La formation professionnelle : un élément stratégique des relations de coopération Nord-Sud

Michel Vernières

▶ **To cite this version:**

Michel Vernières. La formation professionnelle : un élément stratégique des relations de coopération Nord-Sud. 2007. halshs-00268874

HAL Id: halshs-00268874
https://shs.hal.science/halshs-00268874

Preprint submitted on 1 Apr 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Colloque RINOS 2007
Communication de Michel Vernières
(Mars 2007)

La formation professionnelle : un élément stratégique des relations de coopération Nord-Sud

Introduction

L'appel à communication de ce colloque souligne la difficulté d'une prospective des modalités complexes du processus de reconnexion Nord-Sud et invite à examiner les « conditions de mise en œuvre de cette reconnexion ». Parmi celles-ci, la nature des qualifications disponibles dans les pays du Sud est appelée à jouer un rôle déterminant. Dans ce monde globalisé, la connaissance et les savoirs sont, de plus en plus, mis en avant comme la clé des processus de développement économique et social. Les pays du Nord comptent sur leur main-d'œuvre qualifiée et leur potentiel de recherche pour maintenir leur prééminence économique et politique. Pour les pays du Sud, leur capacité à maîtriser leur destin dans un univers très concurrentiel repose également et de plus en plus sur leur dotation en personnels capables d'innovations organisationnelles, technologiques et sociales, même apparemment modestes, adaptées aux réalités culturelles et sociales de leurs sociétés.

Or, dans un monde en évolution rapide, le seul recours à la lente acquisition de qualifications par l'expérience ne suffit pas. Il en est d'autant plus ainsi que la nécessité d'évoluer sans cesse suppose une solide formation de base quelle que soit le niveau de responsabilité et de complexité du travail à accomplir. Dès lors, la formation professionnelle joue un rôle essentiel. Sous ce terme, il convient d'entendre l'ensemble des actions spécifiquement entreprises pour préparer ou améliorer la contribution des individus à la production de biens et services, marchands ou non. Cette formation peut donc être réalisée à l'orée de la vie active, en tant que formation initiale, ou en cours de vie professionnelle. Dans les deux cas, elle est une condition nécessaire du développement même si elle n'est certes pas suffisante. Or cette formation professionnelle n'est pas jugée satisfaisante dans les pays du Sud, plus encore que dans ceux du Nord où elle est loin de l'être pleinement.

Il convient donc, perpétuellement, d'améliorer et d'adapter les systèmes de formation existant comme il est nécessaire d'innover dans les autres branches productives. Sous ce terme de système de formation est identifié un ensemble de trois composantes interdépendantes mais distinctes : les institutions scolaires, privées ou publiques, qui dispensent des éléments de formation professionnelle[1], les organismes de formation directement liés aux institutions professionnelles (chambre de commerce et d'industrie, syndicats professionnels de branche ...) et les formations assurées en interne par les entreprises.

Cette importance de l'éducation et de la formation est, désormais fortement mise en avant par les institutions de la coopération internationale. En 2000, trois des huit

[1] Bien sûr, une de leur mission demeure l'éducation générale, élément essentiel de la formation des futurs citoyens et de l'intégration sociale des jeunes.

Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) concernent l'éducation et la formation (atteindre un cycle complet d'études primaires pour tous, garçons et filles et mettre les nouvelles technologies à la portée de tous). Mais ces objectifs ne seront pas atteints pour tous les pays en 2015 en raison de la lenteur des progrès réalisés. Les Pays les moins avancés (PMA), pour la plupart, en sont loin. Néanmoins l'achèvement croissant des parcours dans le primaire conduit logiquement à la progression des effectifs dans les enseignements post-primaires. En Afrique[2], la Conférence des Ministres de l'éducation nationale des pays francophones (CONFEMEN) a, en 1998 à Bamako, énoncé des principes refondateurs du secteur de la formation professionnelle et technique, considéré comme une partie intégrante des systèmes éducatifs qu'ils ont souhaité mieux articuler avec les réalités socio-économiques locales.

En ce qui concerne la coopération française, un renouveau d'intérêt pour ces questions apparaît. En 2001, le Haut Conseil de la Coopération internationale (HCCI) publie un avis et rapport sur ce thème, travail en cours d'approfondissement par une de ses commissions en 2006-2007. L'Agence Française de Développement a élaboré un cadre d'intervention sectoriel « éducation et formation professionnelle » (AFD, 2006) et organise un colloque sur ce thème en novembre 2007. Pour sa part, le Ministère des Affaires étrangères a défini, pour la période 2004-2008, des « orientations stratégiques » relatives à l'enseignement technique et à la formation professionnelle. Mais actuellement, peu de Documents Cadres de partenariat (DCP), qui ont pour objectif de définir en concertation avec les autorités partenaires les priorités de la coopération française, établissent un lien entre éducation et formation professionnelle.

Dans cette perspective, cette communication a pour objet de tenter d'identifier les conditions auxquelles cette coopération internationale, étudiée à partir de cas particuliers conduits dans le cadre de la coopération française, peut contribuer positivement à l'amélioration des systèmes de formation professionnelle des pays du Sud[3] (II). Mais cet objectif ne peut se réaliser en l'absence d'une analyse préalable de ces derniers dans leur contexte territorial (I).

---

[2] Où, en 2003, 46% des jeunes d'une classe d'âge étaient inscrits en première année de collège contre 28% en 1990

[3] Le système de formation professionnelle comprend une grande partie de l'enseignement supérieur. Celui-ci ne sera cependant pas étudié ici car il pose des problèmes spécifiques en raison de la nécessité de conduire une analyse indissociable des questions de recherche. (Vernières 2005).

