permet de continuer les études. Les élèves qui entrent dans le cycle des quatre années ont pour caractéristiques d'être issus de milieux sociaux défavorisés, d'avoir connu des situations d'échec scolaire et quelquefois des problèmes de santé. Le programme prévoit, avant de les remettre dans le cycle normal d'apprentissage de leur faire vivre des expériences positives d'apprentissage afin de restaurer leur confiance en eux-mêmes et l'estime de soi.
- L'année préparatoire (Foundation Year). Elle concerne les élèves en situation d'échec. Elle consiste à les aider à se reconnecter avec l'école de manière à leur permettre de reprendre de façon positive le chemin de l'apprentissage. Les moyens utilisés pour cela sont la réalisation d'un diagnostic de la demande individuelle aux niveaux cognitif et

émotionnel, une analyse des problèmes de santé qui empêchent le jeune de se concentrer sur l'apprentissage, la mise en place d'une approche coopérative entre les éducateurs et les enseignants et, enfin, le développement d'une pédagogie qui associe acquisition de connaissances et de compétences sociales et de compétences de vie.

- Il existe plusieurs autres mesures de remédiation concernant le suivi de la santé et du bien-être des jeunes (Health and Well-being Screening), l'organisation d'activités postsecondaires (After School Programme), les mesures ciblées sur les élèves ayant des requêtes éducatives spécifiques en raison de handicaps physiques, cognitifs ou sociaux (Special Needs Education), les stages éducatifs durant les vacances d'hiver pour les enfants en difficulté scolaire (Winter School Programme) et, enfin, les activités d'évaluation après deux années de scolarité afin d'identifier les mesures de remédiation et de consolidation à mettre en œuvre.

Le rôle spécifique de « remédiation » joué par l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle

Si l'EFTP a longtemps joué un rôle positif au bénéfice des jeunes qui ont eu des difficultés à aller jusqu'au bout de leur parcours scolaire, il est nécessaire aujourd'hui, pour relever les défis de l'innovation technologique et des mutations socioéconomiques, que les jeunes disposent des connaissances et compétences acquises dans le cadre de l'éducation de base. Tel est le but de la remédiation intra-scolaire.

Les réformes actuellement en cours dans le domaine de l'EFTP mises en œuvre par le Mauritius Institute of Training and Development (MITD) proposent de mener les sortants de l'éducation de base vers le monde du travail. Ces réformes passent par la rénovation des infrastructures, des équipements, des curricula (selon la méthode Developing A Curriculum ou DACUM) et l'établissement d'un partenariat étroit avec le secteur industriel. Elles passent plus concrètement par des mesures telles que :

- La création de centres régionaux de formation en vue d'aider les jeunes ayant des difficultés scolaires à se former en vue d'accéder à des emplois semi-qualifiés ;
- La mise en place de dispositifs de formation en alternance dans le cadre du Programme National de Développement des Compétences (NSDP). Les jeunes sont à la fois formés en centre et en situation de travail en vue de mieux pouvoir acquérir les qualifications requises par les entreprises et de se professionnaliser dans des secteurs d'activité tels que la construction, le tourisme et l'hôtellerie, les soins médicaux et paramédicaux... ;
- Le développement du Programme National d'Apprentissage (NAP) à destination des jeunes au chômage afin de leur permettre de se former en centre et en situation de travail et ainsi d'accéder ainsi plus facilement à l'emploi ;
- Le Programme d'Emploi des Jeunes (YEP) afin de faciliter aux jeunes arrivés en fin de scolarité l'acquisition, au moyen d'un placement en entreprise, des compétences de base requises par les divers secteurs de l'économie.

Cela ne signifie pas que Maurice promeut l'accès à la formation professionnelle pour des élèves de faible niveau scolaire. Le pays est en train de réaliser une réforme qui promeut la

formation professionnelle comme une voie d'avenir. Son but est de définir l'EFTP comme un dispositif de qualité susceptible de mener les élèves de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire vers des parcours de formation et de professionnalisation menant à des emplois qualifiés, notamment dans des secteurs en forte demande de main d'œuvre.

Le MITD a développé dans le même temps des parcours de formation permettant de mener les jeunes en fin d'enseignement de base jusqu'au troisième terme du continuum qui est l'insertion.

Les acteurs impliqués dans le continuum par type de mesure mise en œuvre

Il ressort de l'analyse des mesures de remédiation que le continuum éducation, formation, insertion mobilise, à divers niveaux, un ensemble d'acteurs qui sont le gage de sa mise en œuvre possible. Cette mobilisation des acteurs varie selon les mesures concernées. Elle est synthétisée dans le tableau suivant.

Mesures intra-éducation de base	Porteur institutionnel	Acteurs principaux	Acteurs mobilisés
Les écoles ZEP	Le Ministère de l'Éducation qui institue un Conseil des Écoles ZEP	Le directeur de chaque école Le coordinateur d'un groupe de ZEP affiliées par zone et/ou partageant les mêmes besoins Les enseignants des écoles Le médiateur école ZEP/parents nommé par le ministère	Les communautés locales, les associations de parents, le secteur privé, les ONG
Le programme d'assistance précoce	Le Ministère de l'Éducation	L'enseignant principal	Les enseignants auxiliaires, les éducateurs « para-professionnels »
Le Programme « Quatre années d'éducation »	Le Ministère de l'Éducation	Les enseignants	Les parents
L'année préparatoire	Le Ministère de l'Éducation	Un facilitateur à rôle multiple	L'association enseignants/parents, la communauté éducative incluant parents, éducateurs, représentants des élèves

Mesures de formation/travail	Porteur institutionnel	Acteurs principaux	Acteurs mobilisés
-------------------------------------	-------------------------------	---------------------------	--------------------------

Les centres régionaux de formation pour jeunes en difficultés scolaires	MITD	Les responsables des centres Les enseignants Les professionnels du secteur privé	Le secteur privé environnant
Le Programme National de Développement des Compétences	Ministère de l'Éducation Ministère de l'Enseignement supérieur Ministère du Travail MITD	Les responsables des centres en partenariat le secteur privé	Les responsables des secteurs d'activité Les entreprises accueillant les jeunes
Le Programme National de l'Apprentissage	MITD	Les responsables des centres en partenariat avec le secteur privé Les maîtres d'apprentissage des entreprises	Les entreprises partenaires des centres de formation
Le Programme d'Emploi des Jeunes	Ministère du Travail Human Resource Development Council (HRDC)	Skills Working Group	Les entreprises en demande d'accueil des jeunes

La mise en correspondance des diverses mesures d'éducation et de formation avec les différents types d'acteurs qui y sont impliqués met en lumière que la réalisation du continuum éducation, formation et insertion est un processus qui ne réussit à aller jusqu'au bout de sa logique qu'à la condition d'impliquer un nombre significatif d'acteurs.

La particularité de Maurice est d'avoir ciblé la réussite du continuum sur la nécessité de mettre en œuvre des mesures de remédiation dès le début du cycle scolaire et ainsi de mener un maximum de jeunes jusqu'au bout de l'éducation de base. Le choix fait est d'asseoir cette réussite sur l'acquisition d'un socle solide de connaissances et ainsi de garantir le meilleur accès possible à la formation et au travail. Vu du côté de la mobilisation des acteurs, ce choix donne un rôle structurant au Ministère de l'Éducation tout en soulignant que les mesures de remédiation mises en œuvre n'ont d'effet que si elles relativisent le rôle du ministère en l'inscrivant dans une coopération active avec l'ensemble des acteurs concernés et notamment les communautés locales, les parents, le secteur privé et le secteur associatif.

On peut en tirer une première conclusion : l'éducation de base ne peut en fin de compte aller jusqu'au bout de ses objectifs sans une implication active de l'ensemble de la communauté éducative. Cette implication en élargit de fait les missions en permettant aux élèves d'acquérir autant des connaissances de base que des compétences de vie dont les jeunes les plus fragiles ont besoin pour se situer utilement dans la société.

Une deuxième conclusion met en évidence que le passage de la fin de l'éducation de base vers la formation professionnelle et le monde du travail ne va pas de soi pour les jeunes arrivés en fin d'éducation de base grâce à des moyens spécifiques de remédiation intra-scolaire. Il y a risque de rupture du continuum entre le terme « éducation » et les deux autres termes du triangle « formation et insertion par/dans le travail » si d'autres mesures correctives, telles que les formations en alternance ou en apprentissage ou le placement en entreprises ne sont pas mises en œuvre et préparent ces jeunes à des métiers et emplois en correspondance avec leur niveau de qualification potentiel, aussi bien qu'aux réalités économiques.

Comme le suggère l'auteur de la monographie, **la remédiation intra-scolaire induit des mesures spécifiques d'appui aux bénéficiaires de cette remédiation jusqu'à leur entrée dans le monde du travail.**

Les résultats atteints

Un certain nombre de résultats ont été atteints par les écoles parties-prenantes des Zones d'Éducation Prioritaires sous le terme de « bonnes pratiques » :

- Les infrastructures des établissements concernées ont été améliorées ;
- Les indicateurs d'évaluation du dispositif ZEP font l'objet d'un suivi permanent ;
- Le nombre de personnels affecté aux établissements ZEP a augmenté durant ces trois dernières années tandis que de plus en plus de responsables d'établissements animent avec succès la communauté éducative et que les inspecteurs s'impliquent toujours davantage au niveau pédagogique ;
- Les coordinateurs des clusters d'établissements collaborent avec les responsables et acteurs du dispositif afin d'en surmonter la complexité au moyen d'un Plan d'Amélioration des Écoles ;
- Les « Parents Médiateurs » interviennent pour mobiliser les communautés éducatives et un club des parents a été institué dans la plupart des établissements ;
- Des programmes d'appui spécifiques aux élèves sont mis en œuvre ;
- Le secteur privé a établi des partenariats actifs avec les écoles des ZEP.

Ces résultats ont pu être menés à bien grâce aux partenariats multiples qui se sont constitués dans et hors les écoles, aux moyens incitatifs financiers accordés aux personnels et aux écoles ainsi qu'aux appuis vestimentaires et sanitaires apportés aux enfants et à leurs parents particulièrement vulnérables.

Si la remédiation intra-scolaire renvoie d'abord à la mise en place d'un dispositif institutionnel et pédagogique, elle s'inscrit également dans une vision de coopération partenariale et d'animation sociale sans laquelle la performance risquerait de ne pas être au rendez-vous.

Les limitations et les axes d'amélioration du dispositif de remédiation intra-scolaire

La monographie pointe les limites de l'expérience des ZEP. Elle souligne le regard stigmatisant porté sur les écoles situées en ZEP, les effets mitigés d'une trop grande concentration d'élèves de faible niveau scolaire et l'insuffisance de l'implication de la communauté éducative. Elle

note la difficulté des chefs d'établissement à relever le défi de la complexité des situations sociales et familiales qui entrent dans la vie et le fonctionnement de l'école. Les enseignants sont confrontés au découragement et à la déconnexion entre les incitations financières et les performances des élèves. Les autres constats sont la lenteur et le caractère erratique des résultats, le manque de consensus de tous les acteurs relativement à la mise en œuvre des ZEP, l'effet néfaste de la mobilité annuelle des enseignants qui fait partir trop tôt des acteurs formés à la pédagogie de la remédiation et, enfin, la perception par beaucoup du manque de dynamisme de l'ensemble du dispositif.

Ces faiblesses pointent les axes d'amélioration sur lesquels devront se pencher les divers responsables et acteurs de la remédiation intra-scolaire. Le diagnostic étant clair et explicite, il conviendra d'améliorer un dispositif qui a intéressé les nombreux pays membres du Pôle et dont la force est de vouloir corriger à temps les tendances de tout système scolaire à privilégier plus ou moins explicitement les élèves qui y réussissent le mieux en oubliant celles et ceux qui ont pris entre-temps les chemins de traverse.

1.3. La Côte d'Ivoire ou la monographie de la réintégration scolaire⁵

La Côte d'Ivoire est l'illustration d'un dispositif de continuum qui essaie d'intégrer ou de réintégrer les jeunes non scolarisés ou déscolarisés dans l'éducation de base. Elle a conçu et mis en place à cet effet les classes passerelles afin de contribuer efficacement à l'éducation primaire universelle. Ces classes ont été instituées principalement en raison du conflit militaro-politique de 2002 qui a eu des effets directs sur la scolarisation des jeunes ivoiriens. Les organisations nationales et internationales ont, suite à cette situation, proposé des offres alternatives d'éducation qui ont été identifiées sous le nom de classes passerelles et ont été harmonisées au moyen de l'élaboration d'un Guide précisant les modalités de mise en œuvre de ces classes.

Le contexte initial

En Côte d'Ivoire, la population scolarisable de 03 à 23 ans, passée de 8,7 millions à 10,9 millions entre 2000 et 2012, devrait atteindre 12,5 millions d'enfants et de jeunes d'ici 2025. Face à ce nombre important d'enfants et de jeunes à éduquer et à former en vue de leur insertion socioprofessionnelle, des réformes du secteur de l'éducation et de la formation ont été initiées, dont les principales sont : (i) l'adoption en septembre 2015 de la loi portant obligation scolaire pour tous les enfants, filles et garçons, de 06 à 16 ans ; (ii) la constitutionnalisation depuis le 30 octobre 2016 de la mesure d'obligation scolaire ; (iii) et l'élaboration d'un plan stratégique sectoriel sur la période 2016-2025 adossé à une analyse diagnostique (UNESCO-IIEP 2016) et visant essentiellement à opérationnaliser la loi relative à l'obligation scolaire.

Ces données sur le système éducatif s'inscrivent dans un contexte sociopolitique et économique caractérisé comme suit :

⁵ Le rédacteur de la monographie de Côte d'Ivoire, synthétisée dans cette étude, est Emmanuel Essui, Inspecteur général de la Formation professionnelle.

