



Promouvoir le développement de compétences

Rapport d'un séminaire interrégional sur le thème :
Contribution à la conception et à la mise en œuvre de plans
de développement des compétences pour l'Éducation pour
tous : développer les compétences pour répondre aux besoins
éducatifs des exclus
Paris, 22-23 janvier 2004



Institut international de planification de l'éducation

Promouvoir le développement de compétences

Les idées et les opinions exprimées dans ce volume sont celles de l'auteur et ne représentent pas nécessairement celles de l'UNESCO ou de l'IPE. Les appellations employées dans ce volume et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'IPE aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

La publication de ce document a été financée grâce à une contribution du Danemark, de la Finlande, de l'Islande, de la Norvège et de la Suède à l'appui des activités d'EPT, ainsi qu'à la subvention de l'UNESCO et aux contributions de plusieurs États membres de l'UNESCO, dont la liste figure à la fin de ce document.

Publié par :
l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7 place de Fontenoy, 75352 Paris O7 SP, France

Maquette de couverture : Corinne Hayworth
Photo de couverture : © UNESCO/Kathmandou, Photo FAO
Composition : Linéale Production

ISBN: 92-803-2261-3
© UNESCO 2005

Remerciements

Ce séminaire s'est déroulé dans le cadre d'un projet financé par l'UNESCO au titre du « Renforcement des capacités au service de l'Éducation pour tous – Programme extrabudgétaire pour les services techniques aux pays qui appliquent le Cadre d'action de Dakar ». Nous exprimons notre vive gratitude au Danemark, à la Finlande, à l'Islande, à la Norvège et à la Suède pour l'aide financière qu'ils ont apportée à l'appui des activités de l'Éducation pour tous (EPT).

Ce séminaire interrégional s'est tenu au siège social de l'Institut international de planification de l'éducation (IPE) à Paris. Il a été organisé par la Division de l'enseignement secondaire, technique et professionnel de l'UNESCO (ED/STV) et par l'IPE. Nous tenons à remercier tous les participants pour les contributions écrites et orales qu'ils ont produites à cette occasion.

Le présent rapport a été rédigé par Keith Holmes et Yannick Tschanz, membres de l'IPE, avec l'aide de l'Unité des publications de l'Institut. Il est disponible en versions anglaise et française.

La coordination du projet a été assurée par David Atchoarena (IPE) et Miki Nozawa (UNESCO-ED/STV).

Table des matières

Remerciements	5
Préface	9
Liste des abréviations	11
Liste des figures et encadrés	12
Résumé	13
Introduction	17
Chapitre 1. Genèse, contexte et justification du projet	19
1.1 Genèse du projet	19
1.2 Stratégies et mécanismes de mise en œuvre	21
1.3 Activités	22
1.4 Résultats escomptés	23
1.5 Définitions et justification	24
Chapitre 2. Exposés par pays	27
2.1 Vue d'ensemble de quatre études : Sénégal, RDP lao, Népal, Mali	27
2.2 Études d'autres pays : Bangladesh, Cambodge, Niger	50
Chapitre 3. Discussions thématiques	57
3.1 Répondre aux besoins de formation des groupes défavorisés dans le secteur informel	57
3.2 Articuler développement des compétences et réduction de la pauvreté dans les régions rurales	59
3.3 Réorganiser l'enseignement technique et la formation professionnelle dans la perspective de l'EPT	61
Chapitre 4. Développement des compétences et processus d'EPT	65
4.1 Coordination et suivi	65
4.2 Vers une approche plus globale de l'EPT : débat international sur les politiques	69
Chapitre 5. Principales conclusions et perspectives futures	75
Conclusion	83

Table des matières

Références		85
Annexes		
	1. Indicateurs par pays	89
	2. Programme	92
	3. Liste définitive des participants	95

Préface

L'accent placé sur le développement des compétences introduit une dimension originale dans deux volets étroitement liés de l'action de l'UNESCO, qui sont le mouvement en faveur de l'Éducation pour tous (EPT) et la réforme des politiques en matière d'enseignement technique et de formation professionnelle (ETFP). Le développement des compétences offre d'innombrables perspectives de recherche et d'innovation pour la planification et la mise en œuvre de politiques au sein de plans d'action nationaux pour l'EPT.

Le présent dossier a été rédigé à partir des documents, exposés et débats qui ont été produits en lien avec le projet sur la « Contribution à la conception et à la mise en œuvre de plans de développement des compétences pour l'Éducation pour tous : développer les compétences pour répondre aux besoins éducatifs des exclus ». Il s'appuie également sur les travaux du séminaire interrégional qui a été organisé sur ce même thème les 22 et 23 janvier 2004, à Paris.

Ce projet est le fruit d'une étroite collaboration entre la Division de l'enseignement secondaire, technique et professionnel de l'UNESCO et l'Institut international de planification de l'éducation. La synergie qui s'est ainsi instaurée contribue à soutenir les États membres dans leurs efforts vers la réalisation des objectifs de l'EPT définis à Dakar et, en particulier, de l'objectif 3 qui est de « répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires à la vie courante ». Ce projet préconise d'adopter une approche plus globale de l'EPT au sein de la communauté internationale.

Ce rapport entend promouvoir une meilleure compréhension des problèmes et constituer un instrument utile pour les États membres qui souhaitent répondre aux besoins des groupes défavorisés, notamment des populations pauvres rurales et des minorités linguistiques et ethniques, ainsi que des jeunes non scolarisés et des jeunes sans emploi dont le nombre est en constante progression.

Préface

Cette publication est censée apporter un éclairage intéressant sur une question délicate et largement négligée, et inciter tous les partenaires, y compris l'UNESCO, à redoubler d'efforts dans ce domaine au cours des années à venir. Le développement des compétences est, sans conteste, une approche profitable et prometteuse pour tous ceux qui sont concernés par l'éducation pour tous.

Gudmund Hernes
Directeur, IIPE

Wataru Iwamoto
Directeur, Division de l'enseignement
secondaire, technique et
professionnel, UNESCO

Liste des abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
CED	Centre d'éducation pour le développement
CTEVT	<i>Council for Technical Education and Vocational Training</i>
DSRP	Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté
ED/STV	Division de l'enseignement secondaire, technique et professionnel, UNESCO
ENF	Éducation non formelle
EPT	Éducation pour tous
EQJA	Éducation qualifiante des jeunes et des adultes
ETFP	Enseignement technique et formation professionnelle
FAO	Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
IIEP	Institut international de planification de l'éducation
ISU	Institut de statistique, UNESCO
OIT	Organisation internationale du Travail
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PRODEC	Programme décennal de développement de l'éducation
RDP	République démocratique populaire lao
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
WCEFA	Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous – Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux

Liste des figures et encadrés

Figure 4.1 Coordination internationale de l'EPT : architecture émergente

Encadré 1. Objectifs de Dakar sur l'EPT

Encadré 2. Objectifs du millénaire pour le développement (OMD)

Encadré 3. Article 5 de la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous

Résumé

« Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires dans la vie courante » est l'un des six objectifs du Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous. En 2003, dans la perspective du suivi de Dakar, la Division de l'enseignement secondaire, technique et professionnel de l'UNESCO (ED/STV) et l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) ont lancé un projet destiné à renforcer les capacités institutionnelles de quatre pays en développement et à les soutenir dans la formulation de leurs politiques : la République démocratique populaire (RDP) lao, le Mali, le Népal et le Sénégal. Le projet visait à favoriser l'intégration de la formation professionnelle qualifiante dans des plans d'action nationaux pour l'EPT afin de répondre aux besoins spécifiques de groupes exclus, tels que les jeunes non scolarisés, les jeunes sans emploi, les populations pauvres des zones rurales, ainsi que les filles et les femmes.

Le présent document expose les principales conclusions des travaux accomplis dans ces quatre pays, ainsi que les actes d'un séminaire interrégional qui s'est tenu à Paris les 22 et 23 janvier 2004. Au programme du séminaire ont figuré des exposés par pays, des discussions thématiques et des rencontres ayant pour objet de situer le développement des compétences dans le contexte du débat international sur les politiques éducatives. Ce séminaire a été l'occasion pour des partenaires de différents niveaux d'échanger leurs points de vue sur les moyens d'améliorer l'insertion économique et sociale de groupes défavorisés au travers de la formation professionnelle qualifiante.

Les exposés par pays ont mis en évidence les problèmes auxquels sont confrontés les responsables politiques qui s'efforcent d'instituer des plans d'action nationaux pour l'EPT autour d'une stratégie de développement des compétences. De ces études nationales il ressort globalement que les deux grands axes d'intervention des pouvoirs publics en matière de développement des compétences concernent les besoins prioritaires du secteur informel et des régions rurales. Leurs seules

différences notables portent sur les groupes cibles, lesquels varient selon le contexte national. Ainsi, en RDP lao, l'accent est placé sur les minorités ethniques. Le Mali, quant à lui, prête davantage attention aux apprentis du secteur informel. Le Népal apporte un éclairage intéressant sur les stratégies d'intégration active des basses castes (les *Dalits*). Enfin, au Sénégal, priorité est donnée à plusieurs groupes du secteur informel et des milieux ruraux.

Les discussions thématiques consacrées aux besoins du secteur informel, au rapport entre le développement des compétences et la réduction de la pauvreté dans les régions rurales et à la réorganisation de l'enseignement technique et professionnel ont révélé l'existence de domaines d'intérêt et de préoccupation communs aux divers participants. C'est le cas par exemple de la reconnaissance et de la validation des compétences dans le secteur informel, de la nécessité d'améliorer l'offre de compétences en direction des populations rurales et du financement du développement des compétences.

Du point de vue théorique, le développement des compétences s'intéresse plus aux résultats d'apprentissage qu'aux ressources de l'enseignement et de la formation. Dans la pratique, les ministères de l'Éducation ne sont pas les seuls concernés par le développement des compétences. D'autres ministères, tels que les ministères du Travail, les ministères de l'Agriculture, ainsi que des organisations de la société civile, y sont partie prenante. Une approche intersectorielle, consultative et en collaboration de la formulation et de l'application des politiques est par conséquent essentielle. Dans le cadre des propositions d'action, insérer le développement des compétences dans des documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) et dans des plans d'action nationaux pour l'EPT est une étape importante vers la satisfaction des besoins des groupes exclus et défavorisés. Promouvoir le développement des compétences nécessite de surcroît que se manifeste une volonté politique pour mobiliser des ressources financières à l'échelon national et international.

Au-delà du champ d'action national, les participants ont reconnu la contribution que pouvait apporter une stratégie de développement des compétences au succès du mouvement pour l'EPT dans son ensemble. Les études nationales, les discussions thématiques et les interventions sur

le rôle de la communauté internationale tendent à montrer qu'une attention plus grande accordée au développement des compétences est susceptible d'induire une vision plus globale de l'éducation pour tous.

Introduction

Promouvoir le développement des compétences est l'une des clés de l'intégration économique et sociale des exclus. En 2003, la Division de l'enseignement secondaire, technique et professionnel de l'UNESCO (ED/STV) et l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) ont apporté leur appui à quatre pays les moins avancés (PMA) – la RDP lao, le Mali, le Népal et le Sénégal – afin qu'ils intègrent la formation professionnelle qualifiante dans leurs plans d'action nationaux pour l'EPT. Le présent rapport est le fruit d'un séminaire interrégional qui s'est déroulé pendant deux jours à Paris, les 22 et 23 janvier 2004, et qui a été l'occasion d'analyser les résultats des travaux accomplis dans ces quatre pays. Ce séminaire a été une plateforme de discussion et d'échange sur la formation professionnelle qualifiante et sur la manière dont elle peut favoriser l'insertion économique et sociale des groupes défavorisés.

Les 45 participants à ce séminaire étaient en majorité originaires de pays qui s'investissent activement dans l'élaboration de politiques de développement de compétences au service de l'Éducation pour tous. Outre des hauts responsables de la RDP lao, du Mali, du Népal et du Sénégal, étaient présents des représentants du Bangladesh, du Cambodge et du Niger. Ces trois pays en effet s'intéressent également aux politiques de développement des compétences et à leur articulation avec des plans d'action nationaux pour l'EPT. Les participants étaient, pour la plupart, des membres de ministères de l'Éducation, de même que des coordinateurs de l'EPT et des planificateurs de l'éducation travaillant dans le secteur de l'enseignement formel et informel. Prenaient également part à ce séminaire des représentants de bailleurs de fonds bilatéraux, de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) et du secteur de l'éducation de l'UNESCO.

Le présent rapport offre une synthèse des exposés et des débats qui ont eu lieu durant ce séminaire. Ces deux jours de rencontre ont été l'occasion de dresser un bilan des principaux résultats du projet et de dégager un certain nombre de thèmes et d'enjeux clés pour l'avenir.

L'objectif 3 de Dakar, qui est de « répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante », a été le point de départ du projet, puis a servi de référence tout au long du séminaire. Dans un monde où l'attention de la communauté internationale est focalisée sur la réduction de la pauvreté et les besoins des groupes exclus et défavorisés, les politiques axées vers le développement des compétences ont un rôle stratégique à jouer. Ce séminaire a permis aux participants de mener une réflexion approfondie sur les liens entre développement des compétences et réduction de la pauvreté. Il a clairement illustré l'importance des politiques de développement des compétences dans le mouvement en faveur de l'EPT.