I) L'analyse préalable de la formation professionnelle dans son contexte territorial

L'utilisation du terme territoire au lieu de celui de pays ou nation a pour but de rappeler que la situation de la formation professionnelle varie, à l'intérieur d'un même celle Etat nation, en fonction des caractéristiques régionales ou locales. Les analyses préalables à la mise en œuvre des politiques de coopération doivent donc en tenir compte. Le cas le plus net est celui qui conduit à distinguer les zones urbaines et rurales. Mais quelle que soit l'échelle territoriale d'étude, il convient d'identifier les principaux facteurs de diversité des situations rencontrées (1) avant de préciser la nature de l'articulation entre la formation professionnelle et le reste du système productif (2)

1) Les éléments caractéristiques de la diversité des systèmes de formation professionnelle

La diversité des situations économique et sociale des territoires du Sud est grande et tend à s'accentuer. Celles-ci varient selon les grandes régions du Monde en raison d'un contexte économique d'ensemble très variable. Etudier la zone asiatique ne conduit pas aux mêmes conclusions que celles formulées par les spécialistes de l'Afrique sub-saharienne sur laquelle porte l'essentiel de la coopération française. Mais, même à l'intérieur des grandes aires culturelles, des différences sensibles apparaissent d'un pays à l'autre.

En ce début de XXI ème siècle, une première grande distinction fondamentale peut être faite selon qu'ils ont, ou non, réussi à assurer une scolarisation de base pour la quasi totalité de leur population d'âge scolaire. *Malgré ses limites, dues, en particulier, aux difficultés d'enregistrement des redoublements et des abandons, le taux de scolarisation brut dans le primaire est un indicateur susceptible de ventiler les pays entre ces deux catégories.*

Pour ceux, essentiellement des PMA, qui n'ont pas atteint cet objectif, la formation professionnelle initiale peut apparaître comme un objectif secondaire. C'est d'ailleurs le choix qui avait été fait par les instances internationales en donnant une priorité absolue au primaire. En effet, depuis longtemps, Toutes les études, quelle qu'en soit la méthodologie[4] convergent pour permettre d'affirmer que ce niveau de formation, c'est à dire l'acquisition de la maîtrise orale et écrite d'une langue de communication et de l'arithmétique, constituent les bases indispensables à l'obtention ultérieure d'une réelle qualification professionnelle. Il convient d'y ajouter l'impact positif de la scolarisation des femmes sur les évolutions démographiques, à travers son influence sur une plus grande maîtrise de la fécondité et sur l'état de santé des populations, en premier lieu des jeunes enfants. Son influence sur la capacité des citoyens à participer plus activement et efficacement à la vie sociale est aussi un facteur décisif pour le développement humain à long terme des pays.

Pour les personnes qui n'ont pas été scolarisées durablement dans le primaire et n'ont donc pas acquis ces bases essentielles, toute politique de formation professionnelle doit tenir compte de cette lourde contrainte. Le plus pertinent est généralement que cette formation soit couplée avec des programmes d'alphabétisation fonctionnelle afin de faciliter, dans l'instant et ultérieurement, la progression souhaitée du niveau de qualification.

Dans les autres pays et, dans ceux évoqués ci-dessus pour les jeunes qui ont effectué leur scolarité primaire, se pose la question de l'enseignement post-primaire. En la

[4] Calculs de taux de rendement du capital humain, études de terrain sur des populations homogènes d'agriculteurs ou de petits entrepreneurs de l'informel, travaux de comparaisons internationales, références à l'histoire économique. (Psacharopoulos, 1973, Morishima, 1987, Banque Mondiale 1993)

matière, la demande sociale est forte pour une prolongation des études, *comme l'indique l'évolution des taux de scolarisation dans le secondaire*. Mais cette demande porte le plus souvent sur l'enseignement général.

Ce constat invite à analyser de plus près les comportements des familles. Celles-ci sont , en effet, très sensibles à l'impact de l'éducation et de la formation sur le devenir de leurs membres. Leur demande en la matière est très marquée par leur capacité plus ou moins grande à se projeter dans l'avenir. Elle l'est aussi par la rémunération et le prestige social des différents métiers tels qu'ils apparaissaient dans les périodes antérieures. Les ménages, au sens de la comptabilité nationale, sont donc demandeurs de formation en fonction de divers paramètres qui peuvent changer d'un pays à l'autre. Il s'agit essentiellement de l'image sociale des diverses professions, des revenus anticipés, des facilités d'accès aux formations, de la valorisation relative des formations générales par rapport aux professionnelles…

Le prestige social des différentes professions varie selon les lieux et les époques. Les habitants de régions de vieilles traditions industrielles accorderont plus de prestige aux formations techniques que des pays où la tradition commerciale est fortement établie. Dans un pays où la présence étatique est forte et ancienne, les formations administratives seront plus attractives. Dans certains cas, des métiers, celui de forgeron par exemple,sont peu prisés car traditionnellement réservés à une catégorie jugée inférieure de la population.

Liée au facteur précédent, mais néanmoins à l'en distinguer, la répartition des revenus selon les professions, joue un rôle important. Une forte inégalité des rémunérations au profit de certaines activités aura un fort effet attractif sur les formations qui y conduisent.

De plus, dans l'hypothèse de fortes et rapides transformations des structures productives, le risque est élevé d'un décalage entre la demande des ménages, issue de pratiques et expériences antérieures, et les besoins nouveaux provenant de ces transformations. Ce décalage est accentué par le fait que la mobilité des personnes susceptibles de se former est relativement limitée pour des raisons psychosociologiques et économiques en raison du coût, toujours plus élevé, de formations acquises loin du domicile initial. Dès lors, l'ampleur et la nature de l'offre de formation disponible dans une zone donnée vont jouer un rôle essentiel dans les choix des ménages.