- Une longue période (1999/2011) de dégradation sécuritaire marquée par la partition du pays, la destruction des infrastructures et équipements tant économiques que sociaux sur l'étendue du territoire national, entraînant le déplacement interne et externe des populations ;
- Une réaction politique forte suite à cette période de crise au moyen de l'élaboration d'un Plan National de Développement (2012/2015) qui a permis de renouer rapidement avec la croissance économique et d'enregistrer des taux de croissance du PIB réel de 10,7% en 2012, 9,2% en 2013 et 8% en 2018. Il est question d'élaborer un second PND (2021-2025) qui devrait mener le pays au stade de l'émergence et ainsi lui permettre de consacrer davantage de moyens au développement socioéconomique dont l'éducation est partie-prenante ;
- Un contexte éducatif marqué par l'augmentation significative des taux d'achèvement de l'école primaire (8 élèves sur 10) et du taux de transition entre le primaire et le premier cycle du secondaire (56% en 2014 contre 34% en 2007) avec toutefois un accès toujours difficile au second cycle du secondaire (seulement 1 élève sur 5 atteint la classe de seconde). Malgré cette amélioration de l'accès, le taux de rétention s'est dégradé à l'intérieur de tous les cycles d'enseignement et notamment au niveau de l'enseignement primaire. Un enfant sur quatre abandonne avant la fin du cycle primaire tandis que 25% des jeunes de 6 à 15 ans sont hors système scolaire (UNICEF 2016). Toutes ces données mettent en évidence l'impérieuse nécessité de disposer d'une nouvelle politique éducative afin de corriger les dysfonctionnements identifiés par le rapport et de dynamiser le secteur de l'Éducation/Formation pour son développement.

Les voies et moyens de la remédiation extra-scolaire

La Côte d'Ivoire reconnaît les offres alternatives d'éducation comme une opportunité offerte aux enfants déscolarisés et/ou non scolarisés et à ceux, menacés par la limite d'âge, d'intégrer ou de réintégrer le système éducatif formel. C'est conscient de cette opportunité que le Gouvernement a validé l'approche Classes Passerelles dans le « Plan d'Action à Moyen Terme du Secteur Éducation-Formation (PAMTSEF) » et que le Ministère de l'Éducation Nationale, dans l'optique de la scolarisation universelle, a constamment soutenu les efforts des PTF dans la mise en œuvre de ces Classes Passerelles. Elles sont caractérisées comme suit :

Les publics cibles

Il s'agit globalement des enfants en âge de scolarisation, qui sont non scolarisés ou déscolarisés ou susceptibles d'être atteints par la limite d'âge d'entrée dans le cycle primaire.

Il s'agit plus précisément :

- Des enfants âgés de 9 à 10 ans révolus qui n'ont jamais été scolarisés ou ont été précocement déscolarisés. Ils sont invités à entrer dans le cours préparatoire unique ou CPU ;
- Des enfants âgés de 11 à 12 ans révolus, ayant déjà eu une première expérience scolaire. Ils sont invités à entrer dans le cours élémentaire unique ou CEU ;

- Des enfants âgés de 13 à 14 ans révolus, ayant déjà eu une première expérience scolaire de niveau CE. Ils sont invités à entrer dans le cours moyen unique ou CMU.

Les moyens pédagogiques

Le principe des programmes éducatifs d'enseignement et d'apprentissage accéléré peut être défini comme suit :

- Les contenus d'enseignement et d'apprentissage des deux années du cycle primaire classique (CP, CE, et CM) sont condensés pour être étudiés en une année scolaire au lieu de deux ;
- Les curricula sont élaborés et rendus disponibles afin de rendre possible un tel apprentissage accéléré ;
- Les stratégies pédagogiques d'enseignement et d'apprentissage accéléré mises en œuvre présupposent que l'apprenant est actif et « apprend à apprendre », à travers un apprentissage interactif, participatif, focalisant davantage sur des objectifs d'apprentissage que sur des contenus. La participation active des élèves est facilitée par l'aménagement de l'espace classe en U et par le fait que le groupe classe est fixé à 30 élèves et au maximum à 35 élèves ;
- L'aménagement de l'emploi du temps fait que le temps scolaire est ciblé essentiellement sur l'acquisition de la langue d'enseignement (le français), des mathématiques et des sciences selon un volume annuel de 910 heures pour le CPU et CEU et de 980h pour le CMU.
- La méthodologie d'évaluation est mise en œuvre comme suit : les enseignants volontaires dispensent d'abord les contenus du niveau 1 au terme duquel ils procèdent à une évaluation avant de poursuivre avec le niveau 2. L'évaluation entre les niveaux 1 et 2 est suivie en fin d'année d'une évaluation de fin de cycle pour intégrer les niveaux du système formel en fonction des résultats individuels.

Le résultat est que, en fonction des résultats et des niveaux atteints après chaque année double, les élèves des classes passerelles intègrent ou réintègrent le système formel.

Les acteurs impliqués

La possibilité de mettre en œuvre et d'atteindre les objectifs des Classes Passerelles suppose comme condition sine qua non l'implication de plusieurs catégories d'acteurs :

- La première condition est la mobilisation des communautés locales et leur implication dans les initiatives proposées. Cette implication concerne le chef du village, les représentants des jeunes, les responsables des associations de femmes, les responsables des associations formées en vue de la mise en œuvre des Classes Passerelles et formées à la gouvernance de ces classes ainsi que les membres du Comité de Gestion de l'Établissement Scolaire (COGES). Doivent également être impliqués les autorités locales, les membres du Conseil municipal, du Conseil régional ainsi que le député et sénateur de la circonscription ;
- Les enseignants jouent évidemment un rôle primordial. Ils sont situés dans la fourchette d'âge de 18 à 40 ans et sont recrutés au sein des communautés concernées

par les Classes Passerelles. Ils doivent impérativement être titulaires du BEPC. Ils sont sélectionnés suite à un appel à candidature, une étude de leur dossier et la réussite de tests de présélection. Le processus de sélection favorise spécifiquement la candidature des femmes. Les enseignants de l'école formelle assistent l'ensemble du processus en établissant les listes de profilage des enfants concernés par les différents niveaux des Classes Passerelles ;

- Les personnels d'encadrement administratif et pédagogique sont formés pour appuyer la mise en œuvre et le bon fonctionnement des Classes Passerelles. Sont concernés directement les personnels d'inspection, les membres des COGES ainsi que les directeurs d'école et leurs adjoints. Tous sont informés et sensibilisés sur l'ouverture et le mode de fonctionnement des Classes Passerelles en vue de faciliter leur mise en œuvre. Les conseillers en éducation sont plus particulièrement formés sur la pédagogie et la didactique en vue d'une plus grande efficacité dans leurs activités d'encadrement pédagogique ;
- Les PTF et les ONG nationales et internationales sont partenaires directs du projet. Deux organisations sont plus particulièrement impliquées dans le processus : le Conseil Norvégien pour les réfugiés (NRC) et l'ONG « École pour tous ». Dans le même temps le programme de l'UNICEF (2009-2013) visait à scolariser, à terme, plus de « 250.000 enfants de 6 à 15 ans » situés hors du système scolaire conventionnel. L'AFD et la Banque mondiale ainsi que la Coopération norvégienne sont les partenaires financiers du projet. Certaines classes sont financées par d'autres organismes tels que la Fondation Jacobs.

Les résultats atteints

Compte-tenu du caractère non formel des classes passerelles, la Direction des Stratégies, de la Planification et des Statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle ne collecte pas à ce jour les données réelles liées aux initiatives engagées. La direction a décidé leur prise en compte dans les statistiques 2018-2019.

L'analyse de la demande d'accès à l'éducation montre que cette demande est présente tant en zone rurale qu'en zone urbaine, mais elle qu'est plus accentuée dans les zones rurales et péri-urbaines.

Une appréciation hors collecte statistique précise indique que plus de 20 000 enfants non-scolarisés ou déscolarisés ont été intégrés à l'école classique primaire, grâce aux Classes Passerelles. La mise en œuvre de ces classes a donc permis à un nombre important d'enfants non scolarisés ou déscolarisés d'intégrer ou de réintégrer le système formel. Il n'en reste pas moins que ce dispositif doit être amélioré et étendu à l'ensemble du territoire national pour permettre à un plus grand d'enfants hors du système éducatif de l'intégrer ou le réintégrer. Il pourra à cette condition constituer une solution à l'intégration ou à la réintégration de plus d'un million d'enfants hors du système, en considérant bien sûr tous les effets positifs de la loi sur l'obligation scolaire des enfants de 6 à 16 ans.

Les outils, acteurs et résultats de l'évaluation

Il est prévu que plusieurs instances fassent le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre des Classes Passerelles :

- Les ONG fondatrices ont la charge de s'assurer régulièrement de leur mise en œuvre effective ;
- La Direction du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, en charge de l'Alphabétisation et de l'Éducation non Formelle (DAENF), assure le suivi et le contrôle du dispositif et s'assure de la pertinence du projet mis en œuvre ;
- L'Inspection générale assure le suivi-contrôle et l'évaluation des enseignants, ainsi que du dispositif de formation, évalue la pertinence du projet mis en œuvre et supervise l'évaluation et la certification des compétences.

S'ajoute à cette liste des instances, l'organisation d'ateliers d'évaluation tel que celui piloté en 2017 par la DAENF intitulé « Atelier de revue et d'harmonisation de l'approche des Classes Passerelles ». L'atelier a réuni une quarantaine de participants issus de divers horizons : les directions du MEN ayant un rôle dans le pilotage et la supervision des classes passerelles sur les plans pédagogique et organisationnel ; les ONG nationales et internationales impliquées dans la mise œuvre; les PTF qui soutiennent la politique du gouvernement dans le développement d'offres éducatives alternatives ainsi que les partenaires non ivoiriens (Fondation Stromme et River Tide) qui développent des expériences identiques au Niger, au Mali, au Burkina Faso et en Inde.

Les points forts

- Les classes passerelles ont répondu à une demande d'éducation durant la crise et jusqu'à présent, en offrant des opportunités de réussite à des enfants qui pour des raisons diverses étaient en dehors du système éducatif ;
- Le pilotage par les ONG internationales et nationales a permis la mise en place d'un dispositif opérationnel efficace, plus proche des bénéficiaires ;
- Les contenus des formations et les formations ont été élaborés en partenariat avec les services techniques du MEN ;
- Les évaluations des enfants et leurs orientations dans les écoles formelles ont été réalisées par les Inspecteurs d'école primaire.

Les points faibles

- Le « Guide de mise en œuvre des classes passerelles en Côte d'Ivoire », fruit de la collaboration entre les services du MEN et les PTF, est très peu utilisé par les promoteurs des classes passerelles, et peu connu des services décentralisés du MEN ;
- La transition des enfants issus des classes passerelles vers les écoles formelles présente souvent des difficultés, liées notamment à la mauvaise perception des classes passerelles par les enseignants, à l'insertion tardive, ou encore au manque d'extraits de naissances ;
- L'inexistence de données statistiques sur les classes passerelles en termes d'offre, d'infrastructure, d'effectifs et de performance empêche un pilotage effectif de cette offre d'éducation alternative par le MEN ;

- La faible implication des collectivités locales et l'insuffisance de l'internalisation des expériences par le MEN n'œuvrent pas en faveur de l'appropriation du modèle par l'État comme de la pérennisation de la stratégie ;
- L'absence de ressources gouvernementales dans le financement fragilise leur extension ;
- La modicité des indemnités, le retard dans leur paiement et l'absence de plan de carrière incitent à la mobilité des animateurs des classes passerelles ;
- Le taux d'abandon est élevé pour les enfants de niveau CMU car ils sont plutôt intéressés par la formation professionnelle ;
- Le taux de fréquentation baisse là où il n'y a pas de cantine scolaire ou d'appui alimentaire.

Les pistes et axes d'amélioration de la remédiation extra-scolaire

L'atelier cité a proposé un certain nombre de pistes d'améliorations portant notamment sur l'animation des classes passerelles, les sites d'implantation de ces classes, les rôles et responsabilités des parties-prenantes et la problématique du taux élevé d'abandon. En agrégeant les résultats des groupes de travail avec les analyses fournies par la monographie pays sur les facteurs clés de la réussite du dispositif on arrive aux grandes conclusions suivantes.

Concernant la motivation des enseignants

Cette motivation est essentielle pour créer les conditions optimales d'apprentissage des élèves. Elle appelle à la mise en œuvre des voies et moyens suivants :

- Une sélection rigoureuse des enseignants volontaires et un renforcement significatif de leur formation initiale et continue ;
- Un meilleur suivi pédagogique des enseignants par les services compétents du MEN ainsi qu'une coopération entre eux et les enseignants de l'école formelle ;
- Un meilleur suivi personnalisé des élèves par la réduction du nombre d'élèves par classe, une organisation optimale du groupe-classe et un rallongement du quantum horaire permettant d'achever plus aisément le programme ;
- Une meilleure valorisation financière à travers la mise à disposition d'un local pour hébergement, la prise en charge de la nourriture par la communauté locale et l'allocation d'une prime minimum de 40 000 FCFA par mois en plus du paiement des frais de déplacement occasionnés dans le cadre de toute formation assurée par l'organisation ;
- Le développement d'outils pédagogiques harmonisés tel qu'un guide des animateurs, un manuel des élèves...
- Une offre d'engagement allant au-delà des 8 mois d'intervention avec la possibilité de participer à d'autres actions de remédiation ou d'autres projets.