Les participants ont soulevé un certain nombre de questions théoriques, étudié plusieurs actions pratiques applicables en matière de développement des compétences et réclamé une approche plus intégrée, intersectorielle et participative de l'EPT. Axer les efforts sur le développement des compétences peut contribuer à une vision élargie de l'EPT, davantage en harmonie avec la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous de Jomtien.

Ce rapport entend être un instrument de sensibilisation destiné à attirer l'attention sur les questions de développement des compétences dans le cadre du processus de suivi de Dakar. Sa composition, en cinq chapitres, reprend le schéma de déroulement du séminaire. Le premier chapitre retrace la genèse, le contexte et la justification du projet dans ses grandes lignes. Le deuxième chapitre expose les études nationales relatives aux quatre pays et les faits saillants qui sont ressortis des exposés, de même que des observations complémentaires relatives à d'autres pays participants. Le troisième chapitre comporte des études thématiques sur les besoins de formation dans le secteur informel, sur la réduction de la pauvreté dans les régions rurales et sur la réorganisation de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP). Quant au quatrième chapitre, il traite de la place des politiques de développement des compétences dans le mouvement d'ensemble en faveur de l'EPT. Enfin, le cinquième chapitre aborde les divers problèmes qui se posent et les résultats du projet et il analyse le rôle que pourrait jouer à l'avenir le développement des compétences dans une vision élargie de l'EPT.

Chapitre 1

Genèse, contexte et justification du projet

1.1 Genèse du projet

« Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante » est l'un des six objectifs du Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous (voir *encadré 1*). Si la signification exacte que revêt l'expression « compétences nécessaires dans la vie courante » suscite quelque controverse, il y a unanimité, en revanche, sur l'importance de la formation professionnelle qualifiante pour les jeunes et pour les adultes, en particulier pour ceux qui n'ont accès qu'à des possibilités d'apprentissage limitées. Une telle formation, en effet, apporte des ressources indispensables pour mener une vie plus satisfaisante et plus productive.

Encadré 1. Objectifs de Dakar sur l'EPT

- Objectif 1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
- Objectif 2. Faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.
- Objectif 3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires dans la vie courante.

- Objectif 4. Améliorer de 50 % le niveau d’alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d’ici à 2015 et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d’éducation de base et d’éducation permanente.
- Objectif 5. Éliminer les disparités entre les sexes dans l’enseignement primaire et secondaire, d’ici à 2005, et instaurer l’égalité dans ce domaine en 2015, en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.
- Objectif 6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l’éducation dans un souci d’excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d’apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l’écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Source : UNESCO, 2000.

Donner davantage de poids au développement des compétences dans des stratégies nationales d’éducation est aussi un aspect implicitement évoqué dans l’objectif 6 de Dakar, à savoir « améliorer sous tous ses aspects la qualité de l’éducation dans un souci d’excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d’apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l’écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante ». Qualité et pertinence sont des éléments essentiels à prendre en compte dans des programmes de développement des compétences, car ils sont censés apporter les connaissances, compétences et attitudes requises dans le monde du travail.

Pourtant, comme il ressort du Rapport mondial de suivi sur l’Éducation pour tous (UNESCO, 2003), les pays en développement ont tendance à concentrer leur action sur l’éducation primaire universelle et sur l’alphabétisation. Les gouvernements s’intéressent en général beaucoup moins à la formation qualifiante des jeunes et des adultes. Les initiatives conçues pour atteindre les groupes marginalisés et les aider à acquérir leur autonomie au travers d’une formation professionnelle de base non formelle abondent et émanent d’acteurs d’origines diverses. Mais ces initiatives sont souvent d’une portée limitée et n’ont pas le statut de

programmes éducatifs reconnus au sein d'une stratégie nationale globale. De nombreux pays peinent, semble-t-il, à introduire cette dimension spécifique du développement des compétences dans leurs plans d'action nationaux pour l'EPT. Les lacunes des systèmes d'information existants expliquent en partie ces difficultés. Le suivi des efforts déployés en faveur du développement des compétences est une tâche complexe, compte tenu de la multitude des programmes proposés et de la diversité des prestataires à différents échelons. L'évaluation des résultats d'apprentissage est tout aussi délicate. La complexité du développement des compétences impose de disposer d'instruments de suivi spécifiques et d'adopter des démarches de planification construites de façon judicieuse et sur la base d'une consultation et d'une coordination intersectorielles et interministérielles. Une attention particulière doit être accordée au renforcement des capacités nationales de planification dans ce domaine.

À l'instar des gouvernements nationaux qui ont tenté, avec plus ou moins de succès, de combiner les objectifs du millénaire pour le développement (OMD), les DSRP et les plans d'action nationaux pour l'EPT, diverses institutions et organisations ont œuvré pour bâtir des stratégies mieux intégrées au service de l'éducation. Au sein de la communauté internationale, quelques progrès ont été accomplis vers une approche plus globale de l'EPT. La réalisation des objectifs d'EPT, à tous les niveaux et tout au long de la vie, nécessite une stratégie diversifiée, conformément aux six objectifs de Dakar sur l'EPT. Mais les bailleurs de fonds et les organisations internationales ont souvent privilégié l'enseignement primaire formel au détriment de l'éducation de base, ne donnant de celle-ci qu'une vision étriquée.

1.2 Stratégies et mécanismes de mise en œuvre

Au titre de ce projet, une assistance technique a été apportée à quatre États membres comptant parmi les pays les moins avancés en Afrique (Mali et Sénégal) et en Asie (RDP lao et Népal). L'objectif était d'intégrer la formation professionnelle qualifiante dans des plans d'action nationaux pour l'EPT afin de répondre aux besoins spécifiques de groupes non scolarisés et de populations rurales pauvres, en particulier les filles et les femmes. Le projet était axé sur la formation qualifiante et sur la façon dont elle peut contribuer utilement à l'insertion économique et sociale de groupes exclus et défavorisés de la population. Des programmes et des modes de formation adéquats, à l'intérieur comme à l'extérieur du système

scolaire formel, ont été proposés dans le cadre du processus de suivi de Dakar.

Parallèlement à l'aide fournie par l'UNESCO aux gouvernements pour renforcer leur capacité à formuler et à exécuter des plans d'action nationaux pour l'EPT, la mise en œuvre de ce projet s'est déroulée en concertation étroite et constante avec des partenaires sur des thèmes connexes.

Des efforts particuliers ont par ailleurs été effectués pour identifier les liens avec d'autres cadres d'action pertinents en matière de développement, tels que les OMD, que ce soit en lien avec l'éducation, mais aussi avec la pauvreté et l'égalité des sexes, et les DSRP.

Les bénéficiaires cibles du projet ont été :

- (a) des planificateurs et des gestionnaires de l'éducation, aux niveaux national et régional, travaillant dans des ministères de l'Éducation ;
- (b) des fonctionnaires responsables de politiques et de programmes de formation dans d'autres secteurs (emploi, agriculture, jeunesse, femmes, par exemple) ;
- (c) d'autres partenaires de l'EPT, notamment des représentants de la société civile.

Les objectifs à court terme ont été :

- (a) d'apporter un appui aux ministères de l'Éducation et aux responsables de l'EPT pour la formulation et l'étude d'une stratégie de développement des compétences adaptée à leur plan d'action national pour l'EPT, ainsi que pour en planifier la mise en œuvre de manière efficace ;
- (b) de renforcer les capacités nationales au service de l'EPT ;
- (c) de diffuser les résultats du projet à l'échelon international.

1.3 Activités

La stratégie de mise en œuvre du projet a par conséquent été organisée autour de trois activités interdépendantes, à savoir : (a) appui aux responsables politiques ; (b) renforcement des capacités à l'échelon national ; (c) diffusion à l'échelon international.

(a) *Appui aux responsables politiques*

Des missions d'appui ont été menées dans chaque pays cible. Ces missions ont eu pour but de collecter les données nécessaires, d'aider les responsables de l'EPT à élaborer une stratégie pertinente en matière de développement des compétences et à formuler un plan d'application et de participer au débat national sur les mesures à prendre avec les divers partenaires concernés par le développement des compétences, notamment les représentants du secteur privé.

(b) *Renforcement des capacités à l'échelon national*

Dans l'optique du renforcement des capacités et de l'appropriation, une étude a été réalisée par chaque équipe nationale avec l'aide de l'UNESCO. Un atelier national a été créé aux fins d'étudier la stratégie de développement des compétences en matière d'EPT et d'en organiser la mise en œuvre et le suivi. L'atelier a rassemblé des planificateurs et gestionnaires de l'éducation à l'échelon central et à l'échelon régional, ainsi que des partenaires des divers secteurs concernés.

(c) *Diffusion à l'échelon international*

Un séminaire interrégional a été organisé à l'IIPE à Paris pour servir de plateforme d'échange entre des planificateurs nationaux issus des pays cibles, d'autres pays intéressés et de la communauté internationale et leur permettre d'échanger leurs expériences sur la conception des stratégies de développement des compétences pour l'EPT.

1.4 Résultats escomptés

Résultats immédiats :

- (a) stratégies de développement des compétences au sein de plans d'action nationaux pour l'EPT et/ou de plans nationaux du secteur éducatif, en accordant une attention particulière au développement des compétences au service des pauvres ;
- (b) actions concrètes pour la mise en œuvre de plans d'action nationaux pour l'EPT, en insistant particulièrement sur le développement des compétences ;

- (c) consensus national et partenariat avec les différentes parties prenantes (c'est-à-dire ministères, éducateurs professionnels, ONG) concernées par les activités susmentionnées ;
- (d) renforcement des capacités de planification et de coordination des planificateurs de l'éducation et d'autres acteurs gouvernementaux ;
- (e) diffusion des enseignements tirés de l'expérience des pays cibles ;
- (f) principes directeurs d'action visant à instaurer des réformes ultérieures de politiques et de pratiques afin de promouvoir le développement des compétences.

1.5 Définitions et justification

Le concept de « développement des compétences » est difficile à définir. Comme les compétences dépendent du contexte, lui-même très variable, il est difficile d'envisager une approche générale du développement des compétences. Il semble préférable d'élaborer plusieurs approches. De même, la notion de groupes « exclus » ou « défavorisés » varie d'un pays à l'autre et, là encore, le contexte est déterminant. Les comparaisons sur plusieurs pays ne sont pas non plus facilement réalisables, mais elles sont indispensables pour pouvoir suivre les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs d'EPT.

Dans le cadre de ces études, la définition que l'on a donnée du « développement des compétences » est le développement des compétences et des connaissances dont ont besoin des groupes exclus pour pouvoir prendre part pleinement et activement au marché du travail. Il s'agit essentiellement de compétences professionnelles. Le terme de « groupes exclus » a été dans l'ensemble employé pour désigner des personnes, en majorité des jeunes, qui ne sont ni scolarisées ni inscrites à des programmes de formation. L'accès de ces personnes à une formation peut leur être interdit pour diverses raisons, comme la pauvreté, la langue, l'ethnicité, la classe et l'implantation géographique. Plus précisément, chaque équipe nationale a défini ses groupes exclus en fonction d'un contexte spécifique. À titre d'exemple, les groupes exclus peuvent être constitués de minorités ethniques (RDP lao et Népal), de basses castes (Népal) et de jeunes non scolarisés, les apprentis travaillant dans le secteur informel constituant un cas particulier (Mali et Sénégal).

Les besoins des jeunes non scolarisés ou non inscrits dans des programmes éducatifs ont été quelque peu négligés dans le processus de

suivi de Dakar. L'enseignement professionnel et technique a, dans bien des cas, été contraint de prendre en charge les besoins de formation des jeunes et des adultes exclus et défavorisés. Pourtant, ce secteur n'a pas suffisamment de moyens pour faire face à ces besoins.

Ce projet met donc l'accent sur le développement des compétences tout en accordant une attention particulière aux besoins d'apprentissage des groupes exclus et défavorisés. Au fil de leurs recherches, les quatre pays étudiés se sont intéressés à la manière d'élaborer une stratégie spécifiquement adaptée aux jeunes et aux adultes qui n'ont pas accès à l'enseignement et à la formation. Outre l'échange d'expériences entre les pays participants, l'un des objectifs de ce projet a été de promouvoir une vision élargie de l'EPT.

Chapitre 2

Exposés par pays

2.1 Vue d'ensemble de quatre études : Sénégal, RDP lao, Népal, Mali

Sénégal : développer les compétences des jeunes et des adultes ; contexte et situation actuelle

■ Contexte socio-économique et démographique

En dépit d'une légère amélioration des indicateurs socio-économiques au Sénégal ces dernières années, la croissance économique est extrêmement aléatoire et ses avantages ne profitent qu'à une partie de la population. L'économie demeure fragile, car la productivité du secteur agricole est réduite et la compétitivité des secteurs productifs insuffisante. Investissements limités, agriculture précaire et développement industriel médiocre : telles sont les caractéristiques de la situation économique de ce pays, une situation qui, de ce fait, est propice au chômage et au sous-emploi. Pour ce qui est du groupe cible, 56 % de la population ont moins de 20 ans et 46 % vivent en milieu rural. Selon les estimations, plus d'un million de jeunes (âgés de 13 à 18 ans) ne sont pas scolarisés et n'ont pas accès à une éducation de base ou à une formation. La population augmente plus vite que le nombre d'emplois et 53,9 % de la population peuvent être considérés comme pauvres. Les plus pauvres vivent, en majorité, dans des régions rurales ou au voisinage des villes. D'après le DSRP du Sénégal, la consolidation du système éducatif est vitale pour le développement socio-économique du pays.