Le plus fréquemment, la dynamique propre de la demande des ménages pousse à la croissance des effectifs du secondaire général, antérieurement très valorisé. Ce phénomène de valorisation de l'enseignement général est particulièrement fort dans les pays, c'est le cas de ceux qui ont été marqués par le système éducatif français, où l'enseignement professionnel est, de fait un enseignement parfois qualifié de « relégation »,où sont orientés systématiquement les élèves ayant des difficultés scolaires.

De fait, dans la grande majorité des pays du Sud, l'enseignement technique scolaire est peu important. De plus, il y apparaît très inégalement développé selon les pays. *D'après les données du PNUD, le pourcentage d'élèves du secondaire technique varie, très fortement pour des pays de niveau de développement humain identique. Ainsi, aux 18,5 % d'élèves recensés dans le technique en Thaïlande s'opposent les 2,2 % de la Malaisie*. Il apparaît donc prudent de ne pas conclure trop vite, sur la base de ces seules données quantitatives, à un excès ou à une insuffisance de ce type de formations.

En effet, l'existence de la formation par l'apprentissage ou en cours d'emploi peut, et parfois à meilleur coût, assurer la formation technique de niveau secondaire nécessaire à l'économie considérée.

L'apprentissage peut être effectué au sein de grandes entreprises nationales ou de firmes multinationales installées dans le pays. Mais, il apparaît surtout essentiel pour le secteur dit informel où il est la forme dominante de formation de la main-d'œuvre. Malgré ce rôle clé, les données relatives à l'apprentissage sont rares et les informations sont le plus souvent à rechercher dans les études et enquêtes consacrées au secteur informel et dans les travaux relatifs aux politiques de recrutement de la main-d'oeuvre par les grandes entreprises du pays.

Cet apprentissage, peut prendre diverses formes dont l'impact est différencié en matière de formation. Il peut être organisé sous un contrôle plus ou moins strict des pouvoirs publics ou des instances professionnelles. Un tel contrôle facilite généralement l'acquisition, en parallèle de savoirs strictement professionnels, de connaissances plus générales. Mais, dans les pays du Sud, le cas le plus fréquent est celui d'un apprentissage, qu'il soit réalisé dans les secteurs dits formels ou informels, peu contrôlé et inorganisé, sauf parfois par des règles coutumières. Les différences sont donc grandes, non seulement selon les pays, mais encore selon les régions et les activités considérées. Une étude spécifique et attentive de l'apprentissage, secteur par secteur et région par région apparaît donc comme particulièrement nécessaire.

La formation de niveau post primaire peut également être acquise par la formation en cours d'emploi déterminée en fonction des besoins des entreprises et par conséquent très dépendante de l'horizon économique de ces dernières. Cette formation continue peut être l'objet de réglementations légales ou coutumières, soit réalisée de façon très informelle, généralement sur le lieu de travail, ce qui rend difficile sinon impossible son identification comme processus spécifique d'acquisition de qualifications, distinct du *learning by doing*.

Ayant certes une part d'autonomie, la demande des ménages apparaît cependant fortement déterminée par les stratégies des offreurs de formation et le comportement des entreprises.

2) L'étude de l'articulation entre la formation professionnelle et le reste du système productif

Il y a déjà une vingtaine d'année, une étude du Centre de développement de l'OCDE [5] avait permis de synthétiser les enseignements à tirer de l'histoire de cinq pays d'Asie, la Corée du Sud, HongKong, l'Indonésie, Singapour et Taiwan. Ce travail avait clairement montré l'existence de phases dans l'évolution de leurs systèmes de formation en fonction de celles des structures productives de chacun de ces pays.

Une première phase a correspondu à l'existence d'un système productif peu complexe. Les besoins en programmes organisés de formation en cours d'emploi y ont été limités et le développement de l'enseignement technique initial ne s'est pas imposé. La priorité a été accordée à la formation générale de base.

Avec la diversification croissante de l'appareil productif et l'apparition de nouvelles industries plus complexes, a été rendu nécessaire un investissement spécifique dans de nouvelles qualifications. En Corée, à Singapour et à Taiwan, c'est au cours des années soixante-dix, début des années quatre-vingt, que des programmes élaborés de

[5] Salomé B., Charmes J. (1988).

formation en cours d'emploi ou de post-formation initiale ont été réalisés. Les pouvoirs publics y sont intervenus par des techniques diverses, parmi lesquelles une obligation de formation liée à des taxes permettant le financement de ces formations.

Une troisième phase peut être datée du début des années quatre-vingt-dix. Elle se caractérise, en particulier, par l'existence d'un système de formation continue très développé.

Par delà le cas de ces trois pays, fréquemment cités pour la rapidité de leur processus de développement économique, la leçon essentielle qui semble devoir en être tirée est que les choix de politiques de formation doivent être faits en fonction de l'état et de l'évolution des structures directement productives. Ces politiques doivent donc être conçues en fonction des objectifs de développement à moyen et long terme du pays et de la nature du système de formation existant, entendu au sens large, c'est à dire y compris la formation en entreprise. Dans cette perspective, les modalités des relations entre l'appareil de formation et le reste du système productif sont essentielles.