Concernant le rôle et les responsabilités des parties prenantes

L'accroissement de l'implication des parties-prenantes présuppose de sortir du flou actuel sur le cadre institutionnel du dispositif, le manque de données de références sur la situation des enfants déscolarisés et sur la cartographie des initiatives locales. Il présuppose donc :

- La mise en place d'un comité de pilotage impliquant, sous la présidence du MEN, l'ensemble des acteurs concernés ;
- Une clarification de la structure opérationnelle de mise en œuvre ;
- L'écriture d'un cahier des charges présidant à la création, mise en œuvre et évaluation des Classes Passerelles ;
- La conception et mise à disposition de curricula pouvant servir de référence pour le suivi et l'assurance qualité des initiatives existantes et à promouvoir ;
- L'investissement des pouvoirs publics et notamment du MEN dans le financement du dispositif afin de le développer et d'encourager les partenaires qui y interviennent à continuer et accroître leur action.

Concernant la lutte contre le taux élevé d'abandon

Il n'existe pas dans les données disponibles un taux précis de cet abandon. Toutefois les ONG engagés dans le dispositif signalent l'abandon comme un facteur déterminant à analyser et si possible réduire fortement. Il convient pour cela de promouvoir les actions suivantes :

- La sensibilisation des communautés locales et des parents en vue de leur adhésion à la politique de l'école obligatoire et à la stratégie de remédiation des Classes Passerelles ;
- L'inclusion des élèves des Classes Passerelles dans les dotations aux cantines scolaires ou au minimum la mise en place d'une contribution de la communauté à un appui alimentaire de ces élèves ;
- Le renforcement du suivi des élèves en risque d'abandonner le cursus engagé ;
- La création de passerelles vers la formation professionnelle et notamment vers l'apprentissage de type rénové pour les élèves les plus âgés.

Toutes ces données mettent en lumière que le système d'éducation et de formation ivoirien assure faiblement le continuum éducation-formation-travail. En effet, le taux net de scolarisation n'a pas encore atteint les 100% projetés par les autorités ivoiriennes. Le taux de rétention au primaire et au secondaire demeure également faible et le taux d'analphabétisme est de 56,1% (données INS). De plus, les initiatives en faveur des déscolarisés restent encore embryonnaires (formations non-formelles) et peu coordonnées pour en tirer des avantages déterminants à l'échelle nationale.

Les différents modes de formation, s'ils sont valorisés à travers une reconnaissance institutionnelle, n'ont pas encore connu une montée en force en vue d'adresser les demandes réelles relatives au continuum éducation-formation-travail. Des efforts restent encore à faire pour doter le pays d'un dispositif permettant à chaque citoyen quel que soit son niveau d'étude, d'apprendre tout au long de la vie.

5.4 Le Bénin ou des formations qualifiantes en lieu et place d'un continuum scolaire⁶

La population du Bénin est en forte croissance. Les résultats du recensement de 2013 indiquent que la population est passée, au cours de la période 2002–2013, de 6,7 à 9,88 millions, soit un taux annuel d'accroissement intercensitaire de 3,5 %, supérieur à celui de la période 1992–2002 (3,25 %). Les statistiques les plus récentes montrent que la population béninoise continue à croître au même rythme et qu'elle a dépassé les 11 millions en 2017, alors qu'elle était de 3 millions en 1969. À ce rythme, la population aura doublé en une vingtaine d'années.

Cette croissance est très déterminante et constitue une très lourde contrainte par rapport à la croissance économique, à l'amélioration des services publics et plus particulièrement, à l'amélioration du système d'éducation et de formation. Il résulte de cette forte croissance une prédominance de la jeunesse qui a besoin de formations professionnelles pour contribuer au développement économique du pays.

Le contexte initial

L'éducation et la formation font partie des grandes priorités du pays.

Au niveau de l'éducation, le pays a réalisé à partir de 2006 un investissement significatif dans la construction d'établissements scolaires ainsi que dans la formation des enseignants ce qui lui a permis d'atteindre en 2015 un taux net de scolarisation proche de 100%, un taux de survie en dernière année de l'école primaire de 47,49% et un taux de transition à l'enseignement secondaire de 83,76% dont un taux de 2% vers l'EFTP. Dans le même temps le taux d'alphabétisme des jeunes de 15 à 24 ans atteignait 64,5% en 2015 (Ministère des Enseignements Maternel et Primaire 2018).

Au niveau de la formation professionnelle, le pays a entrepris dès 2001, une réforme de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (ETFP) sur la base d'un document de politique et d'orientation. Cette réforme avait pour but d'une part, de renforcer la capacité d'accueil de l'ETFP afin d'augmenter le nombre de travailleurs qualifiés disponibles et, d'autre part, d'améliorer la qualité des formations formelle, non formelle ou informelle pour que celles-ci soient en adéquation avec les besoins de l'environnement socio-économique. Cette réforme devait permettre de disposer d'une main-d'œuvre compétitive capable de faire face aux défis posés par la nouvelle économie mondialisée, basée sur le savoir et l'information. Cette réforme a été complétée, entre autres, par le décret n° 2005-117 du 17 mars 2005 portant certification des qualifications professionnelles par apprentissage. Le but en était de coller à la vision de la réforme et de prendre en compte la question de la formation des couches les plus défavorisées.

L'objectif global de la mesure était d'assurer prioritairement une éducation de base et une formation professionnelle de la grande masse de jeunes non scolarisés et déscolarisés précoces exclus des dispositifs formels d'éducation et de formation en vue de leur insertion sur le marché du travail. L'objectif plus spécifique était de rénover le dispositif d'apprentissage traditionnel en saisissant l'opportunité de restructuration, par les artisans eux-mêmes, de la

⁶ Le rédacteur de la monographie du Bénin, synthétisée dans cette étude, est Yessou Issiakou, ancien membre du Cabinet du Ministre en charge de la Formation Professionnelle.

délivrance du diplôme de fin d'apprentissage appelé "Diplôme de libération" organisé par les professionnels sous la forme d'un examen de fin d'apprentissage traditionnel (EFAT). Il s'agissait d'améliorer les dispositifs de formation dits informels de l'apprentissage offerts dans les ateliers des artisans et dans les unités de production artisanale, absorbant des milliers de jeunes vulnérables. En positionnant l'EFAT sous la forme d'un Certificat de Qualification au Métier (CQM), le décret positionnait le dispositif traditionnel d'apprentissage sous sa forme rénovée comme partie intégrante du système éducatif.

Les voies et moyens de la formation qualifiante

Deux rencontres tenues en 2009 entre acteurs publics et privés intervenant dans la formation professionnelle ont permis, dans la suite du décret de 2005, de statuer sur la rénovation de l'apprentissage traditionnel et de s'accorder sur les grandes orientations à donner à cette rénovation. Elles ont permis de prendre les dispositions nécessaires pour normaliser les formations et plus particulièrement pour organiser l'examen permettant la délivrance du CQM.

Les publics

Le dispositif d'apprentissage traditionnel de type rénové conduisant au CQM vise à accroître l'accessibilité des jeunes et plus largement des populations vulnérables aux formations professionnelles en vue de faciliter leur insertion sur le marché du travail. La population visée est catégorisée dans le tableau ci-dessous.

Publics cibles du dispositif de formation au CQM

Publics cibles	Observations
Les jeunes non scolarisés âgés de 15 et plus	Ces cibles constituent une priorité pour l'État
Les déscolarisés précoces du primaire âgés de 15 ans et plus	
Les déscolarisés du secondaire âgés de 15 ans et plus	
Les groupes sociaux sensibles au chômage ou occupés à de sous-emplois ou à des activités précaires	
Les personnes à besoins spécifiques	
Les étudiants désireux d'apprendre un métier	Des possibilités sont offertes à ces catégories de la population surtout quand la VAE va rentrer dans sa phase opérationnelle
Tous les adultes du monde du travail (actifs en cours d'emploi) désireux de se perfectionner	

Ce large spectre de la population cible met en lumière le rôle prioritaire que joue l'apprentissage rénové dans la mise en œuvre d'un continuum souvent mis à mal par l'exclusion ou la rupture scolaire et par une formation professionnelle formelle trop minoritaire et trop peu ciblée sur les compétences requises par les entreprises. Cet apprentissage rénové a également pour objectif d'alphabétiser sinon de renforcer les acquis éducatifs mais il semble que ce troisième terme du continuum demande fortement à être renforcé.

Il ne fait pas de doute, au regard de tous ces éléments, que la formation qualifiante est un élément constitutif du triptyque du continuum mis en œuvre. Mais un certain nombre d'obstacles empêchent qu'un grand nombre de publics cibles originaire des 77 communes du pays puisse profiter pleinement du dispositif tel que défini en coopération entre acteurs privés et publics.

Les moyens pédagogiques

L'apprentissage rénové a pour finalité de permettre aux apprentis d'accéder à une certification reconnue au plan national. Il présuppose donc la mise en œuvre de moyens et d'outils pédagogiques susceptibles de s'appuyer sur des pratiques d'apprentissage traditionnel tout en menant à des compétences requises par l'obtention du CQM.

- L'élaboration des curricula de formation
Le dispositif élabore des matrices ou chartes de compétences en prenant appui sur les pratiques des apprentissages traditionnels élaborées dans les différentes localités. Il conçoit ainsi un schéma de formation et de certification ou des curricula flexibles qui sont adaptés aux réalités des maîtres artisans. Les limites du dispositif sont que seuls 80 métiers sur 311 ont des matrices ou chartes de compétences et que certains métiers dans lesquels exercent la plupart des couches déscolarisées et non scolarisées de la population ne sont pas couverts ;
- La mise aux normes pédagogiques des lieux d'apprentissage
La difficulté de cette mise aux normes réside dans le fait que la formation dans les ateliers des maîtres artisans et les unités de production artisanales est tributaire des commandes que reçoivent les maîtres artisans dans les ateliers. Il en résulte des discontinuités dans la programmation des activités d'apprentissage au regard du rythme de ces commandes. Or il est essentiel de faire acquérir aux apprentis les compétences retenues pour l'exercice du métier avant de les présenter à l'examen de fin de formation. A l'heure actuelle, tous les lieux d'apprentissage aspirant à la mise en œuvre du dispositif au CQM ne sont pas aux normes minimales requises en termes de contenu, de qualité, de durée et d'évaluation pour assurer convenablement la formation des apprenants et les mener jusqu'au CQM. Le secteur privé et les élus locaux ne sont pas suffisamment impliqués dans cette mise aux normes pédagogiques des lieux et du processus de formation tandis que les structures étatiques ne sont pas suffisantes pour intervenir efficacement dans toutes les localités du pays.
- Le renouvellement du matériel et équipements des lieux d'apprentissage
Les ateliers des maîtres artisans, les unités artisanales de production et les centres privés de formation qui constituent la majorité des lieux de mise en œuvre du dispositif de formation au CQM disposent du minimum de matériel et d'équipements pour assurer les prestations de service auxquelles ils associent les apprentissages. La mise aux normes pédagogiques des lieux d'apprentissage exige le renouvellement périodique du matériel et des équipements dont disposent ces lieux. Or le véritable handicap de cette situation est l'absence d'une politique nationale d'appui au renouvellement du matériel et des équipements de formation du dispositif ainsi que

l'absence d'une coopération effective entre les centres de formation et les entreprises partenaires ou entre les centres de formation et les organisations régionales et internationales en vue d'assurer un tel renouvellement.

- L'introduction de l'alphabétisation dans la préparation au CQM
L'alphabétisation fait partie des objectifs prioritaires du pays. L'analphabétisme touche prioritairement les adultes (61,5%) et notamment les femmes (71,8%) ainsi que 74,4% des populations installées en zone rurale contre 50,1% en zone urbaine. Paradoxalement l'alphabétisation en général et l'alphabétisation fonctionnelle en particulier ne sont pas suffisamment prises en compte dans les formations conduisant au CQM. Ces formations se déroulent en français avec un usage des langues nationales sans un encadrement didactique approprié. De ce fait, les avancées notables obtenues dans le domaine de l'alphabétisation sur le plan national ne sont pas capitalisées. Il conviendrait que l'alphabétisation soit intégrée nommément mais pas seulement réalisée de fait dans le processus de préparation au CQM.
- L'organisation du CQM
L'organisation de l'examen permettant l'obtention du CQM a démarré grâce à la production d'un document cadre dont le contenu a ensuite été opérationnalisé. Réalisée pour la première fois en 2013 dans 7 départements, cette organisation a concerné tous les départements en 2017. Il existe toutefois des difficultés identifiées dans la mise en œuvre de l'examen dont l'inscription du chronogramme dans le calendrier national des examens et concours, la formation des personnels chargés de l'organisation et de la difficile disponibilité des personnels membres des commissions professionnelles. La gouvernance et le pilotage de l'organisation du CQM comportent donc des insuffisances qu'il convient de corriger. Il s'agit notamment d'adapter le cadre d'opérationnalisation du CQM à l'environnement institutionnel national et sous régional, d'élaborer une stratégie de communication au bénéfice de l'ensemble des acteurs concernés, de renforcer les capacités des intervenants et de définir un dispositif de financement clair fixant la part des coûts à assumer par chaque partie prenante.

Les acteurs impliqués

La mise en œuvre du dispositif de formation au CQM mobilise plusieurs acteurs qui concourent à son développement. Ces acteurs proviennent aussi bien du secteur public que du secteur privé y compris les PTF dont l'accompagnement est appréciable dans ce dispositif. Il s'agit des acteurs suivants :

- Le Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle. Il est le chef de file de ces acteurs vu qu'il est chargé de la mise en œuvre de la politique de l'État en matière de formation technique et professionnelle ;
- Les Ministères sectoriels. Ils sont implicitement concernés, de par leurs attributions, fonctionnement et organisation, par la promotion et le développement du dispositif. Certains de ces ministères sont très actifs tandis que d'autres ont besoin d'être

suffisamment informés et sensibilisés sur l'importance du dispositif et leur rôle pour son rayonnement ;

- Les élus locaux. Ils ne sont visibles en action que lorsque l'examen du CQM est organisé sur le plan national. Leur rôle reste à préciser dans l'encadrement des activités d'apprentissage sur les lieux de formation ;
- Le milieu professionnel du secteur de l'artisanat. Il est au cœur même du processus d'apprentissage à travers les activités des organisations professionnelles dans les communes. Le tableau ci-dessous synthétise la liste de tous les acteurs impliqués et leur degré d'implication.