■ Éducation et développement des compétences

La durabilité de la croissance économique est menacée du fait que les niveaux d'éducation et de formation enregistrés au Sénégal sont faibles. Dans ce pays comme dans d'autres, l'essentiel des efforts a porté sur l'éducation primaire universelle et le développement de l'éducation de la

petite enfance. À l'inverse, les besoins des groupes exclus et défavorisés ont été grandement négligés et nombre de jeunes n'ont reçu ni enseignement ni formation professionnels.

Les principaux groupes cibles du développement des compétences au Sénégal sont :

- (a) les apprentis (estimés à 650 000) ;
- (b) les groupes exclus des zones urbaines et rurales ;
- (c) les jeunes des *daaras* (écoles coraniques) ;
- (d) les adultes analphabètes ;
- (e) les filles sans instruction ;
- (f) les personnes handicapées.

Ceux – fort nombreux – qui n'ont pas accès à l'éducation de base sont des jeunes et des adultes gravement défavorisés du point de vue de leur intégration socio-économique. Le développement des compétences de ces jeunes et adultes est par conséquent un objectif prioritaire au Sénégal. Aujourd'hui, les documents stratégiques de développement, ainsi que les documents de politique générale en matière d'éducation et de formation de ce pays s'intéressent tout particulièrement à cette catégorie de population. Le DSRP et le Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF) recommandent la création d'un programme de développement des compétences pour les jeunes et les adultes (éducation qualifiante des jeunes et des adultes – EQJA). Toutefois, la mise en œuvre de tels projets est difficile dans un pays où le secteur dit « informel » – bien qu'étant le premier fournisseur de débouchés pour des groupes cibles – n'est pas dûment pris en compte dans les politiques d'éducation et de formation publiques. En dépit de ses lacunes pédagogiques, l'apprentissage traditionnel est le principal moyen de développer des compétences pour le secteur informel. Or, il n'est pas considéré comme une composante endogène des politiques nationales de formation professionnelle, et il ne reçoit pas tout le soutien qu'il mériterait de la part des pouvoirs publics.

Dans son DSRP, le gouvernement sénégalais exprime sa volonté de réduire la pauvreté d'ici à 2015 grâce à une nouvelle répartition de la croissance économique et à une amélioration de l'accès aux services collectifs et à la production dans le cadre du Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD). L'EQJA implique une éducation

de base durant les premières années de scolarité et un apprentissage pour les jeunes et les adultes. Le gouvernement préconise d'adopter une approche intégrée de l'EQJA qui englobe tous les secteurs et où le développement des compétences ne soit pas conçu comme un simple complément de l'enseignement scolaire général, mais aussi comme une formation professionnelle initiale. De nouvelles stratégies peuvent s'avérer nécessaires pour améliorer la formation des artisans et renforcer la coopération avec des industries artisanales dans l'optique de l'acquisition de compétences.

Au Sénégal, les candidats à une formation professionnelle publique et privée ont habituellement effectué la moitié du parcours scolaire classique ou viennent d'achever leurs études secondaires. En outre, dans le secteur formel, 60 % seulement des places disponibles dans les centres de formation de haut niveau sont actuellement pourvues.

La coopération internationale en matière de développement des compétences existe, mais elle reste limitée. Elle repose sur des organisations multilatérales, comme la Banque mondiale et l'Organisation internationale du Travail (OIT), sur des bailleurs de fonds bilatéraux et sur des fondations pour le développement.

Les données permettant de chiffrer le nombre de personnes qui bénéficient de programmes de formation qualifiante font défaut. Il est néanmoins évident que la demande dépasse largement le niveau actuel de l'offre. L'objectif en l'occurrence est de faciliter la socialisation des membres de groupes exclus et leur accès au marché du travail. Si la responsabilité du développement des compétences est désormais partiellement dévolue aux autorités des villes de taille moyenne, les ressources disponibles pour ce faire sont rares.

D'après les enquêtes de terrain effectuées au titre de l'étude nationale du Sénégal, les meilleures formations sont celles qui émanent de programmes à petite échelle menés par des groupements professionnels, des associations et des administrations locales, le plus souvent dans le cadre d'initiatives isolées ou en collaboration avec le secteur de la formation professionnelle formelle. Toutefois, ce type de partenariat multiple est loin d'être bien ancré dans la culture des administrations concernées et les engagements énoncés dans les documents de stratégie demeurent lettre morte. Globalement, les conditions requises pour l'application de

programmes de développement des compétences plus ambitieux ne sont pas encore réunies au Sénégal.

■ **Recommandations en matière de suivi**

L'étude nationale du Sénégal recommande quatre lignes d'action :

(a) **Redéfinir l'EQJA**

Il est nécessaire de revoir ce que l'on entend par apport de compétences aux groupes exclus. Il peut s'agir d'inculquer à des personnes n'ayant qu'un accès limité à l'éducation des connaissances, des compétences linguistiques, des compétences mathématiques, des compétences indispensables dans la vie courante et des compétences liées à la productivité.

(b) **Développer l'EQJA dans le système d'enseignement et de formation**

Le plan d'action national pour l'EPT du Sénégal devrait définir les stratégies applicables pour améliorer l'accès à l'éducation, ainsi que la qualité et la gestion de l'enseignement. Il est essentiel que des liens se tissent entre les différents prestataires et que d'autres ministères soient impliqués dans l'EQJA.

(c) **Augmenter les sources de financement**

Il conviendrait d'augmenter le volume de ressources affectées à l'EQJA. Un fonds d'appui à la formation professionnelle devrait être mis en œuvre pour la période 2004-2007 (comme il est suggéré dans le Programme décennal de l'éducation et de la formation). Un fonds pour les activités expérimentales en faveur du développement de l'ETFP devrait être créé. Nécessité s'impose de mobiliser une part des ressources nationales et internationales destinées à l'EPT aux fins spécifiques de l'EQJA. Il y a lieu d'inciter les bailleurs de fonds à financer le développement des compétences.

(d) **Améliorer la mobilisation, la coordination et le suivi**

- mise en œuvre rapide d'actions d'envergure et recadrage des actions en cours ;

- élaboration d'une stratégie nationale (en particulier état des lieux, définitions des programmes, etc.) ;
- recherche de financements ;
- création de systèmes d'évaluation ;
- soutien organisationnel à l'échelon du système, notamment comité de coordination et dialogue avec les parties prenantes ;
- création d'une unité spéciale chargée de la mobilisation, de la coordination, de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation du développement des compétences. Cette unité serait installée dans les locaux du service planification du ministère de l'Éducation et bénéficierait d'un appui politique fort et reconnu des différents acteurs concernés, dans le secteur public comme dans le secteur privé.

Le Programme décennal de l'éducation et de la formation est en cours. Il comporte plusieurs mécanismes de suivi. Il est notamment prévu que le ministère de l'Éducation dresse un bilan de la situation pour identifier les mesures les plus urgentes à prendre et, le cas échéant, décider d'une réorientation des politiques existantes. Une stratégie nationale clairement définie doit être instaurée. Les systèmes de suivi et d'évaluation pourraient par ailleurs être améliorés. Une meilleure coordination à l'échelon central pourrait à terme déboucher sur la création d'autres partenariats.

Pour l'heure, il est nécessaire d'assurer le suivi des divers documents d'orientation relatifs à l'enseignement et à la formation au Sénégal. Les autorités devront à ce titre assumer davantage de responsabilités en matière de formation dans le secteur informel, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'apprentissage de qualité.

RDP lao : développer les compétences des groupes défavorisés : analyse, enjeux et perspectives

■ Contexte socio-économique et démographique

La RDP lao investit actuellement des efforts dans la formulation de politiques en relation avec les OMD. Son objectif de développement à long terme est de sortir du rang des pays les moins avancés (PMA) d'ici à 2020. L'axe prioritaire de la politique du gouvernement est de garantir les droits de tous les habitants de la RDP lao et de promouvoir l'unité nationale. Le pays souhaite préserver son identité sociale, économique, politique et culturelle, et passer d'une agriculture de subsistance à une

économie de production et de prestation de services. À mesure que la société laotienne évolue vers une économie de marché, une transformation structurelle vers un développement durable et centré sur la population se produit.

La population de la RDP lao est très diversifiée sur le plan ethnique. La majorité de la population (66,2 %) appartient au groupe ethnolinguistique *Lao-Tai*. Il existe 49 groupes ethniques minoritaires reconnus : *Tai-Kadai* (huit groupes ethniques), *Mon-Khmer* (32 groupes ethniques), sino-tibétains (sept groupes ethniques) et *Hmong-Yu Mien* (deux groupes ethniques).

La diversité culturelle de la RDP lao est considérée comme l'une des richesses de la société. Pourtant une grande partie de la population vit au-dessous du seuil de pauvreté et d'énormes obstacles freinent le développement du pays. Sur le plan géographique, la RDP lao n'a pas d'accès direct à la mer. Sa population est dispersée le long des rivières et dans les plaines. Le relief montagneux associé à l'une des densités démographiques les plus faibles d'Asie empêchent les services sociaux, notamment les services éducatifs, de toucher une proportion significative de la population.

La RDP lao est une société à prédominance rurale et possède une économie fondée sur l'agriculture. L'une des priorités numéro un du gouvernement est d'améliorer les conditions sociales et de stimuler la formation de revenus dans les régions rurales. Il s'efforce d'intégrer les régions rurales dans l'économie de marché nationale. Le développement rural est considéré comme la clé de l'éradication de la pauvreté généralisée et de l'amélioration durable du bien-être social. Éradiquer la pauvreté est au cœur des politiques et des stratégies de développement national des autorités.

Les systèmes de subsistance sont très variables selon les groupes ethniques. Il est donc difficile de définir un dénominateur commun applicable pour le calcul des niveaux de pauvreté. Sur 142 districts, 47 sont classés dans la catégorie des plus pauvres. Quant aux fractions démunies de la population, elles appartiennent pour la plupart aux minorités ethniques des *Mon-Khmer*, des *Hmong-Yu Mien* et des groupes ethnolinguistiques tibéto-birmans.

Les populations des minorités ethniques de la RDP lao sont confrontées à des difficultés très spécifiques. Les barrières géographiques et culturelles limitent souvent leur accès à l'éducation et à la santé. Les femmes et les filles sont particulièrement défavorisées du point de vue de l'accès aux services sociaux. Ainsi, dans de nombreux ménages à faibles ressources, les filles sont fréquemment obligées de rester à la maison pour aider aux tâches domestiques, tandis que leurs frères vont à l'école.

■ Éducation et développement des compétences

Selon l'enquête nationale sur l'alphabétisation réalisée en 2001, 54,8 % de la population âgée de 15 à 59 ans sont analphabètes. Plus d'un million d'analphabètes (dont 60 % de sexe féminin) font partie du groupe cible (de 15 à 40 ans) concerné par le programme d'éducation non formelle (ENF). La proportion d'analphabètes vivant en zones rurales est de 59,2 %, contre 36 % en zones urbaines. À l'exception du groupe *Tai-Kadai*, les taux d'alphabétisation varient fortement selon le sexe. Dans l'ensemble, les hommes sont deux fois plus nombreux que les femmes à savoir lire et écrire ; dans certains groupes ethnolinguistiques, ils sont cinq fois plus nombreux.

Dans le domaine éducatif, les obstacles que rencontrent les populations de minorités ethniques rurales sont souvent liés à l'offre et à la pertinence de l'enseignement. Dans les provinces où vivent d'importantes populations de minorités ethniques, rares sont les villages qui possèdent une école. Une forte proportion d'enfants n'achève pas le cycle primaire et les enseignants qualifiés font défaut. Parmi les enfants de minorités ethniques qui ont été scolarisés, le taux d'abandon est très élevé, notamment pendant les deux premières années de scolarité. L'une des explications est sans doute le fait que les programmes scolaires ne répondent pas aux besoins de ces enfants de minorités ethniques. De nombreux enseignants ne sont pas issus des communautés dans lesquelles ils exercent et, faute de parler la langue locale, ils ont du mal à communiquer avec ces enfants d'origine locale et, par là même, à leur dispenser un enseignement.

Une enquête sur la migration de main-d'œuvre effectuée dans trois provinces du sud de la RDP lao a montré que 7 % des ménages de l'échantillon total pour ces régions comptaient des membres menant une existence nomade. Les jeunes sont les plus susceptibles de vouloir migrer

pour échapper à une vie tributaire d'une agriculture de subsistance et profiter des meilleures conditions d'existence offertes par d'autres régions ou pays. Certaines familles ou communautés ont ainsi été privées des membres les plus solides et les plus productifs de leur main-d'œuvre active. Nombre de migrants ne retournent jamais dans leur pays natal et, d'après les estimations, moins de 50 % des migrants gardent contact avec leurs familles. Pour une grande partie des jeunes défavorisés, la migration est devenue une stratégie d'atténuation des risques. La main-d'œuvre spécialisée et qualifiée cherche du travail dans les pays voisins, notamment en Thaïlande, pour pouvoir augmenter ses revenus et subvenir aux besoins des familles rurales. Migrer en Thaïlande est relativement facile puisque la barrière linguistique n'existe pas. L'accélération spectaculaire de la migration tient à plusieurs facteurs, parmi lesquels les catastrophes naturelles, la pauvreté, l'instabilité de la croissance démographique et les difficultés d'accès à l'éducation et à l'emploi.