Pour les PMA, l'emploi dans le secteur directement productif dit "moderne" ou "structuré" ne représente qu'une très faible part de l'emploi, variable selon les estimations, mais de l'ordre de quelques pour cent. Dans ces conditions, la création ou la rénovation d'Institutions nationales de formation professionnelle très structurées ou de collèges d'enseignement technique apparaît comme trop lourde, coûteuse et, surtout, susceptible de former des personnels trop spécialisés par rapport aux besoins de qualifications polyvalentes d'entreprises de petite taille. En effet, les structures de formation centralisées n'évoluent que lentement, en raison de contraintes liées en particulier au coût de l'acquisition de nouveaux matériels, de la spécialisation des formateurs. Le risque est donc grand que, une fois satisfaits les besoins à court terme de quelques firmes relativement importantes, les promotions suivantes ne trouvent pas d'emplois correspondant à leur formation et leurs ambitions. Dans ces conditions, il est préférable de laisser les firmes prendre l'initiative d'adapter les jeunes recrutés par des formations spécifiques, ciblées et temporaires, adaptées à leurs besoins.

Les **entreprises** sont, a priori, particulièrement concernées par la formation professionnelle. Mais leur degré d'implication varie fortement selon l'estimation qu'elles font de leurs besoins, estimation directement corrélée à leur horizon économique. Dès lors, considérer les entreprises dans leur ensemble comme un même type d'acteurs de la formation professionnelle est trop général. Les comportements diffèrent selon leur secteur d'activité et leur degré de recours aux technologies de pointe. Les grandes firmes multinationales ont des stratégies de formation conçues à l'échelle internationale de leurs activités *(exp Peugeot Brésil) (com séance 5)*.

Dans tous les pays, les petites et moyennes entreprises font relativement moins appel à la formation continue. Ceci est encore plus net du fait de l'horizon économique particulièrement court de la majorité des entrepreneurs dont les activités sont rangées sous l'appellation de secteur informel. De plus, leur extrême diversité ne permet pas d'en envisager une analyse uniforme. En toute hypothèse, ces petites unités, formelles ou informelles, ont besoin de l'appui de structures interprofessionnelles pour identifier leurs besoins de formation professionnelle *(cf. CCIV)*. Quant à leur satisfaction, elle ne peut pas, pour l'essentiel, être réalisée en interne, ce qui confère un rôle décisif à l'appareil de formation.

S'il est possible, néanmoins sous bénéfice d'un inventaire de ses pratiques concrètes, de supposer que les institutions formatrices directement liées aux milieux professionnels sont adaptées aux demandes de ces derniers, il n'en est pas de même des institutions scolaires de la formation initiale. Il leur est souvent reproché d'être peu orientées vers la

formation professionnelle et que leur dialogue avec les autres acteurs du développement est par trop restreint. Mais cette question ne peut pas être posée de la même manière selon les niveaux d'enseignement.

Pour le primaire, la priorité justifiée accordée à l'acquisition des savoirs de base n'interdit pas de s'interroger sur la cohérence des sujets de calcul, lecture et écriture avec les réalités de l'environnement économique et social des élèves. Dans cette perspective, ces enseignements fondamentaux peuvent intégrer une part effective de formation professionnelle. De plus,la question de la langue de formation ne peut pas être esquivée, car pour certaines langues locales se pose le problème de la traduction de concepts ou notions techniques qui leur sont extérieures.

Pour l'enseignement secondaire technique, le point essentiel est son degré d'ouverture et de coopération avec le monde professionnel, aussi bien pour le choix des spécialités de formation que des référentiels d'enseignement et la réalisation de stages. En particulier, se pose la question de sa capacité à prendre en charge une part de la formation générale et théorique des apprentis.

L'apparition de marchés de la formation et la présence croissante, sur ceux-ci, d'institutions privées marchandes, recherchant par définition une demande solvable, peut entraîner des distorsions de l'offre globale si les pouvoirs publics se désengagent par trop. En effet, le faible coût relatif des formations tertiaires, tout particulièrement à la gestion, incite les écoles à but lucratif à s'y concentrer au détriment de formations industrielles plus coûteuses. De plus, la question de la reconnaissance de ces formations renvoie à la constitution de référentiels nationaux ou internationaux.

Il apparaît donc que les **pouvoirs publics**, qu'il s'agisse de l'Etat ou des collectivités locales, sont conduits à assurer un bon nombre des formations professionnelles qu'ils jugent indispensables à leur politique de développement économique. Mais, trop souvent, ces formations relèvent de structures administratives différentes et l'ensemble manque de cohérence en l'absence d'une instance de coordination des administrations responsables de la formation professionnelle. C'est ce qu'ont bien compris des pays comme le Maroc ou le Sénégal qui ont, récemment, créés des ministères spécifiquement chargés de ce rôle de coordination interne à l'administration.

Mais cette politique cohérente de formation professionnelle doit être élaborée en étroite symbiose avec les autres politiques de développement économique et social, ce qui est essentiel pour coordonner et rendre compatibles les actions des autres acteurs. Il est donc indispensable qu'elle soit conçue et conduite en partenariat avec les acteurs économiques et sociaux. Il s'agit, en premier lieu, des **entreprises**, mais aussi des **syndicats qui** sont concernés par les questions de formation, même s'ils sont plus ou moins actifs en ce domaine, et des **ONG** dont bon nombre de projets concernent la formation. Les pouvoirs publics ont donc, en premier lieu, un rôle de catalyseur, de promoteur et de régulateur de la formation, tout en veillant au maintien d'une certaine équité entre groupes sociaux et régions. Ils ont dès lors à assurer l'évaluation et le contrôle, via la certification, des formations dispensées.

Pour remplir ce rôle essentiel les autorités publiques des pays du Sud les plus pauvres et ceux manquant d'expérience et de compétences en ce domaine sont conduits à faire appel à la coopération internationale.