Acteurs	Observations
La Confédération Nationale des Artisans du Bénin	Très active dans le dispositif
L'Union des chambres Interdépartementales des Métiers	Très active dans le dispositif
Le Bureau d'Appui aux Artisans (BAA)	Très actif dans le dispositif
Les élus locaux	Il est souhaitable que les services en charge de la formation dans les mairies soient suffisamment impliqués dans l'encadrement des apprentissages
Le Ministère en charge de la formation technique et professionnelle	Il est le chef de file des acteurs et très actif
Le Ministère en charge de la culture, de l'artisanat et du tourisme	Il est indiqué de mieux spécifier les rôles de ces ministères sectoriels dans le dispositif
Le Ministère en charge du travail et de la fonction publique	
Le Ministère en charge du commerce et de l'industrie	
Le Ministère en charge de l'agriculture	
Le Ministère en charge de la promotion de l'emploi	
Les partenaires techniques et financiers	En particulier les coopérations suisse, allemande et française
Les organisations non gouvernementales	Celles qui s'évertuent à la promotion d'œuvres sociales au profit des couches défavorisées.

Les résultats obtenus

Le dispositif de formation au CQM n'a effectivement pris corps qu'en 2013, vu que le premier examen au profit des apprenants n'a eu lieu qu'en octobre 2013. Depuis près de 5 ans le dispositif se met progressivement en place sans toutefois disposer de données statistiques sur les différentes actions menées. Le dispositif d'information n'a pas été conçu, en effet, avec l'aide des spécialistes en statistiques et de ce fait ne comporte pas des informations sur tous

les compartiments du dispositif. Ainsi des bases de données structurées, fiables et sécurisées ne sont pas disponibles sur : les métiers couverts par le dispositif ; les lieux de formation agréés ; les effectifs des apprenants par promotion et par département ; la liste des candidats aux examens du CQM par département ; la liste des admis par département avec précision des métiers ; le nombre de finissants insérés sur le marché du travail ; la trajectoire des autres finissants qui se cherchent ; la liste des formateurs, leur qualité selon les métiers et par département ; les différents acteurs intervenant dans le dispositif, etc.

Les seules données statistiques disponibles et fiables ont rapport aux effectifs des inscrits, des présents et des admis aux examens du CQM de 2013 à 2016. Le tableau ci-dessous présente ces effectifs.

Statistiques aux examens du CQM d'octobre 2013 à avril 2016

ANNEES	INSCRITS	PRESENTS	ADMIS			POURCENTAGES
			Filles	Garçons	Total	
Session d'octobre 2013	1190	1188	751	397	1148	96,63%
Session d'avril 2014	2780	2777	1854	740	2594	93,41%
Session d'octobre 2014	2802	2800	1773	810	2583	92,25%
Session d'avril 2015	3997	3992	2517	1083	3600	90,18%
Session d'octobre 2015	3581	3525	2295	1013	3308	93,84%
Session d'avril 2016	4910	4850	2795	1000	3795	78,24%
Total	19260	19132	11985	5043	17028	90,71%

Source : Direction de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle/MESTFP

Il existe au-delà de ces résultats quantitatifs quelques données plus qualitatives. Elles peuvent être synthétisées comme suit :

- Il existe une prise de conscience collective des différents acteurs (publics et privés) concernant l'importance d'établir des dispositifs de qualification à destination des jeunes les plus vulnérables scolairement, socialement et économiquement ;
- Le dispositif qui a été initialement instauré en 2013 dans sept départements s'est généralisé dans l'ensemble du pays à partir d'août 2016 ;
- Même si l'expérience a mis du temps à s'imposer, elle a progressivement suscité l'adhésion des parents qui elle-même s'est traduite en augmentation de l'inscription des candidats à la formation ;
- Les jeunes qui acquièrent le CQM arrivent à accroître la qualité de leurs prestations et services et les chances de s'installer à leur propre compte ;
- Malgré ses limites et sa perfectibilité, le dispositif du CQM s'intègre dans l'architecture réformée du système éducatif comme l'équivalent du 1^{er} niveau d'accès au statut d'artisan.

Les points et axes d'amélioration du dispositif de formation qualifiante

La présentation de l'ensemble du dispositif d'apprentissage rénové et, notamment, des moyens pédagogiques nécessaires à sa mise en œuvre a mis en lumière les éléments structurants de l'apprentissage rénové, mais également les domaines qu'il convient de renforcer sinon de reconsidérer pour faire de cet apprentissage un véritable continuum éducation/formation/travail au service de la grande masse des jeunes vulnérables. L'amélioration du dispositif de formation au CQM passe par la résolution des problèmes identifiés et des obstacles qui freinent sa pérennisation. Pour ce faire, les actions à entreprendre et les moyens à déployer ont été ciblés de telle sorte que pour chaque action à mener correspond un ou des moyens.

Action n° 1 : Élaborer des curricula dans les métiers non couverts

Cette action nécessite la mobilisation des ressources humaines, financières et matérielles. Le Ministère en charge de la formation professionnelle en porte la responsabilité avec l'appui des Ministères sectoriels, des acteurs du secteur privé et des élus locaux intervenant dans le dispositif. L'accompagnement des PTF doit s'inscrire dans un programme dont les objectifs sont compatibles avec la politique d'élaboration des curricula au CQM.

Action n° 2 : Créer un cadre permanent de mise aux normes pédagogiques des structures d'apprentissage agréées ou responsabiliser de fait le Cadre National de Concertation et de Promotion de l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels (CNCP/EFTP)

Dans le premier cas, des textes réglementaires sont nécessaires pour la mise en place du cadre qui va se consacrer exclusivement aux normes pédagogiques des lieux de formation. Il aura le mérite de faire intervenir à des niveaux donnés les différents acteurs impliqués dans le dispositif (structures publiques, milieu professionnel, élus locaux etc.). Les différentes ressources inhérentes au fonctionnement du cadre sont à définir dans les textes qui seront élaborés. Le Ministère en charge de la formation professionnelle sera le leadership de cette action.

Pour le second cas, les attributions du cadre proposé peuvent être confiées à une commission spécialisée du CNCP/EFTP. Puisque le CNCP/EFTP existe déjà, il peut valablement jouer le rôle de mise aux normes pédagogiques des lieux de formation. En effet, c'est un creuset d'échanges entre tous les acteurs de la formation technique et professionnelle sur le plan national. Il statue sur toutes les questions relatives à la promotion et au développement de l'enseignement et la formation techniques et professionnels.

Action n° 3 : Définir une politique de renouvellement du matériel et des équipements des lieux de formation

La définition par l'État d'une politique de renouvellement du matériel et des équipements s'avère nécessaire ; cette politique doit être arrimée avec les normes pédagogiques en la matière. Elle devra inciter à promouvoir des partenariats avec le secteur privé pour le renouvellement du matériel et des équipements dans les lieux de formation. Sur la base de conventions dûment signées, des accords de partenariats gagnant-gagnant sont à développer avec les communes, les entreprises nationales, régionales ou internationales. Ces partenariats peuvent être établis au niveau central (Ministère) ou au niveau local (lieux de formation). Le CNCP/EFTP peut être à l'avant-garde de cette action.

Action n° 4 : Capitaliser les avancées obtenues sur le plan national dans le domaine de l’alphabétisation

La prise de textes réglementaires par le Ministère en charge de la formation professionnelle permet de rendre officielle l’introduction systématique des curricula élaborés sur l’alphabétisation dans le cursus de formation conduisant au CQM. Les contours de leur mise en œuvre doivent être déterminés et les structures en charge des questions de l’alphabétisation doivent être instruites aux fins de mettre en application les dispositions des textes qui seront élaborés. Il est essentiel, pour la mise en œuvre du continuum, que l’alphabétisation soit partie intégrante du curriculum menant au CQM.

Action n° 5 : Élargir aux organisations professionnelles et aux élus locaux, les actions des structures publiques de contrôle et de suivi des activités de formation au CQM

Cette action nécessite aussi la prise de textes réglementaires devant définir les limites d’intervention du milieu professionnel et des élus locaux au niveau des communes. Ces textes doivent prévoir, au profit des organisations professionnelles et des élus locaux, des périodes régulières d’appropriation des outils de contrôle et de suivi des activités d’apprentissage au CQM afin de les rendre plus performantes.

Action n° 6 : Créer des structures d’aide à l’insertion professionnelle dans les lieux d’apprentissage

La prise de textes réglementaires de mise en place des dites structures est également recommandable. Il s’agit de structures légères qui fonctionneront sur les ressources des lieux de formation. Elles seront en relation avec les entreprises, favoriseront l’insertion des finissants et suivront leur trajectoire. Les Directions départementales en charge de la formation professionnelle seront les points de compilation et de traitement des données de l’insertion professionnelle issues des lieux de formation du département. Ces directions mobiliseront des ressources nécessaires pour la création et la gestion de plateforme relative à ces données.

Action n°7 : Améliorer l’ensemble du processus de mise en œuvre du CQM

Les diverses actions d’amélioration doivent s’inscrire dans la mise en œuvre du Plan Sectoriel de l’Éducation post 2015. Elles doivent viser plus particulièrement à concrétiser les objectifs suivants :

- Procéder à la relecture du document cadre d’opérationnalisation de l’examen du CQM en mettant en place un comité national de relecture du document cadre impliquant les acteurs clés du dispositif ;
- Améliorer le système de gestion des informations relatives à l’organisation de l’examen du CQM par la mise en place de relais fiables d’informations à chaque niveau d’organisation de l’examen du CQM ;
- Créer un réseau de gestion des données statistiques relatives au dispositif par la conception d’une plateforme de gestion des données statistiques. Cet outil doit être à la portée des acteurs en charge du dispositif en particulier les lieux de formation ;
- Définir le mode de financement du dispositif par la tenue d’une assise nationale regroupant les différents acteurs impliqués dans la gestion du dispositif de formation

au CQM. Il s'agit de consolider les acquis obtenus sur le financement de certains volets et clarifier les points d'ombre sur d'autres.

La mise en œuvre du CQM dont la finalité est d'éduquer et de former en vue d'assurer une insertion durable dans le monde du travail s'inscrit dans l'Objectif du Développement Durable (ODD) n°4 qui vise à « assurer à tous, une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Il met en œuvre un concept de continuum qui lie indissociablement les trois termes du triptyque dans la mesure où il s'agit d'assurer à tous ceux, jeunes et adultes, hommes et femmes qui sont exclus du système éducatif dit formel, une éducation et une formation équitable, inclusive et de qualité pour une insertion véritable et pérenne. Une telle approche du continuum permet dans le même temps d'assurer aux jeunes, acteurs du développement économique, l'acquisition des capacités de compétitivité, d'innovation technologique et d'attitudes qui maintiennent et renforcent la cohésion sociale.

5.5. La République Démocratique du Congo : vers un continuum renforcé entre le système d'éducation et de formation et le monde du travail⁷

La République Démocratique du Congo (RDC) pays post conflit, réputée scandale géologique mais paradoxalement pauvre, malgré 80 % de terres arables, connaît un sérieux problème d'emploi, surtout en ce qui concerne l'emploi des jeunes. Cette situation constitue un défi majeur qui menace la paix sociale car des enquêtes 1-2-3 de 2005 ont démontré qu'il existait un lien direct de causalité entre la pauvreté et l'emploi. En effet, 70% des pauvres sont au chômage ou en situation de sous – emploi.

La tranche d'âge de 15-35 ans représente plus de 25% de la population et enregistre un taux de chômage de 28% au moment où la moyenne nationale est estimée à 6%.

De ce fait et au vu d'une croissance démographique de l'ordre de 3,1%, il convient de mettre en place une politique active qui impacte positivement le marché du travail et le chômage des jeunes afin d'éviter de connaître des niveaux plus alarmants et une situation explosive en trouvant à cette population des activités génératrices de revenus.

Avec un taux de chômage des jeunes de 15- 24 ans de 17, 8 %, qui représentent plus de la moitié de la population active, et un emploi formel qui occupe moins de 10% de la population active, il y a lieu de repenser ou de reformuler la problématique de la formation professionnelle et de l'insertion socio professionnelle d'autant plus que les jeunes manquent des compétences pour répondre aux besoins des entreprises et que le pays souffre cruellement d'un déficit de main-d'œuvre qualifiée.

Le contexte initial

Considéré comme levier important du développement du pays, le sous-secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) est désormais inscrit comme une des priorités du Gouvernement.

Depuis l'année 2012, un accent a été mis sur l'enseignement technique et la formation professionnelle afin de produire une main-d'œuvre qualifiée et compétitive dont le pays a

⁷ Le rédacteur de la monographie de RDC, synthétisée dans cette étude, est Emmanuel Yamba Madilamba, inspecteur général de l'EFTP

besoin pour son émergence. C'est dans la réalisation de cet objectif que s'inscrit la création, en décembre 2014, d'un Ministère dédié à cet enseignement spécifique. Le Ministère a été requalifié en décembre 2016 en Ministère de la Formation professionnelle, des Métiers et de l'Artisanat. Il s'agissait là d'une rupture avec les pratiques de la période coloniale et surtout avec la ruée qui a eu lieu, suite à l'indépendance, vers les écoles d'enseignement général conduisant aux études supérieures/universitaires. Le pays s'était ainsi retrouvé avec un grand nombre des jeunes détenant des diplômes d'État ou universitaires sans pour autant pouvoir être engagés dans les structures de l'administration publique ou les entreprises par manque des compétences employables. Le résultat en a été le taux élevé de chômage des jeunes auquel le pays doit faire face aujourd'hui, mais également un sous-investissement criant dans la mise aux normes techniques et pédagogiques des établissements de formation technique et professionnelle.