Si le pays a fait des progrès considérables en termes de développement socio-économique, de nombreux obstacles continuent de limiter l'accès des groupes défavorisés à des compétences professionnelles. Pour y remédier, le gouvernement a mis en œuvre un large éventail d'actions, tels que des programmes d'éducation non formelle (ENF) avec une offre de cours d'alphabétisation et d'éducation de base ; des programmes de formation professionnelle de base et de formation agricole, combinés à des plans de financement au niveau micro-économique à l'échelon des villages. Ces programmes bénéficient du soutien de l'UNESCO, de l'UNICEF, du PNUD, d'organismes de développement et de nombreuses ONG. À ce jour, on compte 235 centres d'apprentissage communautaires (*Community Learning Centres*) placés sous la responsabilité de trois centres d'ENF régionaux et de 47 établissements d'enseignement technique et professionnel, dont 12 établissements privés.

L'institution des Nations Unies qui apporte la plus grosse contribution au développement des compétences en RDP lao est l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO). Au total, sur les 18 provinces que compte ce pays, neuf d'entre elles bénéficient de projets FAO. Le projet phare de la FAO, le *Special Programme for Food Security*, a pour objectif d'améliorer la sécurité alimentaire par le biais de pratiques agricoles intégrées, en particulier la culture du riz et des légumes. Ce programme concerne 30 000 agriculteurs et il est considéré comme

l'un des projets les plus performants du point de vue du développement rural intégré. Un autre projet financé par la FAO est le projet de gestion intégrée de la peste (*Integrated Pest Management*, IPM) qui applique la méthodologie utilisée pour la formation des formateurs (FdF) et la *Farmer Field School*.

Le ministère du Travail et des Affaires sociales gère des centres régionaux de recyclage (*Skills Upgrading Centres*) et a instauré des équipes mobiles de formation qui ont pour tâche de proposer aux jeunes sans emploi des stages de courte durée dans les villages. En outre, le *Poverty Reduction Fund Project* (sorte de fonds pour la réduction de la pauvreté financé par un prêt de la Banque mondiale) est opérationnel dans dix districts des trois provinces.

Le ministère de l'Industrie et le ministère de la Santé apportent eux aussi leur contribution au développement des compétences. Un conseil national de la formation, le *National Training Council*, a été créé pour faciliter la coordination entre les différents ministères concernés et améliorer la qualité et l'offre d'enseignement technique et de formation professionnelle (ETFP).

En RDP lao, l'ETFP est financé pour l'essentiel par les dépenses publiques, sous la responsabilité conjointe du pouvoir central et des autorités provinciales. Des bailleurs de fonds étrangers, des ONG et des collectivités y apportent également leur contribution financière. En général, la formation professionnelle coûte cher et elle dépasse donc souvent les moyens de nombreux parents. Il n'existe pas de système de fonds pour des prêts à la formation.

La RDP lao a parfaitement conscience de l'importance potentielle que représente l'ETFP pour le développement national. Ses planificateurs sont quasiment unanimes sur le fait que, dans l'état actuel, le système éducatif n'aide pas les jeunes à acquérir des compétences professionnelles. Un autre problème qui se pose est celui de la transférabilité des qualifications des étudiants. De surcroît, l'offre d'enseignement professionnel n'est toujours pas apte à faire face à l'évolution de la demande du marché du travail. En tout état de cause, de plus en plus de parents souhaitent que leurs enfants poursuivent des études supérieures, compte tenu de la faible valeur sociale attribuée aux métiers professionnels.

Le projet de plan d'action national pour l'EPT élaboré par la RDP lao vise à intégrer l'enseignement professionnel et l'éducation de base en faveur du développement des compétences par le biais :

- de cours d'alphabétisation pour les enfants et les adultes qui n'ont pas achevé leur scolarité ;
- de cours d'enseignement primaire de base pour des jeunes et des adultes ;
- de cours de formation professionnelle et de développement des compétences.

Ces programmes sont destinés à atteindre des cibles spécifiques, mais ils pèchent encore par le manque d'articulation entre les systèmes d'éducation formelle et non formelle.

■ Principales conclusions et recommandations

(a) Difficultés d'accès à l'éducation

- Les catastrophes naturelles, la pauvreté et l'instabilité de la croissance démographique rendent difficile l'accès à l'éducation et à l'emploi et contribuent, par là même, à une migration accélérée des enfants et des jeunes de milieux défavorisés.
- La prise de conscience de l'importance de l'éducation chez les parents, en particulier ceux qui sont peu éduqués et ceux qui habitent loin des écoles, est d'une importance primordiale.

(b) Programmes d'éducation non formelle

- Les cours d'ENF devraient être conçus en relation étroite avec des programmes de formation agricole.
- L'octroi d'une aide aux familles, sous une forme quelconque, au travers d'actions en faveur d'activités génératrices de revenus est l'une des clés de la réussite de programmes d'ENF pour les familles pauvres.
- La reconnaissance officielle (sanctionnée par des certificats ou diplômes) des personnes ayant suivi des programmes d'ENF est indispensable.

(c) Conception de la formation agricole

- Le taux d'imitation des entreprises et très petites entreprises de subsistance est élevé.
- La concurrence entre les petits producteurs est féroce et le revenu qu'ils génèrent reste faible.
- Le développement des compétences, allant de pair avec d'autres activités de soutien (amélioration des technologies, mise au point de produits, établissement de relations commerciales, etc.), joue un rôle crucial dans la diversification de la production, l'amélioration de la qualité des produits et l'accroissement de la productivité.

Les programmes actuels de formation agricole visant à réduire la pauvreté rurale sont, pour la plupart, élaborés en fonction de l'offre. Ils ne portent guère attention, sinon aucune, au contexte et aux spécificités du groupe cible. S'agissant des zones rurales, l'objectif devrait être non pas tant d'offrir une formation qualifiante en vue de l'obtention d'emplois salariés, que de favoriser la création d'activités indépendantes et le développement de petites entreprises et de petits emplois propres à assurer le minimum vital.

L'offre de formation pour l'acquisition de compétences commercialisables nécessite de dresser un état des lieux de l'économie locale et des offres d'emploi existantes en cas de retour précoce. Une solution peut être de réaliser une étude de marché de type RRA, *Rapid Rural Appraisals* (méthode accélérée de recherche participative) sur la situation de l'emploi. Les programmes de formation devraient tenir compte des caractéristiques des clients cibles, ainsi que des contextes dans lesquels ils sont mis en œuvre.

Il peut aussi être souhaitable de proposer des programmes aisément utilisables en termes de durée (stages de courte durée), de lieu (à proximité des stagiaires) et d'horaires (à temps partiel, avec cours l'après-midi, le soir et le week-end). Il en va de même pour les stages de vulgarisation dispensés au titre de programmes locaux de développement de compétences pour autant que de tels programmes soient réalisables. Le recours à des instructeurs d'origine locale, tels que des artisans locaux par exemple, est préférable à des intervenants extérieurs : mieux acceptés par les stagiaires, ils ont également l'avantage de comprendre la langue et

les coutumes locales, d'avoir de l'expérience et d'être bien placés pour fournir un appui post-formation.

Pour accroître la pertinence des programmes d'éducation et de formation qualifiante en vue de promouvoir les activités indépendantes, ces programmes devraient mettre l'accent sur l'esprit d'entreprise et les techniques de gestion de base. Ils devraient intégrer les mécanismes de micro-crédit, les technologies, le marketing et d'autres services d'appui afférents.

Népal : état des lieux des politiques, stratégies et programmes

■ Contexte socio-économique et démographique

Le Népal compte 23 151 423 habitants. L'immense majorité de sa population vit en région rurale. Soixante-cinq pour cent de la population sont tributaires de l'agriculture, et notamment de cultures de subsistance. Environ 38 % de la population vivent dans une pauvreté absolue. Dix-neuf pour cent des enfants népalais ne fréquentent jamais l'école et près de 35 % abandonnent leur scolarité avant la fin du cycle primaire. Au total, quelque 2 millions d'enfants âgés de 5 à 14 ans (41 % de cette classe d'âge) travaillent, essentiellement dans le secteur agricole.

Au Népal, certains groupes de population sont exclus de la vie sociale parce qu'ils font partie des *Dalits*, la basse caste du système de classes hindoues. Cette catégorie regroupe 23 groupes sociaux qui, selon les autorités, sont susceptibles de devoir bénéficier de programmes d'aide à l'éducation. D'après le recensement de 2001, les *Dalits* représentent environ 16 % de la population. D'après cette même source, le Népal compte 102 groupes ethniques. Plusieurs minorités ethniques sont exclues de la vie sociale parce que leur mode de vie, leur langue et leur culture les distinguent de la langue et de la culture nationales dominantes. Par ailleurs, des groupes importants de population sont défavorisés en raison de l'éloignement géographique. De plus, dans la plupart des communautés, les femmes sont marginalisées en raison de préjugés sexistes.

Depuis 1990, les besoins des communautés défavorisées font l'objet d'une attention plus soutenue. Cette évolution doit beaucoup à l'expansion des règles et des valeurs démocratiques. Ces dernières ont notamment favorisé la décentralisation, la gouvernance locale, les actions participatives

et la collaboration entre les organisations gouvernementales, les ONG et les organisations locales.

■ Éducation et développement des compétences

Le plan d'action national 2002-2015 du Népal intègre le développement des compétences dans sa stratégie de réalisation de l'objectif 3 de Dakar. Inculquer des compétences indispensables dans la vie quotidienne est l'un des volets de l'objectif visant à l'amélioration constante du savoir-faire contextuel et des compétences pratiques de personnes issues de différentes parties de la population dans le cadre d'une éducation formelle, non formelle et informelle. Ce type d'éducation met l'accent sur les compétences requises pour obtenir un emploi et sur la nécessité de promouvoir des approches diversifiées selon l'âge et les besoins des personnes concernées.

Le plan d'action national pour l'EPT dresse la liste des stratégies spécifiques aptes à répondre aux besoins de divers groupes en matière de compétences utiles pour la vie courante :

- enfants d'âge primaire (entre 6 et 10 ans) ;
- jeunes non scolarisés (entre 11 et 15 ans) ;
- jeunes et adultes de plus de 15 ans, personnes handicapées, certaines communautés défavorisées et personnes âgées.

Ce plan reconnaît en outre la nécessité de créer des espaces propres à permettre une implication pertinente des partenaires. Le développement des compétences requiert l'exploitation des ressources existantes, c'est-à-dire les écoles, les établissements d'ETFP, l'ENF, les centres d'apprentissage communautaires et les autres structures locales et communautaires. Ce plan insiste sur la nécessité de renforcer l'appui aux entreprises spécialisées qui font appel aux ressources traditionnelles ou locales. Comme la pauvreté est le problème numéro un, les stages valorisent l'inculcation de compétences commercialisables et transférables. Le but recherché est d'augmenter le nombre d'offres d'emploi et d'améliorer l'accès des groupes pauvres et défavorisés de la société au développement des compétences.

Le dixième plan de développement national, qui est également le document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) du Népal,

considère l'ETFP comme la stratégie prioritaire à mettre en œuvre pour valoriser le capital humain, réduire la pauvreté et répondre aux besoins de formation des jeunes et des adultes.

L'étude nationale a montré que, s'agissant des besoins de formation des groupes exclus de sa population, le Népal était confronté à plusieurs difficultés et enjeux. En premier lieu, il n'existe pas d'offre ciblée vers les personnes qui en ont le plus besoin – personnes exclues, pauvres, peu éduquées et analphabètes. En second lieu, l'offre existante est souvent inadaptée, disséminée et hors de portée des exclus à cause de son coût, du niveau de formation requis et des conditions d'accès. En dernier lieu, les programmes actuels ne sont en général guère adaptés à la condition sociale et économique des groupes exclus. Ces programmes de formation sont, dans la plupart des cas, de type classique et axés vers des emplois dans le secteur formel, en particulier la fonction publique. Ils ne sont pas directement applicables pour stimuler la création d'activités indépendantes ou d'activités traditionnelles génératrices de revenus.

Bien que les politiques et les plans nationaux mettent l'accent sur le développement des compétences, les mécanismes institutionnels et les dotations budgétaires indispensables à leur mise en œuvre font cruellement défaut. Le montant total du financement direct alloué est insignifiant. En 2002/2003, le budget total directement affecté à l'ETFP ne représentait que 1,4 % du budget total de l'éducation du Népal.

Dans le système mis en place par le *Council for Technical Education and Vocational Training* (CTEVT), il existe actuellement 11 établissements techniques, trois écoles polytechniques, deux *Village Training Centres for Development* (VTCD) et 15 programmes annexes. Les établissements techniques privés (110 répartis sur 47 districts) fonctionnent en lien avec le CTEVT. Le *Training Institute for Technical Instruction* (TITI) dispense une formation aux formateurs dans le cadre des programmes ETFP. La plupart des établissements qui assurent une formation qualifiante sont réservés à un petit groupe cible de jeunes n'ayant pas obtenu leur diplôme de fin d'études (SLC), c'est-à-dire des jeunes d'environ 16 ans et ayant suivi 10 ans d'études à l'école. La capacité totale d'accueil des établissements qui proposent des programmes de développement des compétences est estimée à quelque 50 000 participants par an, alors que le nombre de nouveaux venus sur le marché de l'emploi et du travail est d'environ 300 000.