II) La formation professionnelle dans les politiques de coopération internationales

En regard de l'ampleur des besoins, les réalisations en matière de formation professionnelle apparaissent relativement limitées en raison de la priorité accordée jusqu'à présent à l'enseignement de base. Mais la formation professionnelle est présente dans les politiques de coopération de deux manières. Elle l'est à travers des actions qui lui sont spécifiquement consacrées. Mais elle est aussi présente dans d'autres projets de coopération qui comprennent un volet formation nécessaire à leur réussite, en particulier quant à leur pérennité. Il peut s'agir aussi bien de projets conduits par la coopération publique internationale, bilatérale et multilatérale, que d'activités des ONG et de la coopération décentralisée. Ceci ne concerne pas seulement les pays du Nord car il convient d'y ajouter les cas de coopération Sud-Sud, à l'exemple des opérations réalisées par la Tunisie avec des partenaires sud-sahariens en matière textile.

Dans tous les cas, se pose la question de la coordination de ces divers intervenants. Ce problème est général en matière de coopération et est à l'origine des nombreuses conférences de coordination des pays fournisseurs d'aide à un même pays. Dans le domaine de la formation, cela semble d'autant plus utile que, « les objectifs et les méthodes des différentes coopération bilatérales sont souvent inspirées par les modèles des formations professionnelles des pays fournisseurs d'aide » (HCCI 2001). Ce constat est particulièrement vrai dans le cas français ce qui a conduit à réorienter la politique de coopération de la France en ce domaine (A) et invite à faire porter, en priorité, les actions de formation sur les secteurs informels et sur le monde rural qui sont essentiels pour le développement des PMA (B).

A) La réorientation de la coopération internationale, l'exemple français

Jusqu'à la fin des années quatre-vingt, la coopération française a appuyé la création d'établissements techniques secondaires préparant aux diplômes techniques (CAP, BEP, bac professionnels). Ceci s'est matérialisé par la construction de bâtiments et l'installation d'équipements, appuyés par un nombre élevés d'assistants techniques en substitution (2000 en 1980).

Depuis lors, le constat, partagé par les autres bailleurs de fonds a été fait de la non pertinence de cette politique en regard de la situation des PMA. L'enseignement technique, au fonctionnement coûteux et aux équipements vétustes, y apparaît par trop tourné vers des débouchés dans un secteur dit moderne dont les programmes d'ajustement structurel ont fortement réduit les capacités d'embauche. L'accord est unanime sur la nécessité d'une refonte d'ensemble de ces institutions qui doivent davantage se préoccuper des besoins, réels et variables, de formation continue en cours de vie active, en priorité dans les secteurs dits informels et dans le monde rural.

Dès lors se pose un problème délicat de reconversion des établissements techniques existants et de leurs enseignants. Cet héritage historique est certes variable selon les pays, mais les contraintes qui en découlent ne doivent pas être négligées, car il entraîne souvent de vives résistances des personnels en poste.

Les orientations d'ensemble de la coopération française

Du point de vue des responsables de la coopération française, ces nouvelles orientations supposent l'élaboration de nouveaux critères de choix des actions de coopération (MAE, 2004).

Celles-ci supposent un véritable partenariat avec des interlocuteurs locaux sur la base d'une concertation organisée à partir de données, disponibles ou créées à cette intention, afin de rendre un diagnostic fiable sur les opérations envisagées.

Quant au contenu de ces dernières, les éléments clés de choix concernent la souplesse de l'organisation, en particulier l'utilité du recours à des modules de formation, et les modalités de la certification. Ces différents points doivent être abordés avec pragmatisme, tout spécialement ceux qui concernent l'option entre formation en alternance ou à l'école et le recours à des professionnels [6].

Pour l'avenir, il s'agit d'assurer la pérennité des actions en prévoyant la formation de formateurs et la relève des assistants étrangers, sans couper trop rapidement les relations avec les établissements étrangers partenaires du Nord. Cette continuité est facilitée quant ces derniers travaillent en consortiums ce qui est une tendance croissante de la coopération française. Souvent, les actions de coopération ont un caractère expérimental. Dans ce cas, la possibilité de les reproduire à une plus vaste échelle est un critère de pertinence pour leur mise en œuvre effective. En effet, le passage de l'expérience à sa généralisation, au maillage du territoire, est un enjeu clé pour les politiques de coopération d'appui aux politiques nationales de formation.

Dans son rapport de 2001, le HCCI préconisait trois axes de coopération prioritaire : l'aide au diagnostic des systèmes, l'aide à l'insertion et l'aide au partenariat avec les entreprises françaises.

- La réalisation d'un diagnostic préalable des besoins apparaît indispensable. Elle est rendue possible grâce à la mise au point d'outils d'observation régulière, d'indicateurs de la situation de l'emploi et de l'évolution des qualifications. En effet, un tel travail est nécessaire pour permettre la constitution de référentiels de formation. Dans cette perspective, la mise en place d'observatoires des qualifications se révèle précieuse.
- Elle l'est d'autant plus qu'ils peuvent également suivre les modalités d'insertion des jeunes[7]. Ce suivi est aussi une condition de durabilité des formations car elle incite à leur adaptation aux évolutions des besoins du secteur directement productif.

Sur ces deux terrains, les réalisations semblent relativement difficiles à mettre en œuvre. Elles sont plus nettes sur le dernier axe recommandé.

- Le partenariat public privé tend à se développer en matière de formation professionnelle. Avec l'appui financier de l'Agence française de développement (AFD), en Tunisie et Maroc, pouvoirs publics et branches professionnelles coopèrent. Ainsi, au Maroc, la confédération nationale du transport routier s'est associée, en 1999, au Secrétariat d'Etat chargé de la formation professionnelle pour former des conducteurs routiers et des techniciens spécialisés d'exploitation transport. Du côté français, l'Association française de transport routier internationaux a été partenaire du projet. Ce fut là une démarche liée au choix politique de la libéralisation du secteur routier et à

---

[6] Ainsi, un même partenaire français, la Chambre de commerce et d'industrie de Versailles, dans une opération conduite e au Tchad, a eu recours à des professionnels, dans une autre menée au Vietnam, à des enseignants permanents.