Il s'en est suivi une forte remise en question d'une telle situation et un constat lucide sur la nécessité de mettre fin, entre autres, à une situation caractérisée par :

- L'inadéquation des programmes de formation ;
- L'insuffisance de la formation initiale des enseignants et de leur formation continue ;
- L'absence de dispositifs pertinents d'accès des apprenants à la fin de la formation en termes d'accès à l'emploi ou à l'auto-emploi ;
- Le délabrement des infrastructures et des équipements des structures de formation ;
- L'inadéquation entre l'offre de formation et les besoins du secteur privé ;
- Le manque de soutien financier durable en faveur de la formation ;
- L'augmentation du taux de déperdition des élèves qui quittent le système sans les compétences requises pour accéder au monde du travail.

Il s'agissait, face à une telle situation, d'élargir le nombre d'écoles techniques et professionnelles, de renforcer l'apprentissage des élèves, d'impliquer tous les acteurs (écoles, entreprises, formateurs professionnels et techniques, ...) dans la mise en œuvre des cursus de formation, de garantir l'installation et la bonne utilisation des équipements pédagogiques et didactiques et, enfin, de pérenniser le financement public de l'EFTP ainsi que les investissements des bailleurs.

[Les voies et moyens d'un partenariat effectif entre le système éducatif et le monde du travail](#)

La formation professionnelle est actuellement caractérisée par une multitude de filières parfois obsolètes et une disparité des programmes sans pertinence par rapport aux compétences requises par les entreprises. Elle est de ce fait confrontée à une inadéquation récurrente entre l'offre de la formation et la demande d'emploi qui touche toutes les catégories de la population active y compris celle des cadres.

Or les entreprises du pays sont confrontées à la difficulté de recruter une main-d'œuvre correspondant à leurs besoins de compétences techniques et professionnelles. Ainsi les industries métallurgiques, chimiques et autres naissent et développent des métiers très techniques et spécialisés qui requièrent de ce fait une main d'œuvre très qualifiée. Les secteurs du Bâtiment et des Travaux Publics en pleine expansion ainsi que ceux de l'Agriculture et des Mines et Industries extractives ont les mêmes exigences.

Face à une telle situation, le Gouvernement a décidé de renforcer la coopération entre les établissements de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels et les différents partenaires de l'économie nationale. L'objectif est une meilleure adéquation entre

la formation dispensée et l'emploi dans tous les secteurs économiques de la vie nationale (formels, non formels et informels) et ce, par le biais de l'implantation des Unités Formation–Emploi (UFE) dans les écoles techniques et professionnelles.

Les publics cibles

La mise en place des UFE permet à des jeunes et des adultes de se professionnaliser au moyen du partenariat étroit que ces unités scellent entre les établissements de formation et les entreprises. Cette formation/professionnalisation s'adresse aux catégories de publics suivantes :

- Les élèves de l'école de base qui sont détenteurs d'un certificat de fin d'études primaires et qui ont complété le cycle primaire par la réussite de deux années d'éducation post primaires ;
- Les élèves des cycles professionnels et des centres spécialisés dont les établissements ont conclu un partenariat avec les entreprises environnantes ;
- Les élèves des centres de métiers et des unités d'apprentissages ;
- Les jeunes et adultes en quête d'une formation qualifiante pour exercer un métier donné.

Tous ces jeunes et adultes ont la capacité de bénéficier des stages et des formations proposés et mis en œuvre par les UFE. Dans le même temps les enseignants et formateurs qui sont membres des UFE ont également la capacité de se former et de renforcer leurs compétences professionnelles.

Les entreprises de leur côté mettent à disposition des UFE des professionnels qualifiés et compétents qui accueillent les stagiaires et apprenants et facilitent leur expérience d'apprentissage et de professionnalisation.

Les moyens et dispositifs de mise en œuvre du continuum

La mise en œuvre du continuum telle que conçue par les responsables du système d'éducation et de formation s'inscrit dans un processus de coopération public/privé dont la finalité première est de mener les jeunes et adultes en phase de formation et de professionnalisation vers une entrée effective dans le monde du travail. Les divers instruments de réalisation de ce processus à la fois très logique et très institué sont définis comme suit.

Premier instrument : la Convention de Partenariat et de Développement des Compétences.

Elle est l'élément stratégique de mise en œuvre du partenariat entre le système d'éducation et de formation et le monde du travail. Elle s'inscrit dans la Stratégie de Développement du Secteur de l'Éducation dénommée « la Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation 2016-2025 » adoptée par le Gouvernement en décembre 2015 et endossée par ses partenaires de l'éducation en janvier 2016. Elle a été signée entre l'ensemble des ministères en charge de l'Éducation et de la Formation et les entreprises. Elle est un cadre de mise en œuvre de ce partenariat avec l'instauration, au sein du système éducatif congolais, des dispositifs de développement des compétences techniques et professionnelles en général et, au sein du sous-secteur de l'EFTP, des dispositifs spécifiques que sont les Unités Formation-Emploi (UFE), les Unités d'Actions Pédagogiques (UAP) et les stages professionnels.

La Convention engage les deux parties ou partenaires clairement définis à savoir : le secteur éducatif et les organisations représentatives du monde du travail. Elle est un accord cadre unique valable pour l'ensemble du secteur éducatif. Elle met en place un mécanisme innovant de mise en œuvre et de suivi-évaluation et a pour effet principaux de :

- Impliquer les entreprises dans le processus d'adéquation formation-emploi ;

- Définir et mettre en application des mesures incitatives en faveur des entreprises partenaires ;
- Sceller un partenariat durable et constructif entre les établissements d'enseignement national et les entreprises ;
- Renforcer la collaboration entre le Gouvernement et les Entreprises dans le domaine de l'Éducation ;
- Garantir un mécanisme de concertation, de mise en œuvre et de suivi ;
- Assurer l'implication des entreprises dans l'éducation et la formation de la jeunesse, notamment dans la gestion pédagogique, administrative, financière et du patrimoine des établissements d'enseignement, conformément à l'article 22 de la Loi-Cadre de l'Enseignement national ;
- Favoriser la professionnalisation de l'enseignement et de la formation afin d'améliorer l'employabilité des jeunes ;
- Développer, en faveur des apprenants diplômés et/ou certifiés, des compétences pour assurer leur compétitivité professionnelle ;
- Développer, enfin, un cadre réglementaire qui intègre la formation en alternance et définit le rôle des différents intervenants.

Deuxième instrument : une gouvernance restructurée des établissements de l'EFTP

Quinze établissements pilotes chargés de former dans les filières agricoles, le BTP et les industries extractives et minières ont été invités à concevoir et mettre en œuvre, en lien avec les experts du ministère et en synergie avec l'ensemble des partenaires concernés, un Plan de Développement de l'École (PDE). Un travail de plusieurs mois, au niveau de chaque établissement et en groupe de travail inter-établissements, a abouti à une réorganisation complète de l'organigramme de pilotage et de gestion de chaque établissement. Ont ainsi été définies comme parties prenantes d'un organigramme rénové les structures suivantes.

- Le Conseil d'administration (CA). Il comporte 30% de membres issus des entreprises et des ONG actives dans le secteur concerné. Il est présidé par un représentant des entreprises et est chargé de mettre en œuvre une gestion axée sur les principes de transparence et de redevabilité.
- Le Comité de gestion (CG). Il est placé sous la responsabilité administrative des autorités provinciales de l'EFTP. Il rend toutefois techniquement compte au CA dans le cadre de la mise en œuvre du DPE et lui soumet la planification des activités qu'il prévoit de réaliser ;
- L'Unité Formation-Emploi (UFE). Elle est l'instance placée au cœur de la mise en œuvre du Continuum et englobe toutes les Unités Pédagogiques (UP) et Unités d'Action Pédagogique (UAP). Elle est l'organe de mise en œuvre du partenariat public/privé (PPP). Elle contacte les entreprises, suit les apprenants aussi bien dans leur pratique professionnelle que pendant leur stage en entreprise, organise les activités de rapprochement entre les entreprises et l'établissement, les journées portes ouvertes, etc... Elle prend en charge toutes les questions pédagogiques relatives au PDE et en fait rapport au CG et au CA, sous la supervision du Chef d'Établissement.

Troisième instrument : la mise en œuvre de l'Unité de Formation-Emploi

Placée sous l'autorité du chef d'établissement de l'école, l'UFE est la structure clé du passage au monde du travail. Sa mise en œuvre est explicitée dans un guide qui en définit les lignes d'action et la composition. Son efficacité tient à la signature d'un contrat de partenariat entre l'établissement dont elle est partie prenante et les entreprises locales. L'UFE est chargée de

développer la pratique professionnelle tant au sein de l'école que dans les entreprises. Elle est constituée d'un noyau des enseignants, du chef d'atelier et du maître de stage. Elle a pour mission de travailler en partenariat avec les entreprises environnantes et de définir avec elles des stratégies professionnelles susceptibles d'adapter les contenus des programmes de formation et ainsi de préparer et d'initier les apprenants à l'employabilité.

Les responsables en charge de l'UFE ont pour mission principale de (i) contacter les entreprises environnantes et les administrations locales pour identifier les besoins en formation de leurs futurs cadres ; (ii) élaborer conjointement des curricula et des modules de formation expérimentaux ; (iii) constituer une banque de données au bénéfice des apprenants (statistiques, répertoires des entreprises, annuaires des anciens élèves, calendrier des rencontres,...) ; (iv) organiser des stages professionnels dans les entreprises (temps, lieu, nombre de stagiaires, durée et méthodes d'encadrement et d'évaluation) et (v) sensibiliser les jeunes sur l'importance de l'EFTP en les invitant massivement à s'y inscrire.

L'UFE a pour mission principale d'organiser la formation en alternance sous la forme de trois types de stages.

- Premier type : le stage d'observation ou de sensibilisation consiste en la visite guidée des apprenants dans une ou plusieurs entreprises pour découvrir son organisation et ses méthodes de travail. Ce stage s'effectue au premier trimestre de l'année scolaire ;
- Deuxième type : le stage de formation ou d'application permet à l'apprenant de réaliser une partie des activités d'apprentissage prévues au programme d'études sous l'encadrement du maître de stage avec la contribution de l'entreprise. Autrement dit, ce stage met l'apprenant en situation de travail réel par rapport aux compétences qu'il a acquises à l'école en vue de déceler en lui les lacunes à combler. Il est organisé au deuxième trimestre de l'année scolaire ;
- Troisième type : le stage d'intégration ou d'insertion permet au stagiaire de commencer à exercer la profession ou le métier choisi et d'en faire l'expérience réelle, pour mieux intégrer les apprentissages effectués au cours de sa formation. Ce stage est organisé pendant les grandes vacances pour une durée d'un mois.

Ce sont ces trois de stages qui permettent de rendre possible sinon probable le troisième terme du continuum qui est l'entrée dans le monde du travail.

Les acteurs impliqués

La gestion opérationnelle des établissements restructurés étant du ressort du comité de gestion, chaque membre de ce comité a un rôle particulier à jouer, hormis le représentant des élèves. Les divers responsables de l'établissement (chef d'établissement, intendant, directeur des études, directeur de la discipline) assurent, conformément à leur rôle spécifique, la coordination du PDE, la comptabilité, la passation des marchés et le suivi-évaluation de l'ensemble des opérations de développement. Le responsable des parents est chargé de la communication du PDE tandis que l'UFE en développe les outils et moyens pédagogiques.

Les enseignants et formateurs accroissent leur maîtrise du métier et ainsi améliorent fortement leur capacité à préparer les jeunes à l'exercice du métier auquel ils se forment. Les apprenants des divers établissements concernés se familiarisent avec les situations professionnelles en entreprise et ainsi acquièrent le mieux possible les compétences requises par leur futur employeur.

L'ensemble du processus de partenariat avec les entreprises qui implique la signature d'une Convention de Partenariat et de Développement des Compétences, la conception et mise en œuvre d'un Plan de Développement de l'Établissement et, enfin, la création d'une Unité Formation-Emploi n'a pas pu être conçu et mis en œuvre sans une implication directe des responsables de l'enseignement technique et de la formation professionnelle aux différents niveaux national (Secrétaire général et Inspecteur général), provincial (Directeur provincial et Inspecteur principal provincial) et local (Inspecteurs chefs de pool et itinérants) et de tous les responsables du Conseil d'administration et du Conseil de gestion.

L'évaluation des premiers résultats

Le partenariat entre le système de formation professionnelle et le secteur privé en est encore au stade de l'expérimentation et de l'évaluation avant qu'il ne soit possible de l'étendre à l'ensemble du pays. Ainsi la Convention de partenariat entre le Ministère de l'EFTP et le monde de travail n'a été signée qu'en 2018. Il est toutefois possible dès maintenant d'identifier des résultats positifs qui sont en train de modifier la dynamique en cours de la formation professionnelle et de donner au continuum éducation/formation/travail la possibilité de mener les jeunes jusqu'à leur insertion effective dans le monde du travail. Ces résultats peuvent être sériés comme suit :

- L'adoption de l'APC comme pédagogie privilégiée de l'EFTP en 2010 ;
- La modernisation des curricula de formation par la réécriture des anciens programmes élaborés en Pédagogie par Objectifs (PPO) et dont 16 sont modernisés à ce jour ;
- L'introduction obligatoire du cours d'entrepreneuriat dans le cursus de formation ;
- L'introduction d'un nouveau modèle de gestion des établissements de formation en vue de l'auto-financement sur base d'un plan de développement de l'école (PDE) ;
- L'amélioration de la qualité des formations dans les écoles faisant l'objet d'un appui et dans les écoles environnantes qui bénéficient des lieux de pratique professionnelle ;
- La facilitation donnée aux établissements pour trouver des lieux de stage pour les apprenants ;
- La mise en œuvre effective de stages en alternance ;
- Une meilleure implication du secteur privé dans la formation des apprenants ;
- Les promesses d'embauche faites aux apprenants en formation par les entreprises suite aux stages qu'ils y ont effectués.