Le ministère de l'Éducation et des Sports a élargi les programmes annexes afin que d'autres établissements d'enseignement secondaire puissent offrir un enseignement et une formation techniques. Ces programmes visent à inculquer aux élèves quelques rudiments dans divers domaines d'activité professionnelle. L'enseignement professionnel est désormais inscrit au programme scolaire du secondaire et en représente 14 %.

Le Népal mène actuellement d'autres initiatives en ce sens. Il s'efforce par exemple :

- de promouvoir la formation qualifiante en faveur des groupes défavorisés au sein de différentes commissions et groupes de la société civile ;
- de réorienter la priorité donnée par le CTEVT à l'enseignement technique vers la formation qualifiante professionnelle en faveur des exclus ;
- d'instaurer un partenariat avec la Fédération népalaise des chambres de commerce et d'industrie (FNCCI) afin de créer quatre centres de formation commerciale destinés à répondre aux besoins des travailleurs et des industries ;
- de créer une école d'enseignement professionnel modèle dans chaque district pendant la période couverte par le plan actuel.

La Banque asiatique de développement (BAD) participe à un nouveau projet visant à réduire la pauvreté *via* l'octroi d'une formation qualifiante aux jeunes défavorisés et démunis. L'objectif est d'accroître les capacités de formation de revenus des jeunes en leur facilitant l'accès à une formation coordonnée et adaptée à leur demande en matière de développement des compétences, de pair avec la fourniture de services d'appui postérieurement à la formation. À l'heure actuelle, un système de contingents est en vigueur de façon à privilégier l'accès à cette formation qualifiante aux personnes issues de castes et de groupes ethniques défavorisés. À titre d'exemple, 10 % des places offertes par les établissements techniques sont réservés aux *Dalits*. En outre, des bourses sont octroyées aux personnes défavorisées qui souhaitent suivre une formation technique et des programmes de formation professionnelle financés par des fonds spéciaux sont prévus pour des personnes ayant des besoins particuliers.

La *Employment Promotion Commission* et plusieurs ministères sont également parties prenantes, en tant que bailleurs de fonds ou prestataires, dans des plans de formation qualifiante. Le ministère du Travail propose par exemple des programmes destinés à soutenir les industries artisanales et les petites entreprises. Le *Centre for Non-Formal Education* propose des programmes d’alphabétisation axés vers le développement des compétences au niveau des communautés de base. Des centres d’apprentissage communautaires sont en voie d’être créés pour promouvoir des systèmes d’appui à la formation tout au long de la vie et au développement des compétences à l’échelon local.

Parmi d’autres prestataires de services de formation, on peut citer : *Skill Nepal*, *United Mission to Nepal*, *Integrated Development Service*, la Direction du développement et de la coopération (DDC, Suisse), l’UNESCO, l’OIT, le FNUAP, la FAO, *Training for Employment*, l’Agence allemande de coopération technique (*Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit*, GTZ), Plan International, *Maiti Nepal* et *Women Entrepreneurs Association of Nepal* (WEAN). En dépit de leurs efforts, leur travail ne suffit pas à combler les besoins du pays. De nombreux programmes prétendent viser les populations défavorisées, mais la cible précise n’est souvent pas clairement définie et le manque de coordination de ces initiatives nuit à leur efficacité.

Dans le contexte népalais, définir les « exclus » suppose un besoin d’intégration active. Malheureusement, les dispositions financières nécessaires pour soutenir l’axe de la politique du gouvernement font défaut et les ressources requises pour permettre un développement cohérent et constant du secteur sont limitées.

■ Questions et recommandations en matière de suivi

Coordination et collaboration

Il convient d’instaurer, à différents niveaux, des programmes de formation diversifiés en termes de compétences, de durée, etc. Mais pour l’heure, faute de coordination et de collaboration entre les organismes impliqués dans le développement des compétences, les efforts sont souvent dispersés et mal ajustés au cadre d’action national établi par le Népal. Les besoins en matière de compétences ne cadrent donc pas au mieux avec les dispositifs en place, d’où les risques de double emploi, de gaspillage

et de mauvaise qualité. Il semble que le système actuel ne dispose pas des capacités suffisantes à coordonner les activités requises pour répondre aux besoins du pays. D'où la nécessité d'élaborer des politiques précises qui définissent clairement la place du développement des compétences et de l'ETFP dans la structure nationale de l'éducation et de la formation et qui permettent un dialogue avec les représentants des groupes défavorisés.

Durabilité du système de formation

Les programmes de formation professionnelle non diplômants et les programmes de formation qualifiante de courte durée ont traditionnellement été axés vers les catégories défavorisées de la population. Ces stages sont bien souvent financés par des bailleurs de fonds, des ONG et des Organisations internationales non gouvernementales. Le caractère aléatoire de ces structures de financement nuit malheureusement à la durabilité de ces initiatives.

Propositions d'action nationale

Nécessité s'impose d'assortir le plan d'action national pour l'EPT du Népal d'autres initiatives qui tiennent compte des besoins de développement des compétences des groupes exclus au regard des perspectives du marché du travail, de la situation du secteur économique informel et des tendances émergentes de l'emploi. Le rôle respectif des différentes parties prenantes mérite également attention. S'agissant du Népal, plusieurs points sont à prendre en compte dans l'optique du développement des compétences au titre de l'EPT. Ainsi :

- (a) il est nécessaire de concevoir des programmes spéciaux à l'attention des personnes qui sont exclues en raison d'un handicap physique ou mental. Les potentialités et les possibilités de ces groupes doivent être évaluées ;
- (b) il est nécessaire de reconnaître et de valider les compétences spécifiques que possèdent les différentes communautés vivant au Népal. Ceci permettra non seulement de préserver et d'exploiter les capacités nationales dans des conditions optimales, mais aussi de faciliter le développement des compétences au sein des nombreux groupes exclus différents, notamment les *Dalits*, qui sont des groupes professionnellement actifs ;

- (c) il convient de renforcer la coordination nationale et le soutien professionnel par le biais de programmes de développement des capacités. Il faudrait réexaminer le rôle et les attributions du CTEVT et y apporter des modifications après concertation et consultation des différentes parties prenantes ;
- (d) il importe d'axer la politique des pouvoirs publics sur des programmes de formation qualifiante en faveur de la création et du développement d'entreprises dans le secteur informel. Les programmes de formation visant à promouvoir la création de petites entreprises et d'activités indépendantes devraient être privilégiés. Un vaste appui post-formation est à prévoir dans le domaine du financement, des technologies, du contrôle et de l'information ;
- (e) il convient de réviser les politiques en matière d'enseignement technique et de formation qualifiante et de les redéfinir en fonction des besoins des populations rurales et des groupes exclus, à la lumière de l'évolution du contexte national. Les moyens et mécanismes institutionnels mis en place pour l'application de ces politiques doivent être suffisants ;
- (f) il faudrait créer un mécanisme spécial pour financer le développement des compétences et l'appui post-formation ;
- (g) il est nécessaire de revoir les dotations budgétaires actuellement accordées à l'éducation, ainsi que la ventilation des ressources dans le budget de l'éducation, afin d'assurer une répartition plus équilibrée du financement entre les divers sous-secteurs de l'éducation ;
- (h) la mobilisation des centres d'apprentissage communautaires pour les offres de formation dispensées à l'échelon des communautés et axées vers les pauvres, les personnes marginalisées, les femmes, les castes des minorités, les sans-emploi et les populations ayant des besoins particuliers reste insuffisante. Il importe de ne pas négliger la contribution que peut apporter l'ENF en matière de développement des compétences utiles dans la vie courante. Il faudrait si possible remanier les programmes d'ENF, en adaptant leur contenu et leur méthode de façon à atteindre les objectifs d'EPT et l'apprentissage des compétences indispensables dans la vie quotidienne. Il est nécessaire d'engager le dialogue avec les représentants des groupes défavorisés afin de mieux cerner leurs besoins et de contrôler la façon dont est dispensée la formation et l'impact qu'elle produit ;
- (i) le développement des compétences ne relève pas exclusivement de la responsabilité du gouvernement. Des lieux d'échange et de dialogue

doivent être créés afin de promouvoir le développement des compétences au niveau du pays, du district et de la communauté. Il y a lieu d'inviter les ONG à participer plus activement au développement des compétences et à s'associer aux initiatives instaurées par le gouvernement ;

- (j) pour garantir un emploi optimal des ressources disponibles et améliorer la coordination entre les prestataires, il est nécessaire de mettre en place un fonds spécial, un *National Training Fund* (NTF), géré par une commission qui aurait pour tâche d'évaluer les performances et de décider des affectations de crédit ;
- (k) enfin, il peut s'avérer nécessaire de former une vaste coalition regroupant notamment le secteur de l'État et des prestataires extérieurs qui serait chargée de réunir les ressources financières et techniques indispensables. La commission aurait pour mission de réguler l'acheminement des fonds en s'appuyant sur une évaluation des besoins des groupes défavorisés et des performances des prestataires de services.

L'étude nationale a mis en évidence la diversité des enjeux et des besoins en la matière. Toutefois, des données précises sur de nombreux aspects du développement des compétences font défaut. Pour résumer, les principales difficultés que rencontre le Népal sur le plan du développement des compétences tiennent en particulier :

- au manque de ressources consacrées aux investissements ;
- à l'inertie persistante des systèmes administratifs et notamment du système éducatif ;
- aux aléas de fonctionnement des *Village Development Committees* (VDC) ;
- à l'existence de financements durables.

Mali : constats, questions et perspectives

■ Contexte socio-économique et démographique

Situé au cœur de l'Afrique occidentale, le Mali compte 12 millions d'habitants inégalement répartis sur l'ensemble du pays. Soixante-cinq pour cent de la population occupent 11 % de son territoire et plus de 75 % vivent dans des régions rurales. La population du Mali est la plus pauvre du monde et d'importants écarts de développement économique existent

entre les campagnes et les villes. Les programmes mis en œuvre par le gouvernement en faveur des populations pauvres rurales sont source de difficultés accrues du fait de l'exode rural. Les populations qui vivent en périphérie des villes forment un groupe cible vulnérable et de plus en plus nombreux. Au Mali, l'ethnicité et l'appartenance religieuse jouent un rôle majeur dans l'intégration sociale. En fait, les valeurs traditionnelles contribuent, semble-t-il, à la cohésion et à la solidarité sociales à l'égard des groupes défavorisés.

Hormis les territoires qui appartiennent à l'État, les terres et les ressources du Mali sont pour l'essentiel gérées à l'échelon des communautés et des familles. L'économie est principalement tournée vers l'agriculture et la production de matières premières. Le Mali est aujourd'hui le principal producteur de coton en Afrique. Mais la production agricole est fragile en raison des aléas climatiques et des fréquentes périodes de sécheresse. Le secteur tertiaire est dominé au Mali par l'économie informelle. Dans l'ensemble, l'économie est précaire et très vulnérable.

■ Éducation et développement des compétences

Convaincu que l'éducation et la formation jouent un rôle clé dans la croissance économique et l'équité, le Mali a adopté la Déclaration de Jomtien en 1990. Dix ans plus tard, le pays a réaffirmé son engagement en apportant son soutien au Cadre d'action de Dakar.

À l'instar de maints autres pays en développement, le Mali a pris conscience des efforts considérables qu'il lui fallait consentir pour atteindre les objectifs de l'éducation primaire universelle et répondre aux besoins de développement des compétences, tout particulièrement en faveur de groupes défavorisés ou privés d'accès à l'enseignement scolaire.

Le gouvernement malien a adopté plusieurs mesures visant à promouvoir le développement des compétences au travers de l'éducation formelle et non formelle. Mais de nombreux obstacles demeurent en raison de la pauvreté et de l'exode rural.

L'étude nationale effectuée pour le Mali fait ressortir trois groupes cibles d'exclus :

- les jeunes et les adultes analphabètes ;

- les abandons scolaires ;
- les jeunes, les adolescents et les adultes qui possèdent quelques compétences de base et qui ont besoin d'une formation professionnelle pour pouvoir s'installer et exercer un métier.

En 1998, le pays s'est engagé sur la voie d'une réforme globale de son système éducatif et d'un Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC).

La première priorité du PRODEC est d'offrir à tous une éducation de base de qualité et, par là même, d'accueillir un maximum de jeunes maliens dans le « cycle d'éducation de base », soit pendant neuf années. Un effort particulier est fait pour la scolarisation des filles qui sont traditionnellement moins nombreuses que les garçons à fréquenter l'école et dont le taux d'analphabétisme est plus élevé. Cette action s'est traduite par une augmentation appréciable des taux d'inscription et des effectifs scolaires pendant les premières années d'enseignement primaire. Le taux brut de scolarisation (TBS) dans les premières années de primaire est passé de 7 % en 1962 à 30 % en 1991, puis à 50 % en 1998. Cette progression s'est poursuivie au cours des dernières années, le taux brut de scolarisation atteignant 60 % en 2000 et 68 % en 2002. Un effort de cette envergure a naturellement son prix : le secteur éducatif représente actuellement 30 % du budget total de l'État, contre 24 % en 1998.

Malgré cette évolution, de nombreux jeunes restent privés d'enseignement scolaire ou quittent l'école sans avoir acquis les compétences nécessaires pour trouver un emploi. L'État ne peut certes pas arriver à un résultat tout seul, mais c'est à lui qu'incombe le devoir d'encourager le développement et la diversification des mécanismes d'ENF et de formation professionnelle qui sont actuellement en place.