[7] Ces études posent de nombreux problèmes, analytiques et pratiques, dans des pays où l'appareil statistique est fragile, cf. Fourcade B., Paul J.J., Vernières M. (1994).

l'exigence d'une formation pour l'accès à ces métiers. C'est le type même de projet de coopération que tend à développer la coopération française[8].

L'organisation et le financement de la formation professionnelle

La formation professionnelle, outre le peu d'attention qui lui a été le plus souvent porté, souffre dans de nombreux pays de la dispersion des instances qui en ont la charge et d'un manque de coordination entre les divers ministères et organismes qui y contribue. Remédier à cette situation est donc un des axes choisis par la coopération internationale.

. Ainsi, au Sénégal en 2002, un Ministère délégué a été chargé de la conduite de la politique de formation professionnelle. Il est fortement appuyée par les bailleurs de fond, (pour la France c'est AFD). Le gouvernement sénégalais a élaboré une nouvelle politique de l'enseignement technique et de la formation professionnelle en rupture avec le passé qui se traduit par une réforme de l'apprentissage, l'attention portée à l'insertion des formés et la modification des méthodes d'enseignement. L'objectif quantitatif fixé est un quadruplement, d'ici 2010, des formés qui passeraient de 5 000 à 20 000.

Egalement au Sénégal, mais aussi au Bénin et au Mali, la coopération française contribue à la création et à la dotation financière d'un Fonds de gestion de la formation, afin de faciliter la création de comités nationaux paritaires de la formation permanente. Cette action de coopération implique les syndicats français en tant que partenaire de leurs homologues des pays concernés.

C'est également afin de favoriser le partenariat entre l'Etat et la société civile que, avec l'appui des branches professionnelles françaises, l'AFD a ouvert des lignes de crédit à la Tunisie pour créer ou restructurer des centres de formation professionnelle grâce à la conclusion de près d'une vingtaine d'accords-cadres entre l'Etat tunisien et les branches professionnelles tunisiennes.

La question du financement de la formation professionnelle est, bien sûr, au cœur des préoccupations des bailleurs de fonds internationaux. Car, l'ampleur des besoins, quel que soit l'apport de l'aide extérieure suppose de dégager d'importantes ressources internes. Aussi une institution comme l'AFD, désormais en charge de la mise en œuvre opérationnelle de l'essentiel de la politique française de coopération, a t'elle conduit un important travail d'analyse de cette question (Walther, 2005).

Il en ressort, dans le cas africain, une assez grande diversité des modalités de financement. La collecte des fonds se réalise généralement par l'imposition d'une taxe sur la masse salariale versée par les entreprises du secteur dit moderne. Par contre, l'utilisation des ressources collectées est réalisée selon des modalités très variables. Pour le moins, trois catégories de dispositifs peuvent être identifiés.

- Ainsi, en Afrique du Sud, les sommes collectées sont consacrées pour 20% à un fonds national et pour 80 % à 23 fonds sectoriel. En Tunisie, le produit de cette taxe est géré par les pouvoirs publics et relève de trois types d'usages. Une fraction est ristournée aux grandes entreprises pour leurs actions de formation. Une autre partie est attribuée aux PME pour la formation et la troisième est destinée à financer des investissements. Au Mali et au Bénin les sommes collectées sont, pour partie seulement, affectées à des fonds

[8] Dans un autre pays, le Vietnam, peut être cité comme exemplaire le cas de l'école hôtelière Hoa Sua à Hanoi qui forme des Cuisiniers, pâtissiers, serveurs (400 élèves an), dont les partenaires français en coopération sont aussi forts divers : une chambre de commerce, une chambre des métiers, deux ONG, une région et le Ministère des affaires étrangères.

de formation et réparti moitié vers l'informel et le rural, moitié vers le secteur dit moderne.

Ce choix des responsables maliens et béninois est significatif de l'importance qu'il convient d'accorder, tout particulièrement dans les PMA, à la formation professionnelle au sein du secteur informel et du monde rural

-

B) L'informel urbain et le monde rural, secteurs de coopération à privilégier

En raison de l'importance qu'y joue le secteur agricole, d'une moindre densité des populations et des problèmes de communication rencontrés, il paraît utile de distinguer les questions de formation posées dans le mondes rural ici séparé des zones urbaines.

La question clé de l'apprentissage dans le secteur informel

Les activités dites informelles, car ne correspondant pas aux formes en vigueur dans les entreprises du Nord, sont d'une extrême variété. Aussi, plutôt que de secteur informel serait-il préférable de parler, au pluriel, des secteurs dits informels. Dès lors les questions de formation les concernant ne peuvent, à des fins opérationnelles ou analytiques, qu'être abordées cas par cas et diffèrent nécessairement selon les activités et les pays. Mais un point est incontestable, c'est l'importance économique et sociale de ces activités qui, dans les pays les plus pauvres, occupent l'essentiel de la population active urbaine. L'amélioration de leur productivité, généralement très faible, est donc un enjeu de développement humain important même s'il serait illusoire de croire que celle-ci serait un facteur suffisant d'accélération de ce dernier. Dans cette perspective, comme pour tout autre type d'activité, la formation des travailleurs de l'informel est une des clés, nécessaire si elle n'est pas suffisante, de l'amélioration de leur situation.