S'ajoutent à ces données factuelles des résultats qui sont le signe d'une transformation profonde en cours dans le système EFTP. Il s'agit notamment du changement de paradigme en train de s'opérer dans l'organisation pédagogique et matérielle des séquences d'apprentissage, de la relation interactive qui s'établit entre processus d'enseignement et processus d'apprentissage, de la valorisation en cours des métiers intermédiaires au moyen de la certification à laquelle ils donnent accès et, enfin, du suivi de proximité des jeunes qui se met en place au moyen du coaching effectué par les acteurs de terrain.

Les points et axes d'amélioration

Le travail entrepris afin de renforcer le partenariat entre le système EFTP et le secteur privé se heurte à un certain nombre d'obstacles dont certains sont structurels et donc difficilement dépassables, tandis que d'autres appellent à des modifications qu'il sera possible à court ou moyen terme d'opérer.

On compte parmi les obstacles structurels ceux constitués par la situation socioéconomique. Le plus important en est la prédominance du secteur informel (environ 90% de la population active) qui n'entre pas tel quel dans les visées du partenariat public/privé mis en œuvre dans les UFE. Pourtant l'économie ne pourra pas évoluer substantiellement tant que les micro- et petites entreprises informelles n'entreront pas dans le cercle vertueux de l'accroissement des compétences. Il faudra peut-être envisager que d'une façon ou d'une autre les UFE puissent former les responsables de ces entreprises et leur permettre d'accroître la qualité de leurs productions et de leurs services.

Le deuxième obstacle structurel est l'insuffisance des entreprises publiques et privées susceptible de signer des partenariats avec les établissements de l'EFTP. Cette insuffisance est d'autant plus effective que les 10% de l'activité formelle comportent une grande part d'administration publique. Il conviendra certainement de réfléchir à la manière dont certaines organisations professionnelles ou chambres syndicales pourraient entrer en partenariat avec les établissements de l'EFTP.

Il existe à côté de cette situation socioéconomique, qui ne pourra qu'évoluer sur le long terme, des problèmes à résoudre et des obstacles à surmonter qui nécessitent une volonté politique forte et des moyens financiers à la hauteur des défis à relever. Il s'agit notamment des points suivants :

- Le manque d'adéquation de plusieurs programmes de formation, malgré la rénovation entreprise depuis 2010 des programmes de formation en APC ;
- L'insuffisance de la formation initiale des enseignants et de leur formation continue ;
- L'absence d'une assurance-qualité de la formation ;
- Le manque de liens formels entre les structures de formation et les entreprises malgré l'expérimentation en cours dans 15 établissements ;
- Le délabrement des infrastructures et des équipements des structures de formation ;
- L'absence d'un Cadre National de Qualification et de Certification (CNQC) ;
- L'insuffisance de développement de l'offre de l'EFTP à travers le pays ;
- Le manque de pertinence et de valorisation de l'Enseignement Technique et Professionnel.

Tous ces obstacles justifient que les autorités du pays utilisent tous les moyens à leur disposition pour transformer l'expérimentation des UFE en une priorité nationale applicable au maximum d'établissements.

Le continuum tel que développé par les "UFE" crée une dynamique d'élaboration de programmes orientés vers différents types de formation : des formations spécifiques, des formations de longues et de courtes durées, des instructions-apprentissages à l'usine/entreprise allant vers une approche hybride impliquant une forme d'auto-apprentissage. Il induit la transformation de l'école vers un type d'entreprise « communautaire » ou d'entreprise « partenariale » c'est-à-dire relié étroitement aux acteurs économiques et sociaux de son environnement géographique et professionnel. Les nouveaux curricula élaborés avec la participation des professionnels facilitent la diversification des spécialités, renforcent les « chainons manquants » et permettent les certifications par niveau. En favorisant l'insertion des jeunes dans l'emploi et en réduisant

la déperdition des apprenants, le partenariat école/entreprise accomplit le continuum en établissant une interactivité effective et efficace entre éducation, formation et travail.

5.6. La Tanzanie ou un continuum au moyen de la certification des connaissances et des compétences⁸

La Tanzanie a une population estimée en 2017 à 51, 5 millions d’habitants. Environ 2/3 de la population (63,8%) est âgée de moins de 25 ans. Cette structure de la population explique pourquoi le pays est appelé à investir prioritairement dans l’éducation afin d’atteindre les Objectifs du Développement Durable. Les données publiées en 2018 par le Ministère de l’Éducation, de la Science et de la Technologie dans le cadre du Plan Sectoriel du Développement de l’Éducation (PSDE) rendent compte de la progression réalisée par le pays dans le domaine de l’éducation de base tout en soulignant que cette progression n’a pas toujours été linéaire. Les données fournies par le ministère indiquent que le taux d’achèvement de l’école primaire a été, en 2017, de 64% tandis que le taux d’accès au premier cycle de l’enseignement secondaire a atteint 70% pour un taux d’achèvement de 31%.⁹ Ces mêmes données indiquent que l’EFTP accueille les élèves soit, après l’achèvement du primaire, soit après le premier cycle de l’enseignement secondaire, soit en fin de cet enseignement et que, tout en étant en progression, il ne totalisait en 2015 que 14% de l’ensemble des jeunes scolarisés. Pour mettre fin à cette situation le PSDE indique qu’à l’horizon 2025 quatre élèves sur cinq ayant achevé l’éducation de base devraient entrer dans l’EFTP et seulement un élève sur cinq devraient entrer dans le deuxième cycle secondaire.

Le contexte initial

L’inadéquation des qualifications empêche un grand nombre de jeunes d’accéder à des emplois décents et de continuer à se former dans le dispositif scolaire. Ces jeunes ont généralement les compétences requises pour accomplir des activités de production et de services utiles à la société, mais manquent de la reconnaissance nécessaire pour que ces compétences leur donnent accès à des emplois formels ou leur permettent de formaliser leurs activités. Cette situation concerne la majorité de la population active qui occupe de fait un emploi informel. Celle-ci se forme en majorité dans le cadre de l’apprentissage informel en imitant et observant les pratiques professionnelles des maîtres d’apprentissage. Les compétences ainsi acquises permettent aux apprentis d’exercer utilement un métier donné, mais l’apprentissage en secteur informel ne leur permet pas d’être véritablement compétitifs dans une économie dominée par la technologie. Leurs produits et services sont de moindre qualité et font qu’ils atteignent un niveau de productivité insuffisant au regard des exigences économiques et technologiques.

Face à une telle situation, l’Agence nationale en charge de l’Enseignement et de la Formation professionnelle (VETA) a coopéré avec le Bureau International du Travail (BIT) pour trouver des voies et moyens d’améliorer les dispositifs d’apprentissage informel. Les résultats de cette coopération ont permis de faciliter le développement de la validation des acquis de

⁸ Le rédacteur de la monographie de Tanzanie, synthétisée dans cette étude, est Dr Noel Eusebius Mbonde, expert national quelle institution ?

l'expérience (VAE ou RPL) et ainsi de mettre en œuvre le continuum éducation/formation/travail au moyen de la validation/certification des connaissances et compétences acquises.

Les principaux objectifs visés par la conception et mise en place de la validation et de la certification des compétences acquises étaient de prendre en compte le fait que la grande majorité de la population active avait été formée en situation d'apprentissage informel et de reconnaître cette situation en y apportant une réponse appropriée. Il s'agissait au moyen de la VAE (ou RPL) de :

- Réduire le déficit et l'inadéquation des qualifications liés à l'apprentissage informel ;
- Donner accès à des emplois décents aux artisans ayant acquis leurs compétences dans le cadre de dispositifs de formation non formels et informels ;
- Appuyer positivement les jeunes qui n'ont pas pu entrer dans l'EFTP formel et n'ont eu d'autre possibilité que de se former en situation d'apprentissage informel ;
- Accroître le niveau de qualification de la population active du pays et notamment le nombre de jeunes qualifiés.

[Les voies et moyens de mise en œuvre du continuum en Tanzanie](#)

La coopération entre le VETA et le BIT a comporté deux phases distinctes qui ont permis de donner valeur au processus d'acquisition de connaissances et de compétences au moyen de l'apprentissage informel.

La phase expérimentale de structuration et mise en œuvre de la démarche de validation et de certification

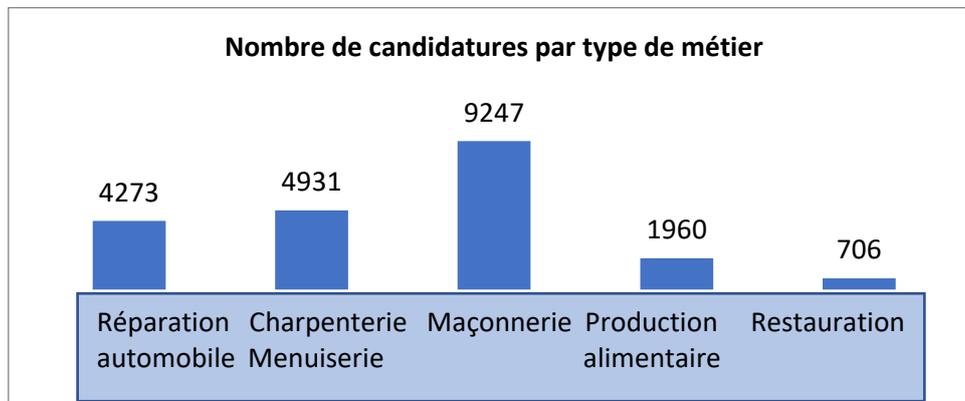
Le projet pilote lancé en 2010 a dans un premier temps concerné deux métiers : celui de réparateur automobile et celui de maçon. Dans les deux cas l'expérience a été réalisée sur site, soit dans des garages de quartier soit, sur un chantier de construction. La première phase consistait à identifier et analyser les compétences acquises en situation d'apprentissage. La deuxième phase avait pour finalité de tester combien la reconnaissance et certification de ces compétences pouvait améliorer en retour l'acquisition des compétences en situation informelle et plus largement le processus d'apprentissage.

Suite à la deuxième phase d'expérimentation, le projet a été étendu à l'ensemble du pays. En octobre 2016 1296 personnes, dont 1145 hommes et 151 femmes, ont été évaluées dans des métiers tels que la production de nourriture, les services de vente et de restauration, la maçonnerie, la charpenterie et menuiserie et la réparation automobile. La généralisation ayant prouvé son efficacité, le Premier Ministre décida d'intégrer durant l'année 2016/17 l'expérience dans le Plan National de Développement des Compétences et d'étendre la démarche de validation et de certification des compétences aux jeunes âgés de 18 à 45 ans qui avaient acquis leurs compétences au moyen de la formation informelle.

Les résultats atteints à ce jour

Entre juillet et novembre 2017 le programme de validation et certification bénéficia à 3989 jeunes dont 3539 hommes et 450 femmes. Ceux-ci avaient été sélectionnés parmi 14 432 jeunes qui avaient manifesté leur intérêt pour la VAE. 90% de ceux qui passèrent l'évaluation furent certifiés ce qui est un résultat tout à fait remarquable. Depuis son adoption la VAE a

permis de certifier 5285 jeunes dont 4691 étaient des artisans locaux. Toutefois leur certification n'était acquise qu'après un éventuel complément de formation permettant de combler les déficits de qualifications identifiés.



Les grandes lignes et cibles du schéma de continuum basé sur la validation et certification des compétences acquises

Les grandes caractéristiques de ce type de continuum consistent à évaluer, valider et certifier les compétences acquises de manière formelle, non formelle ou informelle indépendamment du lieu et du temps de l'acquisition. Cette validation et certification des compétences sont réalisées de manière à permettre d'obtenir la qualification visée, soit de manière modulaire, soit en totalité. Le processus est réalisé selon des normes préalablement définies. Les publics cibles sont les jeunes qui travaillent et sont formés dans des ateliers informels ainsi que les adultes qui ont acquis leurs compétences de manière informelle et qui exercent le métier ou la profession dans lesquels ils ont été formés.

Les étapes de mise en œuvre du processus de validation et certification

Elles ont été expérimentées et définies lors de la phase pilote qui a eu lieu entre 2009 et 2014 et sont séquencées comme suit :

- L'apprenti ou le candidat en formation informelle candidate à la VAE en remplissant un formulaire adéquat ;
- Un facilitateur assiste le candidat et lui explique les procédures à suivre dont celles des conditions d'éligibilité, des compétences requises pour pouvoir être évalué et du portfolio à présenter et à compléter au fur et à mesure ;
- Le candidat soumet sa candidature avec les documents et le portfolio appropriés ;
- Les évaluateurs du VETA analysent les documents de candidature et réalisent l'interview du candidat ;
- Le candidat est évalué au regard des normes prescrites relativement à la qualification sélectionnée ;
- En cas de réussite, le candidat est formé à des thématiques transversales telles que l'entrepreneuriat et les compétences de vie afin de combler ses déficits en qualifications et améliorer ses performances dans le monde du travail ;
- La certification est accordée une fois que le candidat a comblé son déficit de qualifications et suivi les compléments de formation requis ;

- La certification a valeur nationale vu qu'elle s'intègre dans le cadre national de certification tel que défini par le VETA.

Les acteurs impliqués

L'ensemble du processus a été initié et conçu avec l'appui technique et financier du BIT. Ce dernier continue à accompagner son développement.