La volonté de revaloriser l'ENF et d'étendre son champ d'application s'est exprimée concrètement dans la politique appliquée pour les centres d'éducation pour le développement (CED). Comme l'indique la formule « un village, une école et/ou un CED », le système d'enseignement non formel était censé offrir un niveau minimum d'éducation à 50 % au moins des jeunes de 9 à 15 ans qui n'avaient pas accès à l'école, et porter le taux d'alphabétisation des adultes de 23 à 50 %. Aujourd'hui, le système d'enseignement non formel, qui n'entre que pour 1 % dans le budget de l'éducation, compte 600 centres gérés directement par le ministère de

l'Éducation et 88 centres gérés par Plan International. Au total, 15 000 jeunes sont inscrits dans des CED, un chiffre qui est largement en deçà des objectifs fixés dans le PRODEC. La politique mise en œuvre par l'État requiert une implication et une mobilisation plus fortes de la part des partenaires, des communautés et des ONG.

La deuxième priorité du PRODEC est de mettre en place un système de formation professionnel adapté aux besoins de l'économie. Le secteur de la formation professionnelle regroupe le système d'ETFP, soit un élément essentiellement local de taille moyenne (40 000 étudiants), ainsi qu'un programme d'apprentissage, lequel peut prendre différentes formes, plus ou moins élaborées selon le cas, de type traditionnel ou de type dual et bénéficiant de l'appui d'ONG, comme Swisscontact. La formation professionnelle a longtemps été négligée par l'État. Pour y remédier, le gouvernement a mis sur pied en 1995 un projet spécial avec l'aide de la Banque mondiale et de la France. Ce projet, appelé Projet de consolidation de la formation professionnelle, comporte trois volets :

- (a) une formation professionnelle initiale ;
- (b) un fonds d'appui à la formation professionnelle et à l'apprentissage (FAFPA) ;
- (c) un observatoire de l'emploi et de la formation (OEF).

Le Fonds d'appui à la formation professionnelle et à l'apprentissage, créé en 1997, a été à l'origine financé par l'Association internationale de développement (IDA) de la Banque mondiale. Ce Fonds a donné un nouvel élan à l'apprentissage, mais sous une forme modernisée, plus structurée et mieux réglementée. La formation d'apprentis dure trois ans et prévoit des cours d'alphabétisation de base. À ce jour, le Fonds d'appui à la formation professionnelle et à l'apprentissage tire ses ressources d'une taxe sur la formation professionnelle qui est perçue auprès des entreprises du secteur formel. Il couvre entre 75 et 90 % du coût de cette formation.

En outre, un programme emploi-jeunes (PEJ) a été lancé en 2003. Administré par le ministère de la Formation professionnelle et de l'Emploi, il représente un budget estimé à 18,5 milliards de francs CFA (FCFA) sur cinq ans. Ce projet, qui est explicitement inscrit dans le DSRP du Mali, vise la tranche d'âge des 15-40 ans et a pour objectif de leur offrir un nombre maximal d'emplois, tant salariés que non salariés.

■ **Recommandations en matière de suivi**

En dépit des efforts accomplis récemment, le système actuel de formation professionnelle du Mali reste sous-développé, dominé par le secteur privé, les ONG et les groupements professionnels, et principalement concentré dans les villes. Les initiatives qui ont été décrites ci-dessus contribuent à accélérer la transition d'une formation professionnelle essentiellement locale à une formation plus appropriée et davantage axée sur l'acquisition de compétences.

La décentralisation est en cours, mais, pour l'heure, les 15 académies régionales n'ont pas toutes les compétences requises pour permettre un transfert des rôles et des attributions dans de bonnes conditions. La diversification de l'offre de formation doit être menée sur plusieurs fronts. Outre la prise en compte des besoins des élèves du secondaire, il conviendrait d'élargir l'accès de la formation professionnelle aux groupes défavorisés et exclus, en particulier ceux qui vivent dans les régions rurales. Il faudrait par ailleurs étoffer le système de formation professionnelle afin de compenser la prédominance des formations destinées au secteur tertiaire.

Les établissements de formation professionnelle, les ONG et les centres de formation souhaitent que les compétences qu'ils inculquent à leurs stagiaires bénéficient d'une reconnaissance et d'une validation officielles. Or, comme l'État, ils manquent de ressources humaines (personnel de formation qualifié) et financières. À l'heure actuelle, la coordination entre les bailleurs de fonds et les prestataires est insuffisante et l'offre de développement des compétences est relativement fragmentée. Plusieurs ONG travaillent sans aucune coordination de leur action avec l'État. Par ailleurs, les programmes de formation manquent souvent d'homogénéité interne. Il importe par conséquent de mettre en œuvre une approche plus cohérente à l'échelon national dans le but de diversifier et d'harmoniser les offres.

Pour que la stratégie de développement des compétences du Mali soit appliquée avec une efficacité optimale dans le cadre du Plan d'action national pour l'EPT, il faut que tous les partenaires impliqués dans le processus de l'EPT fassent montre d'une mobilisation plus grande et renforcent leur appui technique et financier. Cet appui est d'autant plus

important qu'il est destiné en priorité aux groupes les plus démunis et économiquement les plus vulnérables de la population.

2.2 Études d'autres pays : Bangladesh, Cambodge, Niger

Le séminaire interrégional a bénéficié d'un apport enrichissant émanant de délégués de trois autres pays en développement : le Bangladesh, le Cambodge et le Niger. Ces représentants ont relaté leur expérience sur l'intégration de leurs politiques de développement des compétences dans le cadre de l'EPT. Leurs exposés ont fait ressortir un certain nombre de points intéressants et illustré les vastes enjeux qui se posent aux pays en développement, en particulier à ceux qui s'efforcent d'atteindre les objectifs de l'EPT.

Bangladesh

La population du Bangladesh compte 132 millions d'habitants et 11 groupes ethniques caractérisés par des identités, des origines sociales, des langues, des patrimoines et des cultures qui leur sont propres. L'engagement concret du gouvernement en faveur de l'Éducation pour tous est inscrit dans la Constitution nationale du Bangladesh. Le premier Plan d'action national a été élaboré dans le sillage de la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous. Le second Plan d'action national (2003-2015) est en cours d'élaboration.

Le gouvernement a amélioré les infrastructures scolaires et instauré des programmes spéciaux conçus pour inciter les familles pauvres à envoyer leurs enfants à l'école. Six millions d'enfants ont ainsi bénéficié de ces programmes et le taux de scolarisation a augmenté. Le pays a par ailleurs mis en place des programmes destinés à améliorer les systèmes de gestion de l'éducation. Si la qualité de l'enseignement primaire laisse à désirer, elle est en voie d'amélioration constante.

Au Bangladesh, 6,3 millions d'enfants travaillent. Font partie des groupes exclus et défavorisés les enfants pauvres qui travaillent et qui vivent dans les taudis urbains et dans les régions éloignées, les enfants réfugiés, les enfants de minorités ethniques et les enfants handicapés. Les enfants qui vivent dans les régions rurales isolées et les enfants de réfugiés sont les plus menacés par les risques de marginalisation scolaire.

Selon les estimations, 1,6 million d'enfants présentent un handicap alors que le ministère des Affaires sociales ne gère que 64 internats spécialisés.

Le *Department of Youth Development*, au sein du ministère de la Jeunesse et des Sports, offre aux jeunes des programmes de développement des compétences qui sont dispensés dans ses 301 centres de formation. Le Bangladesh possède divers programmes d'ENF qui sont mis en place dans le cadre d'une campagne nationale de mobilisation sociale. Des programmes non formels pour les jeunes, organisés sous la responsabilité des communautés locales, s'efforcent de créer un environnement d'apprentissage stimulant pour les groupes exclus.

Un projet d'éducation de base destiné aux enfants des villes, l'un des groupes exclus particulièrement difficiles à toucher, est appliqué dans six districts. Ce projet est articulé autour d'une stratégie appelée « *earn and learn* » qui allie travail et école. Il est ciblé vers les quelque 351 000 enfants des villes âgés de 8 à 14 ans et qui travaillent.

Les stratégies à mettre en place pour l'avenir reposent sur la prise de conscience des points suivants :

- l'éducation des groupes exclus nécessite d'instaurer un processus de changement progressif fondé sur un ensemble de principes clairement énoncés ;
- il est possible de mobiliser les enseignants des communautés afin qu'ils incitent les familles à envoyer leurs enfants à l'école et à la fréquenter régulièrement ;
- intégrer une formation à l'éducation spécialisée dans la formation initiale des enseignants renforcerait leur intérêt et leur donnerait des techniques adaptatives à utiliser dans leur classe ;
- les activités à entreprendre en faveur des groupes exclus ont été explicitement énoncées dans le Plan d'action national pour l'EPT (2003-2015) ;
- le Plan d'action national pour l'EPT donnera une vision de l'enseignement primaire et non formel d'ici à 2015, en conformité avec les objectifs de Dakar.

Cambodge

L'économie cambodgienne est largement tributaire de l'agriculture. Le pays est en cours de reconstruction après la guerre et les conditions de scolarité y demeurent très médiocres en termes de modernisation et de valorisation des ressources humaines.

Au lendemain du Forum mondial sur l'EPT de Dakar, le ministère de l'Éducation a inauguré une politique éducative axée sur l'inculcation des compétences nécessaires dans la vie courante. Pour le Cambodge, ces compétences désignent des « aptitudes à adopter un comportement adaptatif et positif et de surmonter efficacement les difficultés de la vie quotidienne ». Cet enseignement est prévu dans le Plan d'action national pour l'EPT (2003-2015) concernant l'éducation formelle et non formelle, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et les centres de formation des maîtres. Au niveau primaire, il comprend un enseignement sur les risques que présentent les mines et le VIH/sida.

Les modalités pratiques de cet enseignement des compétences indispensables dans la vie courante prévoient d'associer une éducation formelle (grades 1 à 12, c'est-à-dire du CP à la terminale) et une éducation non formelle pour ceux qui abandonnent l'école et les adultes, en particulier les femmes et les filles, dans le cadre des centres d'apprentissage communautaires. Les méthodes pédagogiques appliquées pour l'enseignement des compétences essentielles à la vie quotidienne seront centrées sur l'apprenant. Dans le secteur non formel, l'accent sera mis sur l'apprentissage par l'expérience. Par ailleurs, une formation initiale renforcée des enseignants est en cours d'application et une formation spécifique sur les compétences utiles pour la vie courante a déjà été dispensée aux enseignants dans différents domaines tels que l'agriculture, la santé, la salubrité et les droits de l'homme.

De nombreux organismes sont impliqués dans cet enseignement des compétences indispensables pour la vie courante au titre de l'EPT. On peut citer par exemple :

- le *Department of Pedagogical Research*, chargé de l'élaboration des programmes scolaires ;
- le *Department of Teacher Training*, chargé de la formation initiale des enseignants ;

- le *Department of Primary Education* et le *Department of Secondary Education*, pour l'application, le suivi et l'évaluation du Programme de formation sur les compétences nécessaires dans la vie courante (*Life Skills Education Programme*) ;
- le *Department of Non-Formal Education*, chargé de l'application, du suivi et de l'évaluation du Programme de formation sur les compétences nécessaires dans la vie courante.

D'autres ministères, ONG et organisations internationales participent également à l'élaboration de programmes d'enseignement des compétences indispensables dans la vie courante. C'est le cas par exemple du ministère de l'Agriculture, du ministère de la Santé, du ministère de l'Environnement, du ministère des Affaires sociales, ainsi que de l'UNICEF, du FNUAP et de CARE.

L'ampleur de ces activités et de ces interventions fait clairement ressortir la nécessité de renforcer la coordination entre les ministères, les ONG et les organisations internationales. Les ressources font cruellement défaut et, à ce jour, les mesures de suivi et d'évaluation se sont révélées inefficaces. L'enseignement des compétences nécessaires dans la vie courante demeure encore mal adapté aux besoins des secteurs formel et non formel de l'économie. L'une des principales difficultés actuelles est de former des inspecteurs de telle sorte qu'ils aient les moyens d'apprécier, de suivre et d'évaluer les compétences nécessaires dans la vie courante.

Le futur plan du Cambodge en matière d'enseignement des compétences indispensables dans la vie courante prévoit :

- de généraliser les centres d'apprentissage communautaires ;
- de renforcer la formation professionnelle des jeunes, des filles et des adultes ;
- de créer des centres de formation professionnelle dans les zones rurales ;
- d'offrir des bourses aux pauvres enclins à l'abandon scolaire ;
- de dresser l'inventaire des besoins du marché ;
- de mobiliser tous les partenaires afin qu'ils apportent un soutien renforcé.

Niger

Soixante-dix-neuf pour cent de la population du Niger, soit 11 millions d'habitants, sont âgés de moins de 35 ans. Ce pays est extrêmement pauvre et de nombreux jeunes migrent vers les villes en quête d'un emploi. Face à cette situation, le gouvernement a créé un ministère de la Jeunesse chargé de gérer les problèmes de chômage et de délinquance chez les jeunes.

Pour tenter de résoudre ces problèmes, ce ministère a implanté un centre de formation spéciale à 30 km de la capitale. Ce centre, qui a été inauguré par le Président de la République, propose des programmes de formation professionnelle d'une durée de six mois dans divers domaines tels que la plomberie, le bâtiment ou l'électrotechnique. À l'issue de ce programme, les jeunes partent avec une trousse à outils destinée à les aider à la création de leur propre entreprise. Jusqu'à présent, 1 500 étudiants ont participé à ces programmes.