Cette formation est généralement assurée sur le tas par l'imitation du savoir faire du patron qui ne peut, par définition, que transmettre ce qu'il connaît. C'est là, à l'évidence, un facteur peu favorable à l'évolution des techniques productives de ces activités. Une formation en partie assurée à l'extérieur de l'entreprise est donc nécessaire. Il convient donc, comme le recommandé le rapport du HCCI en 2001, «d'améliorer l'apprentissage traditionnel ». Celui-ci est en effet déterminant dans l'informel. Ainsi, une étude portant sur ces activités dans sept villes africaines (STATECO, N°99 2005) constatait que l'apprentissage était la source d'acquisition de leur qualification pour 70 % des travailleurs, apprentissage très ancré dans la tradition. Ces apprentis sont très nombreux car ce statut social ne concerne pas seulement des jeunes mais aussi des travailleurs plus anciens non encore établis à leur compte. Selon les cas, il peut être gratuit ou payant, sa durée réglementée ou non, l'objet d'un contrat écrit et conduire ou pas à la délivrance d'une attestation.

Il apparaît donc qu'il doit, le plus souvent, se transformer pour en faire un véritable moyen de formation et non pas une simple aide à la production pour le patron, ce qui est très souvent le cas. Depuis quelques années, l'apprentissage est progressivement pris en compte dans les politiques avec l'appui de la coopération internationale qu'il s'agisse du BIT, des Coopération allemande, française et suisse. Cette transformation passe nécessairement par l'organisation et la participation active du secteur productif considéré, comme c'est le cas pour des pays tels que le Bénin, le Burkina, le Mali, ou le Sénégal. (IIPE, Apprentissage en Afrique 2002). (Exp Tunisie).

Le cas du Bénin, où l'informel regroupe 85 % des actifs,est une bonne illustration de ces évolutions et de leurs conditions de réussite. L'appui d'un réseau de partenaires (les coopérations allemande, française et suisse) a permis la mise en place d'un système d'apprentissage « dual » assurant une véritable formation par l'apprentissage en combinant séjour en entreprise et formation à l'extérieur pendant laquelle 600 heures de formation théorique sont assurées.

Ceci a été rendu possible par la conjonction de trois séries d'éléments favorables : une volonté politique concrète à l'échelle nationale, la concertation de tous les acteurs, et un accompagnement réglementaire adapté.

A partir de 1998, une nouvelle politique de formation professionnelle a été mise en place par un Ministère spécialisé nouvellement créé disposant d'un fonds de développement de la formation continue et de l'apprentissage. L'existence d'une Fédération des artisans du Bénin, bien organisée et forte de 35 000 membres, ayant une pratique ancienne de l'apprentissage, a facilité l'implication des socioprofessionnels. Du point de vue réglementaire, un code de l'artisanat a été rédigé. Un diplôme a été créé pour sanctionner cet apprentissage (CQP) résultant d'un contrat. Un référentiel de compétences a été élaboré par métier.

Comme, en Afrique, sur 100 jeunes 59 seulement achèvent le primaire (rapport EPTA 2005), apparaît très nettement l'importance de ce que la conception et la mise ne œuvre de l'apprentissage se fasse en lien étroit avec le niveau atteint par les apprentis quant à l'éducation de base. Cette impérieuse nécessité est encore plus manifeste dans le monde rural où les taux de scolarisation primaire sont plus faibles qu'en zone urbaine.

La formation au sein du monde rural

Pour les jeunes ruraux scolarisés, le contenu des enseignements doit veiller à ne pas les couper de la réalité de leur milieu agricole et rural. Ainsi, les supports que sont les exemples, textes, problèmes, utilisés pour l'acquisition des données de base de lecture, écriture et calcul peuvent porter sur les réalités économiques sociales et culturelles de leur milieu rural. En effet, l'absence d'adaptation des programmes scolaires à ces réalités concrètes tend à renforcer l'exode rural des jeunes scolarisés. Par conséquent, ces zones sont privées de nombreux travailleurs éduqués qui, comme l'indique depuis longtemps de nombreuses études (ref. ? sont .plus productifs.

Pour les adultes, il s'agit d'articuler les campagnes de formation professionnelle et d'alphabétisation. De plus, ces formations, outre un volet spécifiquement agricole, doivent contribuer à l'émergence d'activités artisanales et commerciales indispensables à la croissance des productions agricoles et à leur insertion progressive dans une économie de marché et non plus seulement d'autosubsistance plus ou moins précaire. La formation apparaît comme étroitement lié aux innovations dans le secteur rural. Dès lors, pour les projets de développement rural, qu'il s'agisse d'adduction d'eau, de transport, de production locale de matériaux de construction, de biens de consommation, d'outillages, de travaux publics, la formation des hommes et des femmes susceptibles d'exercer ces activités et d'assurer la maintenance durable des investissements réalisés dans le cadre de ces projets de développement apparaît comme une priorité absolue.

Mais, pour être efficace, la formation doit être conçue en fonction des particularités, culturelles et économiques de chaque zone. Seule l'implication, dès le départ, des acteurs locaux du développement dans l'élaboration et la mise en oeuvre de cette formation peut permettre de tenir compte de ces spécificités locales. C'est ce qui ressort nettement de l'examen de quelques opérations conduites par la coopération française.

A l'initiative d'ONG, la formation rurale assurée, pour 80 jeunes et 1200 adultes (300 heures), dans un municipe brésilien (Cameta) de l'Etat de Para est un élément d'un

projet plus global de développement rural. Conduit en alternance et dans une approche participative, il couvre l'ensemble des productions existantes ou possibles. Il combine formation théorique et pratique à travers des expérimentations. La longueur de la formation qui s'étend sur quatre ans permet une relation de confiance avec les formateurs. Comme le plus souvent, la pérennisation de cette action suppose un appui financier des collectivités publiques locales. Mais son intérêt est confirmé par la mise en œuvre de démarches semblables en cours ailleurs au Brésil, au Cap vert et au Mozambique.