L'acteur principal est le VETA qui agit sous l'impulsion du Premier Ministre et sous l'autorité du Ministre de l'Éducation, de la Science et de la Technologie. Il a, en tant qu'institution autonome, la responsabilité directe du processus de validation et de certification. Il le met en œuvre en respectant le cadre national de reconnaissance et de certification des compétences acquises qu'il a lui-même développé. Ce cadre national s'appuie sur les référentiels et normes qui servent à évaluer l'adéquation ou l'inadéquation des compétences acquises relativement aux référentiels métier définis dans le cadre de l'EFTP et à combler les déficits de formation et de qualification identifiées. La responsabilité opérationnelle relève de plusieurs catégories d'acteurs :

- Les facilitateurs qui conseillent les éventuels candidats et les aident à préparer leur dossier de candidature et plus particulièrement le portfolio qui rend compte de leur parcours de formation et qualification ;
- Les évaluateurs qui valident ou non l'atteinte des compétences relativement aux référentiels de certification établis et en fonction de normes et de lignes directrices prédéfinies. Ces évaluateurs peuvent provenir d'institutions publiques ou privées ou d'entreprises. Ils sont sélectionnés en fonction de leur champ de compétences.

Les axes de développement du processus

Un plan de développement du processus de validation/certification d'une durée de cinq années (2016/17-2021) a été adopté. Il prévoit de permettre à 200 000 apprentis ayant acquis leurs compétences dans le cadre de l'apprentissage informel de pouvoir les valider et certifier. Le VETA a intégré cet objectif chiffré dans le cadre de la planification de ses activités 2018/19-2023 dont la certification de 4000 apprentis dès juin 2019. Il est prévu à cet effet un appui financier substantiel du Premier Ministre.

Le VETA a prévu, pour réaliser l'objectif fixé, d'élargir le processus à 15 nouveaux métiers pour lesquels il a préparé les référentiels de certification et attend les moyens financiers pour les mettre en œuvre. Il s'agit des métiers de la soudure et de la fabrication, de la carrosserie, du tissage et de la couture, de la plomberie et de la tuyauterie, des installations électriques, du froid et de l'air conditionné, de la machinerie et de la production agricole. S'y ajoutent des métiers tels que le rembobinage de moteurs, l'électronique, la cosmétique, la réparation de motocycles, la peinture et fabrique d'enseignes, le secrétariat et l'accompagnement touristique.

On peut dire de manière conclusive que le processus de validation et de certification des compétences acquises par l'apprentissage informel est partie intégrante du concept de continuum. Il donne en effet valeur à un dispositif qui est le principal lieu d'accueil des jeunes qui sont exclus du système d'éducation et de formation, soit à la fin de la scolarité primaire,

soit à la fin de l'éducation de base. Cet apprentissage occupe une place prépondérante dans la formation des jeunes tanzaniens vu qu'une étude portant le développement économique dans les pays en développement (OIT-OMC, 2009) avait estimé que l'économie du pays était en grande majorité informelle et occupait au minimum 70% de la population active. En donnant aux apprentis informels la possibilité d'une reconnaissance de leurs acquis en situation de travail dans les ateliers de production et de service informels, le VETA rend possible une réflexion et action sur la manière d'améliorer ce type d'apprentissage, à l'instar de ce qui se passe au Bénin, et surtout de valoriser le parcours d'apprentissage des jeunes en leur donnant, après évaluation, la possibilité de compléter leurs déficits de qualifications.

L'exemple de la Tanzanie illustre la valeur formative du troisième terme du continuum qui est l'apprentissage en situation de travail en donnant la possibilité à ceux dont les acquis seront reconnus de compléter par la formation leur déficit de qualifications et ainsi, soit de retourner dans un dispositif formel de formation, soit d'accéder à un emploi formel et décent.

En conclusion : les acquis et perspectives d'avenir du travail interpays sur le continuum éducation/formation/travail

La décision des 28 ministres en charge de la formation professionnelle et de l'emploi de demander, en 2014, aux responsables du PQIP/DCTP d'approfondir le concept et la pratique du continuum éducation/formation a permis de réaliser un travail de trois années sur la transcription de ce concept dans 18 pays africains, membres du Pôle. Cette transcription a donné lieu à la présentation par ces pays d'une grande diversité de dispositifs alternatifs à la conception linéaire d'un parcours d'éducation et de formation.

Tous les dispositifs présentés dans cette étude ont pour caractéristique commune de proposer des voies et moyens d'éducation et de formation ciblant une population jeune qui est, soit en risque d'exclusion scolaire, soit déjà exclue de l'enseignement primaire, de l'éducation de base ou de parcours formels de formation et/ou de professionnalisation. Le point commun à tous les dispositifs décrits et analysés au fur et à mesure de l'avancée du travail interpays¹⁰ est la préoccupation sinon l'obsession commune de donner toute leur chance à une catégorie de jeunes qui, pour des raisons de fragilité familiale, sociale et/ou économique, n'a pas la possibilité de profiter pleinement d'une scolarité aboutie ou d'un continuum menant jusqu'au monde du travail. Il y a donc, sous-jacent au thème du continuum, la volonté des responsables des politiques d'éducation et de formation, mais également celle des acteurs socioéconomiques, professionnels et de la société civile de favoriser au maximum les droits de tous d'accéder à l'éducation, à la formation et à l'emploi quels que soient par ailleurs les voies et moyens à mettre en œuvre pour rendre possible cet accès.

La diversité des voies du continuum est la preuve qu'il n'existe pas un chemin unique pour aller de l'éducation à la formation puis au monde du travail. Elle est également la preuve qu'il

¹⁰ Tous les dispositifs pays sont présentés sous leur forme synthétique dans les deux compendiums publiés en 2017 et 2018.

existe d'autres voies et situations d'acquisition de connaissances, de compétences et de réussites scolaires et socioéconomiques que celles imposées de fait par un système éducatif qui, en fin de compte et notamment dans les pays en développement, ne profite pas au plus grand nombre. Mais cette diversité, qui a ses réussites et ses contraintes, a pour limites de ne pas être reconnue à sa juste valeur. Vu qu'elle emprunte des chemins qui sont, la plupart du temps identifiés sous le nom de dispositifs non formels ou informels, elle ne fait pas l'objet d'études et de recherches à l'image de la valorisation qui est faite de la voie royale de l'éducation linéaire.

Or ces études et recherches sont plus que jamais nécessaires pour réduire le nombre de jeunes qui sont exclus trop tôt du système scolaire alors que celui-ci a tendance à stagner malgré les investissements réalisés par les pays comme par les partenaires au développement pour le réduire au maximum. Elles sont également à développer car, comme le soulignait Moumouni (ibid.), les systèmes éducatifs hérités en Afrique n'établissent pas une continuité de fait entre l'institution scolaire héritée de la colonisation et la culture, la langue et les objectifs de la fonction de l'éducation traditionnelle en Afrique qui ne sépare pas l'apprentissage et la formation professionnelle. Même si le temps de l'indépendance est lointain et a changé la donne scolaire dans un grand nombre de pays il n'en reste pas moins vrai que l'économie informelle reste largement prédominante dans les pays en développement, notamment de l'Afrique subsaharienne, et que l'apprentissage traditionnel continue à être l'acteur principal de la professionnalisation des jeunes africains.

Il est donc temps de prendre cette situation à bras le corps et d'envisager l'avenir du triptyque éducation/formation/travail en prenant en compte toutes les dynamiques en cours pour assurer au maximum de jeunes une réussite à la fois éducative, professionnelles et sociale.

Les grands acquis de l'étude

La juste appréhension des acquis ne sera possible qu'après une lecture croisée de l'ensemble des travaux (compendiums plus étude) par les acteurs qui y ont participé et plus largement par tous les futurs lecteurs. Il conviendra donc de créer les conditions de cette lecture. Mais on peut d'ores et déjà souligner les points suivants.

Premier acquis : une mise en lumière indispensable et utile des divers dispositifs alternatifs du continuum

Le travail réalisé par le Pôle de 2016 à 2018 a permis, à partir des rapports rédigés par les experts pays, de décrire une vingtaine de dispositifs alternatifs d'éducation, de formation et d'insertion. La description de ces dispositifs est accessible dans les deux compendiums des expériences-pays publiés en 2017 et 2018. La prise de connaissance de ces dispositifs a permis d'identifier les actions menées par un certain nombre de pays, en partenariat avec de multiples acteurs internationaux nationaux et locaux, publics et privés, économiques et professionnels, sociaux et associatifs pour permettre à une population de jeunes exclus des voies linéaires de l'éducation et de la formation d'acquérir par différentes voies possibles les connaissances et compétences auxquels ils ont droit.

Cette mise en lumière des divers dispositifs est plus que jamais nécessaire car elle permet de rendre compte des dynamiques, autres que celles des acteurs institutionnels, pour prendre

en charge le cheminement des publics les plus fragiles, à travers diverses voies d'éducation et de formation, vers le monde du travail. Il n'existe pas à ce jour de recension de ces dispositifs encore moins une mise en valeur de leurs apports indispensables en tant qu'acteurs incontournables du continuum.

La leçon à tirer de cette mise en évidence des parcours alternatifs du continuum est que l'atteinte des objectifs de l'ODD 4 (Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie) ne sera pas possible sans une participation active de la pluralité des acteurs concepteurs et maître d'œuvre de ces parcours.

Deuxième acquis : le passage indispensable du continuum éducation/formation au continuum éducation/formation/travail

La mission confiée par les ministres en charge de l'Emploi et de la Formation professionnelle aux responsables du Pôle était initialement celle d'approfondir, pour les améliorer, les modalités de passage de l'éducation de base vers la formation professionnelle en vue de leur insertion des jeunes dans le monde du travail. Il est devenu très vite évident que le continuum vu sous cet angle restait dans une dynamique essentiellement scolaire et linéaire et ne rendait pas compte des parcours effectivement suivis par les jeunes.

Le premier constat contredisant cette vision était que l'augmentation substantielle du flux des scolarisés vers l'entrée dans l'EFTP était largement irréaliste vue l'image dégradée qu'ont la plupart des parents et plus largement la société civile du positionnement et de l'efficacité de la formation professionnelle. Celle-ci reste pour beaucoup une voie dégradée sinon inefficace de mobilité sociale à quoi s'ajoute le fait que les jeunes sortant de l'EFTP n'ont pas majoritairement les compétences et qualifications requises par les entreprises et le monde du travail.

Le deuxième constat était que la plupart des jeunes allaient vers le monde du travail autrement que par un passage renforcé de l'éducation vers la formation. Force a été de constater que la très grande majorité des jeunes se professionnalisaient en situation de travail, notamment au moyen de l'apprentissage traditionnel et/ou rénové et acquéraient les connaissances et compétences les plus utiles professionnellement mais également socialement et individuellement par leur immersion dans le monde du travail. Celui-ci était donc un lieu et moyen de formation au même titre que l'éducation et la formation en milieu scolaire. Il devenait évident de ce fait que seul le triptyque éducation/formation/travail rendait compte de l'acquisition effective des connaissances et compétences par les jeunes en exclusion ou déshérence scolaire.

La leçon à tirer de ce passage du concept de continuum éducation/formation au triptyque éducation/formation/travail est que les acteurs économiques et professionnels deviennent des acteurs à part entière et incontournables de la réussite éducative, mais également sociale et professionnelle des jeunes. Le monde du travail est un lieu d'éducation et de formation en complémentarité avec l'école. Cette affirmation est largement démontrée dans les différentes monographies présentées et notamment dans celles du Bénin et de RDC. Il importe donc d'élargir la vision d'un système éducatif centré

sur sa capacité à réaliser à lui seul la scolarité universelle et inscrire l'école dans un partenariat incontournable avec les intervenants de fait dans la diversité des parcours suivis par les jeunes pour s'éduquer, se former et trouver un emploi. Il s'agit là d'opérer un changement de paradigme qui seul permettra d'envisager avec réalisme les voies de la réussite éducative, professionnelle, économique et sociale de toutes les catégories de jeunes.

Troisième acquis : une typologie de dispositifs alternatifs de continuum à forte potentialité de généralisation

La description puis l'analyse des divers types de continuum ont démontré la fécondité des divers dispositifs identifiés. Elles ont montré la pertinence du dispositif de remédiation intra-scolaire pour permettre à des élèves ayant des difficultés spécifiques, dues notamment à leur environnement socioéconomique, de ne pas décrocher de l'éducation de base et ainsi éviter un décrochage ou une exclusion précoce de l'école. Elles ont souligné la justesse des moyens pédagogiques et humains mis en œuvre pour concevoir et faire fonctionner des classes passerelles susceptibles de réintégrer dans un temps réduit et avec succès, dans le cursus scolaire, des élèves non scolarisés ou trop tôt déscolarisés.

Elles ont permis de découvrir la cohérence et la fécondité d'un apprentissage traditionnel rénové dont l'objectif est de doter les apprentis, en recherche d'une qualification professionnelle reconnue, des connaissances et compétences facilitant leur installation dans le métier qu'ils ont choisi.

Elles ont permis d'apprécier le partenariat novateur entre établissements de formation et entreprises qui, au moyen d'outils novateurs tels que des conseils d'administration à composition mixte et présidés par les acteurs économiques et des plans de développement d'établissement élaborés de manière partenariale, crée des possibilités de formation en alternance et de stage en entreprise qui facilitent grandement l'entrée des jeunes dans le monde du travail.

Elles ont, enfin, mis en évidence la valorisation qu'apporte à la formation et professionnalisation en situation informelle, la conception et mise en place d'un dispositif de validation et de certification des connaissances et compétences acquises en dehors de tout cadre formel.

La leçon à tirer de tous ces cinq types de continuum est qu'ils sont le fruit d'une réflexion et d'une expérimentation leur donnant un statut de légitimité en raison de la preuve de leur efficacité dans un système ou un contexte donné. On est largement au-delà d'une expérimentation de circonstance. Le problème rencontré par chacun des types de continuum est celui de leur reconnaissance effective en tant qu'élément stratégique des politiques et pratiques d'éducation et de formation du pays qui le développe.