Un autre centre de formation professionnelle, le Centre technique Kalmaharo, recrute des jeunes titulaires d'un Brevet ou d'un diplôme équivalent et prêts à suivre un programme de formation sur trois ans pour devenir des travailleurs qualifiés. En collaboration avec l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE), ces jeunes sont placés dans des entreprises publiques ou privées pour y suivre un stage de quelques mois.

Faciliter l'insertion des jeunes sur le marché du travail passe par diverses initiatives visant à réduire la pauvreté et à stimuler la croissance économique, parmi lesquelles :

- des partenariats avec des entreprises dans le cadre d'une formation ;
- l'octroi de prêts aux diplômés sans emploi, d'un montant variable selon leurs besoins, afin de les aider à créer leur propre entreprise ;
- l'octroi de prêts aux femmes au titre du programme de ressources du Président ;
- des projets de formation agricole bénéficiant d'un financement européen ;
- des programmes de formation et de réinsertion des jeunes (formation initiale professionnalisante pour les jeunes, par exemple).

Le Niger a élaboré un plan décennal pour l'éducation. Par rapport au processus d'EPT, toutefois, ce pays rencontre de multiples difficultés, parmi lesquelles les disparités entre les sexes, la qualité et les conditions d'accès. Les taux bruts de scolarisation (TBS) dans l'enseignement formel sont relativement faibles : 42 % dans le primaire et 33 % dans le secondaire. D'ici à 2015, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire devrait tout juste atteindre 85 %.

Le Niger compte 49 établissements d'ETFP dans la capitale, Niamey, contre 3 seulement dans le reste du pays. De plus, il s'agit exclusivement d'établissements d'enseignement supérieur : 10 d'entre eux seulement acceptent des élèves n'ayant pas achevé leur cycle d'études secondaires. Alors que, dernièrement encore, ces établissements d'ETFP préparaient à leurs propres diplômes sur la base de critères spécifiques, ils délivrent aujourd'hui un diplôme national.

Pour ce qui est de la place de l'enseignement technique et de la formation professionnelle dans l'EPT, la formation technique et professionnelle a de tous temps été le parent pauvre de l'enseignement général. Le gouvernement nigérien reconnaît néanmoins qu'il est nécessaire de lui consacrer davantage d'attention. Après la création de six nouveaux établissements d'ETFP, le Niger s'emploie actuellement à créer trois instituts universitaires de technologie. La transition entre formation et activité professionnelle reste difficile et les diplômés de ces établissements ne trouvent pas toujours d'emploi en rapport avec leurs qualifications. C'est la raison pour laquelle le gouvernement tente de développer de nouvelles perspectives d'emploi, en particulier pour les personnes appartenant à des groupes exclus.

Chapitre 3

Discussions thématiques

3.1 Répondre aux besoins de formation des groupes défavorisés dans le secteur informel¹

Si le consensus existe quant à la nécessité de répondre aux besoins des groupes défavorisés, les points de vue divergent quant aux moyens à mettre en œuvre. En particulier, le secteur informel bénéficie actuellement d'une attention beaucoup plus grande qu'auparavant à mesure que l'importance de la lutte contre la pauvreté grandit.

Nul doute que le secteur informel existera encore pendant longtemps. En fait il représente un important volet de l'économie en créant des emplois en en générant des revenus pour les pauvres. Le secteur informel est sous le contrôle de gens ordinaires : c'est un système productif sans accumulation de capital qui, par certains côtés, en redistribue réellement. Il permet à un nombre significatif de jeunes de devenir leur propre patron, contribuant ainsi à l'intégration durable des jeunes dans le monde du travail. Des améliorations à l'apprentissage traditionnel telles que la formation continue des « patrons », contribuent à la modernisation du secteur informel.

Construire une économie informelle revient à lutter contre la pauvreté : c'est une forme d'autodéfense. L'apprentissage est partie intégrante de ce processus. De fait, juridiquement parlant, les termes « artisanat » ou « industrie artisanale » sont préférables à celui d'« informel ». Ces micro-entreprises sont souvent très originales et d'origine locale. Certaines d'entre elles sont organisées comme des petites ou moyennes entreprises (PME), comme dans la fabrication de meubles. En tant que telles, elles doivent bénéficier des programmes de soutien aux petites entreprises existants.

1. Ce chapitre a été rédigé à partir de l'exposé d'André Delluc, consultant pour l'IIPE/UNESCO.

En réalité, il convient de se demander pourquoi le système éducatif ne s'est pas vraiment soucié du secteur informel jusqu'à présent. Une des raisons de cette négligence des éducateurs tient peut-être à la faiblesse historique des relations entre éducation et emploi.

En matière de politiques visant à répondre aux besoins des exclus, il est souhaitable d'offrir de nouvelles opportunités de développement des compétences aux groupes défavorisés. Chaque activité possède ses propres caractéristiques et chaque métier exige des compétences différentes. Il existe sans doute des lacunes à l'intérieur du secteur informel, qui doit être relié aux savoir-faire spécifiques existants. Pour travailler dans ce secteur, il est nécessaire d'introduire des cours de formation aussi bien à l'intention des jeunes que des adultes. Ainsi, les jeunes doivent également apprendre comment créer leur propre affaire. Cette formation semble indispensable à la modernisation du secteur informel.

Le concept de développement des compétences pour les groupes défavorisés pourrait comprendre des participants du secteur non formel de la formation tels que les apprentis qui ont intégré un système peu apprécié par les pouvoirs publics. Divers groupes de la société peuvent être exclus à divers titres et les compétences nécessaires peuvent différer d'un groupe à l'autre. L'enseignement et la formation doivent donc être soigneusement adaptés aux besoins des divers groupes défavorisés. Pour que la formation devienne durable dans le secteur non formel, il faudra peut-être envisager la certification et la validation des compétences. La Chambre des métiers du Mali, par exemple, reconnaît maintenant six niveaux de compétence. Au Togo, l'État prend l'apprentissage en charge *via* la certification et la validation et a instauré un budget spécifique à l'appui de la formation dans le secteur non formel.

Enfin, il est dommage pour les liens entre éducation et travail que l'éducation formelle concentre tant de ressources à préparer les très rares personnes susceptibles de continuer leurs études au niveau universitaire. Le modèle actuel d'éducation formelle ne semble pas en mesure de faire face à la diversité des besoins d'apprentissage, ni même aux besoins de formation du secteur non formel. Il serait donc préférable que le système éducatif se dote d'un dispositif plus varié au lieu de se contenter d'un enseignement conventionnel.

3.2 Articuler développement des compétences et réduction de la pauvreté dans les régions rurales²

Dans le cadre du mouvement en faveur de l'EPT, plusieurs programmes phares existent, comme le programme *Education for Rural People* (ERP), qui est un programme éducatif au service des populations rurales. Un programme phare d'EPT est un ensemble structuré d'activités menées par des partenaires volontaires sous l'égide d'une ou de plusieurs organisations et ayant pour but de lever des obstacles particuliers dans la réalisation des objectifs de Dakar pour l'EPT.

Le programme sur l'éducation au service des populations rurales a été lancé par les responsables de la FAO et de l'UNESCO lors du Sommet mondial sur le développement durable qui s'est tenu à Johannesburg en septembre 2002. Il vise à unir les efforts déployés pour atteindre l'objectif 1 de développement pour le Millénaire qui est « l'éradication de l'extrême pauvreté et de la faim » et les objectifs 2 et 3 qui sont « d'atteindre l'enseignement primaire universel et de promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes ». L'initiative ERP est un appel à une collaboration renforcée en vue d'une meilleure coordination des efforts investis pour répondre aux besoins éducatifs des populations rurales.

L'initiative ERP cherche notamment à résorber les disparités entre les zones rurales et les zones urbaines qui suscitent de graves préoccupations chez les gouvernements et dans la communauté internationale. Environ 70 % des populations pauvres du monde vivent dans des régions rurales. L'éducation est un droit fondamental et un préalable essentiel pour réduire la pauvreté, améliorer les conditions d'existence des populations rurales et bâtir un monde où la sécurité alimentaire est garantie. Or les enfants des régions rurales ont beaucoup plus difficilement accès à l'enseignement que les enfants des régions urbaines. La qualité de l'enseignement est nettement inférieure dans les zones rurales et le taux d'analphabétisme des adultes y est beaucoup plus élevé. L'éducation des populations rurales est donc l'un des défis majeurs à relever pour réaliser l'objectif d'éducation pour tous.

2. Ce chapitre a été rédigé à partir de l'exposé de Lavinia Gaspérini, FAO.

Il peut être judicieux de prendre du recul par rapport à l'enseignement et à la formation et de situer les objectifs d'éducation dans le contexte élargi du développement. La dynamique de l'EPT doit s'inscrire dans la logique des objectifs du millénaire pour le développement (OMD). Il est indispensable de prendre en compte les divers OMD dans la mesure où il est important d'adopter une démarche globale. Si le premier OMD (éradiquer l'extrême pauvreté et la faim) n'est pas atteint, aucun des autres ne pourra l'être. À moins de réaliser l'objectif d'EPT, il sera impossible de réduire la pauvreté. La sécurité alimentaire passe par le développement rural et, à défaut de concentrer des efforts sur les populations pauvres rurales, il sera impossible de réaliser l'objectif d'EPT.

La question de l'EPT et du développement des compétences ne doit pas être traitée hors contexte, mais intégrée dans la perspective d'une démarche globale en faveur d'un développement durable du milieu rural. Dans les pays en développement, l'agriculture constitue l'activité principale, même s'il est vrai que les activités non agricoles (artisanat, sculpture sur bois et tourisme, par exemple) prennent une place de plus en plus grande. Il importe d'en tenir compte. Il peut, selon le cas, s'avérer nécessaire de concentrer l'attention sur l'agrotourisme et sur de nouveaux secteurs porteurs afin de réduire la pauvreté et développer des compétences qui reflètent l'évolution du marché du travail.

Dans un environnement en mutation rapide, les individus doivent faire preuve d'une grande capacité d'adaptation et de souplesse. Le développement des compétences peut être considéré comme un facteur de bien-être public et comme un droit fondamental. Les difficultés qui font obstacle à une éducation au service du développement rural sont nombreuses. En général, les populations rurales expriment moins ouvertement leur mécontentement que les populations urbaines; elles sont aussi moins engagées dans la politique. Quant aux planificateurs et aux décideurs, ce sont le plus souvent des gens de la ville et ils agissent comme si l'agriculture n'avait qu'un impact limité sur le marché du travail.

Pour renforcer la sensibilisation au problème rural, il est donc souhaitable d'instaurer des partenariats entre les ministères de la Jeunesse, de l'Éducation et du Commerce. L'implication des organisations de la société civile, notamment des ONG, des églises et du secteur privé, est tout aussi essentielle. Dans toute réforme, il convient d'être attentif au fait que les établissements d'enseignement agricole n'apportent pas de

solution à grande échelle. Dans bien des cas, ils accueillent des étudiants issus de zones urbaines. Les jeunes défavorisés n'ont souvent pas accès à l'enseignement agricole parce que les critères de recrutement de ces établissements sont très rigoureux. Pour répondre aux besoins des populations rurales, il faut par conséquent opter pour une approche plus holistique. Il faut suivre une démarche ciblée en direction des populations rurales. À l'heure actuelle, les plans de développement sont bien souvent liés aux intérêts des différents secteurs. Or, il serait préférable de prendre pour base de départ les besoins des populations rurales, puis de fixer les priorités et le cadre d'action, les politiques applicables en matière d'engagements financiers et de crédits, ainsi que les mécanismes de transmission et la coordination des moyens. Décrire, analyser et identifier les besoins des populations rurales est donc indispensable pour pouvoir mobiliser les crédits et les ressources humaines.

3.3 Réorganiser l'enseignement technique et la formation professionnelle dans la perspective de l'EPT³

La complexité des liens entre ETFP et enseignement général et entre ENF et éducation formelle soulève de multiples difficultés qui nuisent à une action coordonnée en faveur du développement des compétences dans la perspective de l'Éducation pour tous.

Au Mali, l'ETFP relève de la responsabilité du ministère de l'Éducation. On compte 40 000 participants à des programmes d'ETFP dans ce pays, dont la plupart dans le secteur privé. Nombre d'entre eux sont aussi des élèves de l'enseignement secondaire et, à ce titre, ne sont en général pas classés dans la catégorie des groupes « exclus ». En l'occurrence, la disponibilité de places pour certains stages a plus d'incidence sur l'organisation d'une formation qualifiante que les choix ou les besoins individuels des élèves. Les centres de formation au Mali sont, pour la plupart, implantés dans les villes plutôt que dans les campagnes. Les établissements d'ETFP sont en général dans une situation plus que précaire : ils manquent de crédits, de matériels et de formateurs compétents. En outre, la formation professionnelle au Mali ne semble pas parfaitement adaptée ni ajustée aux besoins de formation de l'économie, laquelle est

3. Ce chapitre a été rédigé à partir de l'exposé de Paul Esquieu, consultant pour l'IIEP/UNESCO.

essentiellement agricole. Les chefs d'entreprise maliens consultés sur cette question ont évoqué l'absence de lien entre l'offre de formation et la demande de l'appareil productif. Ils rencontrent souvent des élèves diplômés, mais qui ne possèdent pas les compétences suffisantes ou adéquates. Il semble donc qu'un développement des compétences judicieusement conçu pourrait jouer un rôle social et économique important dans les années à venir.