A Madagascar, à l'initiative d'organisations paysannes, un réseau de collèges agricoles a été créé qui propose des formations post primaires longues (3 ans), combinant formation technique, à la gestion et à l'engagement collectif. Ce niveau post-primaire correspond à un besoin car les autres institutions s'adressent à des lycéens. Cette action est trop récente pour être évaluée. Mais sa poursuite se heurte à un délicat problème de financement, malgré un effort d'autofinancement des collèges, via la création de potagers d'école dont la production est vendue à l'extérieur. En effet, le coût par élève est y est relativement élevé (400 euros par an) en regard de la capacité de payer des familles.En effet l'écolage de 12 euros A terme, ce projet prévoit d'assurer un appui à l'installation de ces jeunes et implique la poursuite et le renforcement de l'engagement des structures paysannes.

Cette contrainte relative à l'obtention des moyens financiers nécessaires à la formation qui ne peuvent, dans les catégories les plus pauvres, provenir de seuls formés, souligne l'importance de constituer des réseaux nationaux et internationaux reconnus comme le montre l'exemple des maisons familiales rurales. qui constituent un réseau international, assurent des formations en alternance de jeunes par la création de centres de formation dont les communautés rurales sont responsables, les jeunes bénéficiant de ces formations restant dans le milieu rural.

En Côte d'Ivoire, depuis 1994, quelques 10 000 paysans sont passés par des Centres des métiers ruraux pour des formations de quelques jours. Les groupes villageois financent quelques 25 % du coût, qui est relativement réduit car les formations sont réalisées «sous le manguier ». Mais, répondant à la demande locale, ces interventions sont seulement centrées sur un objectif précis de formation. Il n'y pas d'approche globale des métiers concernés ce qui en diminue l'impact à long terme. Là encore apparaît bien l'importance de concevoir toutes les actions dans le cadre d'une politique nationale, mais déclinée localement, de formation cohérente avec l'ensemble des objectifs de développement du pays.

Conclusion

Quelles soient bilatérales ou multilatérales, les politiques de coopération internationale se caractérisent par leur asymétrie, d'autant plus nette que le pays partenaire du Sud appartient à la catégorie des PMA. Le risque est élevé que leur soient suggérées ou imposées des politiques peu en accord avec les caractéristiques qui leur sont propres. Ce risque est particulièrement grand en matière de formation professionnelle étant donné que, malgré son incontestable dimension technique, cette dernière, comme toute formation, doit être adaptée aux spécificités sociales, culturelles et linguistiques des formés. Or spontanément, les coopérants du Nord ont tendance à reproduire leurs propres modèles et expérience de formation. A supposer qu'ils soient bien adaptés à leur situation au Nord, ils n'ont, dans un contexte radicalement différent, que fort peu de chances de l'être à celles, fort diverses, des pays du Sud qui ne cessent de se différencier. Dès lors, face à cette diversité des systèmes territoriaux de formation

et de leurs contextes, leur étude minutieuse, conduite en étroit partenariat avec les nationaux concernés, est un préalable indispensable à une politique de coopération efficace. Ainsi, dans les PMA, il apparaît essentiel de privilégier la formation des travailleurs de l'informel urbain et du monde rural

En ce qui concerne la coopération française, les documents d'orientation de celle-ci font état tout à la fois d'une volonté d'accorder de l'importance à la formation professionnelle et de faire évoluer les pratiques antérieures, ce que confirme un certain nombre de projets novateurs récents. Cette nouvelle orientation de la coopération française la conduit à mettre l'accent, outre sur la nécessité des études préalables évoquées ci-dessus, sur l'importance du partenariat avec la société civile, entendue au sens large, c'est à dire les entreprises, les syndicats et les associations. L'importance reconnue à cette dernière, tant pour le financement que pour la mise en œuvre de la formation ne signifie en rien que le rôle des pouvoirs publics diminue. Au contraire leur rôle de coordination de ce grand nombre d'acteurs potentiels ne peut que se renforcer. Dès lors, la conception et la mise en oeuvre d'une véritable politique nationale de formation professionnelle devient un élément clé pour l'efficacité de la coopération internationale envisagée comme un élément favorable à la reconnexion Nord-Sud.

Références

- AFD (2006), **Cadre d'intervention sectoriel 2006-2008, éducation et formation professionnelle,** Document du 13 octobre.
- Banque Mondiale (1993), **The east asian miracle**, Oxford university press.
- Fourcade B., Paul J.J., Vernières M. (1994), "L'insertion professionnelle dans les pays en développement : concepts, résultats, problèmes méthodologiques, **Revue Tiers-Monde**, décembre.
- HCCI (2001), Haut Conseil de la Coopération Internationale, **La coopération française en matière de formation professionnelle dans les pays de la Zone de solidarité prioritaire,** Avis et rapport, 8 octobre.
- MAE (2004) Ministère des Affaires Etrangères, **Enseignement technbique et formation professionnelle, orientations stratégiques 2004-2008,** Document de travail, Août.
- Morishima M.(1987), **Capitalisme et confucianisme**, Flammarion, Paris
- Psacharopoulos G. (1973**), Returns to education. An international comparison**, Elsevier, Amsterdam
- Salomé B. et Charmes J.(1988), **La formation en cours d'emploi :cinq expériences asiatiques**, OCDE.
- Vernières M. (2005**), Les ressources humaines au cœur des relations Nord-Sud. Le cas de l'enseignement supérieur et de la recherche,** Communication au Colloque du RINOS, Montréal, juin.
- Walther R. (2005), **Les mécanismes de financement de la formation professionnelle : une comparaison Europe-Afrique**, Agence française de développement, notes et documents N° 13,