Dans les cinq monographies présentées en fin d'étude il est patent que les dispositifs décrits ont une certaine légitimité au plan national. On trouve en effet dans chacun d'entre eux un garant institutionnel qui en valide l'intérêt pour l'éducation, la formation et l'insertion des jeunes du pays concerné. Mais dans le même temps le caractère alternatif du dispositif fait qu'il existe des réticences pour sa généralisation et pour

l'obtention des moyens dont il a besoin pour s'inscrire au cœur du système national d'éducation et de formation.

Le fait que chaque dispositif se situe, malgré les garanties institutionnelles dont il dispose, hors du parcours linéaire des systèmes d'éducation et de formation en affaiblit la reconnaissance symbolique et stratégique ainsi que la dotation financière qui est prioritairement consacrée à la réussite des dispositifs « mainstream » de ces systèmes.

Les pistes de travail ouvertes par le travail du Pôle sur le continuum

L'ensemble du travail réalisé de 2016 à 2018 a permis de collecter un nombre important d'informations sur la manière dont les pays membres du Pôle mettent en œuvre des dispositifs du continuum éducation/formation/travail dont on trouve très peu sinon pas du tout mention dans les études et analyses publiées sur la situation actuelle des systèmes d'éducation et de formation. Pourtant l'ensemble des travaux publiés tout au long de ces trois années de travail montre l'importance que ces dispositifs jouent ou peuvent jouer pour maintenir en scolarité des jeunes particulièrement vulnérables, pour les intégrer ou réintégrer dans l'école, pour leur permettre d'acquérir hors et dans les dispositifs formels d'EFTP les compétences nécessaires à leur entrée réussie dans le monde du travail et, enfin, pour valider et certifier les acquis de l'expérience professionnelle en situation de travail informelle.

Il devient évident que ces différents dispositifs du continuum méritent, non seulement d'être connus et documentés, mais plus encore d'être développés et consolidés afin de devenir partie prenante des politiques d'éducation, de formation et d'emploi mises en œuvre par les pays et ainsi d'être placés dans des conditions optimales pour renforcer leur efficacité et leur mise à l'échelle. Il importe donc, au regard de ce constat, de ne pas en rester à une simple appréhension, description ou positionnement typologique des dispositifs mis en œuvre dans les pays membres, mais d'engager un travail en profondeur sur leur capacité effective à mettre en œuvre un continuum éducation/formation/travail profitable au maximum aux jeunes qu'ils ont décidé de prendre en charge. Il s'agit notamment d'explorer les trois pistes de travail suivantes.

Première piste de travail : mener une action de plaidoyer pour la prise en compte des dispositifs alternatifs d'éducation, de formation et d'insertion dans les systèmes institués de collecte des données

Il est très difficile sinon impossible, au regard des études réalisées sur la situation actuelle des systèmes d'éducation et de formation comme sur les systèmes de production économique, de trouver un recensement de ces types de dispositifs, encore moins une analyse de leurs contributions à la réalisation du droit de tous à l'éducation et à la formation. Les mesures statistiques relatives à la réalisation de ce droit se réfèrent en effet quasi exclusivement à des taux bruts et nets et à des taux d'achèvement scolaires. Il n'existe pas, au niveau des outils statistiques, des indicateurs spécifiques permettant de dénombrer le nombre de jeunes insérés dans des dispositifs alternatifs d'éducation et de formation et notamment dans les dispositifs d'apprentissage traditionnel ou de type informel. Il est très difficile d'obtenir des données sur l'éducation et la formation autres que celles répertoriées par les instituts statistiques nationaux ou par l'Institut de Statistique de l'Unesco.

Même le rapport très fouillé sur la mise en œuvre du CQM au Bénin indique que le système statistique national ne renseigne pas de manière explicite sur le nombre de jeunes engagés dans l'obtention du CQM. On peut également citer le cas de Madagascar où l'appréciation du nombre de jeunes en apprentissage traditionnel tourne autour de deux millions selon la Chambre des métiers de l'artisanat sans qu'il soit possible d'en vérifier l'exactitude. Un travail avait été fait en 2015 par le Cadre de Concertation des Ministres en charge de l'Emploi et de la Formation Professionnelle de l'Espace UEMOA pour introduire dans la liste minimale des indicateurs du marché du travail et de la formation professionnelle adoptée par l'Union Africaine en mars 2012 des indicateurs spécifiques sur les dispositifs informels et rénovés d'apprentissage, mais seul l'Observatoire de l'Emploi et de la Formation Professionnelle du Niger s'en était servi pour dénombrer le nombre d'apprentis traditionnels.

Il paraît donc incontournable, au regard de toutes ces constatations, de continuer le travail effectué entre 2016 et 2018 en donnant une existence chiffrée à l'ensemble de ces dispositifs, notamment considérés comme informels ou non formels et ainsi d'en faire des contributeurs effectifs à la réalisation du droit à l'éducation et à la formation des jeunes africains. Cela permettrait de mesurer le poids effectif que jouent les dispositifs du continuum relativement à la mise en œuvre du droit de tous à l'éducation, à la formation et à l'insertion dans le monde du travail. Il s'agit donc de plaider auprès des instituts internationaux de formation – en articulation avec les organismes chargés des statistiques nationales - pour qu'ils collectent ces données et les prennent progressivement en compte dans leurs analyses quantitatives et qualitatives de l'atteinte des objectifs fixés par l'ODD 4.

Deuxième piste de travail : initier une recherche action sur les facteurs d'efficacité optimale et de mise à l'échelle des dispositifs du continuum

Les divers dispositifs décrits par les pays l'avaient été selon une structure homogène demandant aux experts pays d'en définir le positionnement institutionnel, les raisons de leur conception et mise en œuvre, leur ingénierie pédagogique et fonctionnelle ainsi que les premiers résultats obtenus. L'explicitation de tous ces éléments avait permis de faire une première analyse de ces dispositifs et d'en déterminer une typologie qui s'est révélée opérationnelle pour en déterminer, malgré leurs spécificités, les raisons de leur appartenance commune au concept de continuum éducation/formation/travail.

Les conclusions globales qu'on peut tirer des diverses rencontres inter pays organisées tout au long des trois années d'investissement du Pôle est que les cinq types de dispositifs présentés, à la fin de cette étude, par cinq monographies rendant compte des objectifs visés, des publics ciblés, des acteurs impliqués, des moyens pédagogiques et fonctionnels mis en œuvre et des améliorations potentielles à y apporter, appellent de fait à la poursuite d'un travail d'approfondissement de leur rôle et fonction institutionnels et systémiques. Ils sont tous confrontés à un manque de reconnaissance de leur capacité effective à éduquer, former et insérer dans le monde du travail la population jeune la plus vulnérable. De même leur apport potentiel à l'atteinte des objectifs d'une éducation, d'une formation et d'une insertion pour tous est largement sous-évalué. La raison en est, entre autres, un manque d'analyse du rôle

effectif qu'ils jouent et peuvent jouer dans le cadre d'un continuum éducation/formation/travail qui développe une entrée diversifiée mais efficace dans une dynamique d'apprentissage mais dont la finalité est commune : celle d'une réussite à la fois éducative professionnelle et sociale.

Il paraît donc utile sinon indispensable d'initier une recherche action permettant à ces dispositifs d'améliorer leur efficacité, fonctionnement, position institutionnelle et champ d'intervention. Elle aurait notamment pour objectifs de :

- **Mieux identifier les facteurs d'efficacité optimale des divers dispositifs analysés ;**
- **Mettre à l'échelle les dispositifs qui pour le moment éduquent et forment un nombre minimal de jeunes ;**
- **Inscrire au cœur des politiques publiques les dispositifs ayant fait la preuve de leur capacité à inclure les jeunes dans une dynamique d'éducation, de formation et d'entrée dans le monde du travail ;**
- **Sortir d'une conception exclusivement linéaire des parcours d'éducation et de formation et valoriser l'interactivité positive entre les trois pôles du continuum éducation/formation/travail quel que soit par ailleurs le point et le moment d'entrée dans le continuum ;**
- **Intégrer le concept du continuum dans les réflexions prospectives sur les stratégies futures de développement des connaissances et des compétences.**

Troisième et dernière piste de travail : organiser un forum interpays des promoteurs des divers dispositifs d'éducation/formation/travail

Une récente analyse des politiques et pratiques dans les domaines de l'éducation, de la formation et de l'emploi mises en œuvre par les pays membres de l'UEMOA plus le Tchad a mis en exergue le rôle important joué par les dispositifs alternatifs du continuum dans chacun des 9 pays sans que pour autant ces dispositifs fassent l'objet d'un travail interpays encore moins d'un dialogue et d'une réflexion structurée entre les promoteurs de ces dispositifs. Or un tel travail interpays entre promoteurs aurait de nombreux effets positifs. Il permettrait en effet de :

- Demander à chaque promoteur de faire une présentation structurée du dispositif dont il a la responsabilité et d'en décrire autant les objectifs que les moyens de réalisation et les résultats atteints ;
- Organiser, suite à ces présentations, des groupes de travail entre promoteurs par type de dispositif mis en œuvre afin de créer des synergies de travail entre eux ;
- Initier, à partir de ces groupes de travail, des cercles de qualité entre promoteurs ayant pour finalités de définir les conditions optimales d'efficacité et de mise à l'échelle des dispositifs dont ils ont la charge ;
- Mettre en place une action de plaidoyer pour faire reconnaître le rôle indispensable des divers dispositifs du continuum pour permettre à tous les jeunes et, notamment aux plus fragiles, l'accès le plus large possible à l'éducation, à la formation et à l'emploi.

Un tel forum inter pays des promoteurs est le seul moyen pour donner du poids au plaidoyer relatif à l'inscription des dispositifs alternatifs du continuum dans les systèmes existants de collecte des données – sur la base de recherche-action. Il est également le moyen le plus efficace pour créer un événement donnant de la visibilité et du poids à un continuum éducation/formation/travail que l'action du Pôle a révélé comme étant un fait avéré dans de nombreux pays tout en étant largement sous-positionné par rapport au rôle qu'il joue pour l'acquisition des connaissances et compétences dont les jeunes les plus vulnérables ont besoin pour réussir leur vie personnelle, sociale et professionnelle. Il est, enfin, le point de passage obligé pour affirmer, face aux responsables politiques nationaux et régionaux, l'importance de financer la mise à l'échelle des dispositifs du continuum en raison du rôle stratégique qu'ils affirmer et réaliser le droit de tous et notamment des plus fragiles à l'éducation, à la formation et à l'emploi.

Bibliographie

Agence française de développement Note technique No 15. 2016. *Jeunesses sahéliennes : dynamiques d'exclusion et moyens d'insertion*. Paris : AFD

<https://librairie.afd.fr/sites/afd/files/imported-files/15-notes-techniques.pdf>

Direction de l'apprentissage et de la formation professionnelle. 2016. *Étude bilan de l'expérimentation de la mise en œuvre de l'examen du CQM dans les départements de l'Alibori, de l'Atacora, du Borgou, de la Donga, du Littoral, de l'Ouémé et du Plateau*. Cotonou : METFP du Bénin

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique – Conseil Norvégien pour les réfugiés (NRC). 2015. *Guide de mise en œuvre des classes passerelles en Côte d'Ivoire*. Abidjan : NRC

Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. 2018. *Plan sectoriel de l'Éducation Post-2015 (2018-2030)*. Cotonou : Gouvernement du Bénin

<https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2018/plan-sectoriel-de-l'education-post-2015-2018-2030-6533>

Ministry of Education, Science and Technology of Tanzania. Updated July 2018. *Education Sector Development Plan (2016/17-2020/21)*. Dar es Salam: Government of Tanzania

<https://www.globalpartnership.org/content/education-sector-plan-201617-202021-tanzania-mainland>

Moumouni, A. 1964. *L'Éducation en Afrique*. Paris : F. Maspero

Montoya, S., (ISU), Antoninis. M., (RMSE). 2019. De nouvelles prévisions montrent que nous sommes en retard sur nos objectifs en matière d'éducation

<https://www.globalpartnership.org/fr/blog/de-nouvelles-previsions-montrent-que-nous-sommes-en-retard-sur-nos-objectifs-en-matiere-deducation>

OIT. 2020. *Femmes et hommes dans l'économie informelle : un panorama statistique - troisième édition*. Genève: BIT

https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_734075/lang--fr/index.htm

OIT-OMC. 2010. *Mondialisation et emploi informel dans les pays en développement*. Genève : BIT

https://www.ilo.org/global/publications/ilo-bookstore/order-online/books/WCMS_124470/lang--fr/index.htm

Partenariat Mondial pour l'Éducation. 2019. *Rapport sur les résultats 2019*, Washington : PME

<https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-sur-les-resultats>

UNESCO - IIEP Pôle de Dakar, UNICEF, Gouvernement CI. 2016. *Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire : pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace*. Abidjan : Gouvernement de la CI

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247040>

UNESCO-ISU, 2019. *Enfants et jeunes non scolarisés*. Montréal : UNESCO

<http://uis.unesco.org/fr/topic/enfants-et-jeunes-non-scolarises>

Van Adams, A., Johansson de Silva, S., Razmara, S. 2013. *Improving Skills in the Informal Sector: Strategies for Sub-Saharan Countries*, Washington: Banque Mondiale

Walther, R., Boukary, H. 2017. *Un compendium des expériences africaines sur le continuum Éducation-Formation, Une analyse transnationale de l'état des politiques et pratiques dans 13 pays africains*, Abidjan

Walther, R., Carton, M. 2017. *Du continuum Éducation-Formation au Continuum Éducation-Formation-Travail, Perspectives d'évolution à partir de l'analyse de dispositifs dans 18 pays africains*, Abidjan