Concernant la distinction entre économie formelle et économie non formelle, il serait vain de séparer la notion d'éducation « formelle » de celle d'éducation « non formelle », notamment dans un but comparatif. Au Mali, par exemple, l'apprentissage est aujourd'hui relativement formalisé. Il est sans doute préférable de penser en termes de complémentarité entre « formel » et « non formel » plutôt qu'en termes de séparation, même si le contrôle et la certification de l'apprentissage posent problème. Il est désormais indispensable que la formation qualifiante dans le secteur informel soit officiellement reconnue à une échelle plus large. Si ces compétences sont sanctionnées par des diplômes afin de répondre au mieux aux besoins de l'économie et des employeurs, les personnes défavorisées, y compris celles qui abandonnent l'école, seront mieux à même de gagner leur vie. Outre sa flexibilité et, partant, sa capacité potentielle d'adaptation, l'ENF a également plus de chances de toucher les groupes défavorisés que les programmes d'ETFP formels.

Pour résoudre ce problème de la validation de la formation et, plus précisément, du développement des compétences, des pays comme le Mali et le Niger s'efforcent d'instaurer un système national de reconnaissance des diplômes. Au Mali, on a répertorié 70 professions différentes nécessitant une validation des compétences et de la formation professionnelles s'y rapportant. Autrefois considérés comme des « usines à diplômes », les établissements d'ETFP évoluent aujourd'hui vers la mise en place de modules de formation et de programmes en alternance travail/étude. L'idéal serait que les jeunes qui sortent de ces établissements possèdent une double formation théorique et pratique.

Dans des contextes tels que celui du Mali, d'aucuns évoquent une autre solution pour améliorer le développement des connaissances et des compétences, à savoir commencer l'ETFP plus tôt, parallèlement à l'enseignement général, au lieu d'attendre qu'un élève ait déjà suivi

neuf années de scolarité. Selon eux, les élèves pourraient acquérir un niveau satisfaisant de compétences avant de quitter l'école primaire. Les offres de formation en entreprise ou en alternance pourraient également être élargies. Au Mali, il est couramment admis que le secteur privé peut contribuer de manière utile et variée à la formation et au développement des compétences. Les entreprises peuvent aussi apporter leur part, soit au plan technique, soit par le biais de la formation, de l'apprentissage et du financement.

Si la distinction entre éducation formelle et non formelle peut soulever des difficultés, gérer le système non formel dans les mêmes conditions que le système formel peut s'avérer impossible, ne serait-ce qu'en raison de la multitude d'acteurs concernés. En RDP lao, par exemple, les rôles et les attributions respectifs du ministère de l'Éducation et du ministère du Travail suscitent quelques débats dans le cadre de l'élaboration de politiques en faveur du développement des compétences. Le ministère du Travail, par exemple, est chargé de la formation, de l'orientation et du conseil professionnels. Si dans certains pays la responsabilité de l'enseignement et de la formation formels et non formels relève du même ministère, il n'en va pas de même dans d'autres pays, où elle est partagée par deux ministères, voire plus. Des difficultés peuvent donc surgir, les divers services devant s'entendre avant que les politiques destinées au développement des compétences ne puissent être intégrées dans les plans d'action nationaux pour l'EPT.

Le développement de l'ETFP revêt inéluctablement une dimension économique. Une réflexion doit être engagée pour savoir qui doit le financer. Les entreprises tirent en effet parti des compétences professionnelles alors que le recours à des prélèvements sur salaires spécialement affectés au financement de l'ETFP est très limité. Les stages de formation sont souvent coûteux et il serait irréaliste d'escompter des familles pauvres vivant dans des pays en développement qu'elles les financent. C'est pourquoi les gouvernements, les ONG, les bailleurs de fonds et les entreprises privées peuvent être contraints de cofinancer ces programmes. Les prestataires de formation peuvent aussi générer des revenus en diversifiant leurs activités et en vendant leurs stages et leurs services à des entreprises.

Les établissements d'ETFP ont la possibilité de s'ouvrir au monde élargi tout en tenant compte de la diversification des contextes. Il importe que ces établissements répondent aux besoins des populations rurales de leur pays. Ils peuvent offrir différents types de formation professionnelle et de nombreux pays tendent à diversifier les possibilités et à dispenser une formation continue en parallèle avec un travail rémunéré. D'autres solutions restent à imaginer pour surmonter les distinctions entre secteur formel et secteur non formel ou entre formation scolaire et formation en entreprise, et pour évoluer vers une meilleure complémentarité.

Chapitre 4

Développement des compétences et processus d'EPT

4.1 Coordination et suivi⁴

Le Forum mondial sur l'éducation, qui s'est tenu à Dakar en 2000, a été l'occasion de renouveler l'engagement de la communauté internationale en faveur de l'éducation pour tous et de dégager un consensus sur les principaux mécanismes et stratégies à instituer pour progresser plus rapidement vers l'EPT d'ici à 2015. Ce Forum a également fait ressortir la nécessité d'intégrer l'EPT dans le cadre de la lutte contre la pauvreté à l'échelon international. Le Forum mondial sur l'éducation a par ailleurs garanti le financement de l'EPT en déclarant que « aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'EPT ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources » (Cadre d'action de Dakar, 2000, p. 18).

Coordination internationale

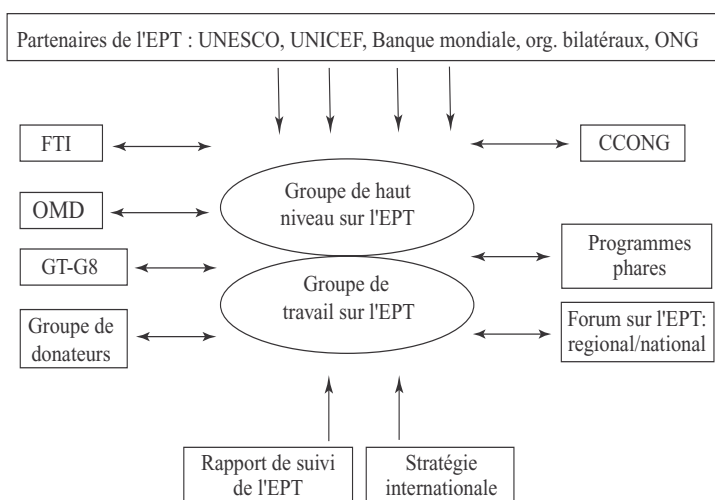
L'Unité du suivi de Dakar de l'UNESCO⁵ facilite la coordination entre les partenaires et s'efforce de maintenir la dynamique coopérative aux fins de la réalisation des six objectifs de Dakar. L'Unité a permis de définir les divers moyens susceptibles d'instaurer une telle coopération (voir *figure 4.1*).

Plusieurs organisations internationales se répartissent la tâche : l'UNICEF, par exemple, s'attache plus spécialement à promouvoir l'éducation des filles et des femmes, ainsi que l'égalité des sexes. La Banque mondiale pour sa part apporte son appui aux réformes engagées dans le cadre de l'Initiative accélérée (*Fast-Track Initiative*). Le

4. Ce chapitre a été rédigé à partir des exposés de H. Mputu Afasuka, Unité du suivi de Dakar au siège de l'UNESCO et de J. Van Ravens, équipe chargée du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous.
5. En février 2004, l'Unité du suivi de Dakar a été rebaptisée Division de coordination internationale et de suivi pour l'Éducation pour tous (ED/EFA).

Programme alimentaire mondial assure l’approvisionnement alimentaire dans l’intention d’attirer les enfants à l’école et d’améliorer le taux de rétention. L’OIT s’efforce de contribuer à une progression plus rapide vers l’EPT en améliorant le statut des enseignants.

Figure 4.1 Coordination internationale de l’EPT : architecture émergente



Légende

- FTI Initiative accélérée (*Fast-Track Initiative*)
- OMD Objectifs du millénaire pour le développement
- GT Groupe de travail
- EPT Éducation pour tous
- G8 Les pays membres du G8 sont l’Allemagne, le Canada, les États-Unis d’Amérique, la France, l’Italie, le Japon, le Royaume-Uni et la Russie.
- CCONG Consultation collective des organisations non gouvernementales

Source : Mputu Afasuka, 2004.

Pour stimuler la coordination internationale, l’UNESCO veille à ce que tous les partenaires donnent au calendrier de l’EPT la même interprétation et à ce que l’EPT soit clairement définie dans le Plan-cadre des Nations Unies pour l’aide au développement (PNUAD) et dans les DSRP. L’Unité du suivi de Dakar a pour objectif d’établir une meilleure harmonisation et une plus grande cohérence entre les bailleurs de fonds

et de renforcer la coopération entre les organisations des Nations Unies. Un Groupe de haut niveau sur l'EPT a été mis sur pied pour soutenir et affermir la volonté politique en faveur de l'EPT et pour contribuer à renforcer la mobilisation des ressources techniques et financières. Il rassemble quelque 30 ministres de l'Éducation et de la Coopération internationale, ainsi que des responsables d'organismes et d'organisations de la société civile. Un autre organisme, le Groupe de travail sur l'EPT (GTEPT), réunit des représentants de gouvernements, d'organismes régionaux, de bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux et d'ONG. Il a pour mission d'apporter une assistance technique et de promouvoir le partenariat et les échanges d'information entre tous les partenaires du processus d'EPT.

L'UNESCO travaille en étroite collaboration avec la société civile au travers de concertations avec des centaines d'ONG. À ce titre, ses activités consistent à promouvoir l'EPT, à communiquer, à mobiliser l'aide au profit de programmes phares pour l'EPT, à mettre au point des mécanismes d'action régionaux et sous-régionaux, à organiser des forums nationaux et à instaurer une collaboration avec les bailleurs de fonds. L'UNESCO apporte par ailleurs son appui aux responsables nationaux de l'élaboration des politiques pour la mise en œuvre des cinq axes de travail autour de l'EPT : planification, promotion et communication, financement, suivi et évaluation et, enfin, mécanismes de partenariat.

Les derniers événements organisés en lien avec l'EPT concernent le Consensus de Monterrey qui, au terme de la Conférence internationale sur le financement du développement, a préconisé la constitution d'un plan d'action pour financer la progression accélérée vers l'éducation primaire universelle (Initiative accélérée), la création du Groupe de travail sur l'éducation du G8, le Sommet mondial de Johannesburg sur le développement durable et la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012). De nombreuses initiatives régionales ont également été engagées, comme le Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD) et le Forum africain des parlementaires pour l'éducation (FAPED).

Suivi des progrès de l'EPT

L'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous est une équipe indépendante qui a pour tâche d'évaluer la progression vers la

réalisation des six objectifs d'EPT adoptés à Dakar. Elle s'efforce d'améliorer la transparence du processus, d'éveiller à l'urgence d'une action en ce sens et d'être une plateforme d'échanges et de connaissances mutuelles. Ainsi, plusieurs pays ont admirablement progressé vers l'EPT et il est bon d'en identifier les raisons et de les diffuser.

L'éducation primaire universelle a retenu une attention considérable, même si trois seulement des six objectifs de Dakar se rapportent directement à l'enseignement primaire. Ainsi, les objectifs 3 et 4 de Dakar visent tous deux des catégories de personnes qui, pour une raison ou une autre, n'ont pas bénéficié d'un enseignement primaire. Les objectifs 3 et 4 font référence au développement des compétences et leur état d'avancement est plus difficile à mesurer que s'il s'agissait d'objectifs quantitatifs. S'il existe des indicateurs internationaux pour mesurer la scolarisation, il n'en va pas de même pour les compétences. Que les pays souhaitent savoir qui a accès à des programmes d'apprentissage et d'acquisition de compétences est parfaitement compréhensible. Pour autant, il n'est pas nécessairement opportun de chercher à en donner une définition unique et universelle. Les compétences sont si diverses qu'il faut avant tout privilégier la recherche de conditions d'offre et d'accès aux programmes d'apprentissage qui soient optimales et adaptées aux besoins des personnes. En matière de développement des compétences, qualité et pertinence sont étroitement liées. C'est pourquoi la préoccupation essentielle du point de vue du suivi des progrès ne doit pas être la comparabilité des données entre les pays.

Une autre approche possible pour évaluer les progrès du développement des compétences est que les pays procèdent à des études approfondies et contextualisées. À titre d'exemple, les quatre études nationales sur le développement des compétences qui ont été réalisées dans le cadre de ce projet introduisent une plus grande transparence dans le domaine des compétences professionnelles. Elles fournissent en effet des informations qui ont une utilité et un rapport direct avec l'objectif 3 de Dakar. Cette expérience montre l'intérêt de mener des études similaires dans d'autres pays au cours des années à venir afin de mieux comprendre les besoins d'apprentissage.

L'un des principaux avantages de ces études nationales par rapport à la plupart des autres sources d'information disponibles tient à leur caractère autocritique. Ce type d'analyses en profondeur peut aboutir à l'élaboration progressive de normes nouvelles et, à terme, à la mise au

point d'instruments de suivi. Ces études peuvent servir d'exemple à d'autres pays en les incitant à pratiquer des recherches analogues et elles méritent, à ce titre, une plus grande visibilité internationale.

4.2 Vers une approche plus globale de l'EPT : débat international sur les politiques⁶

Les efforts déployés pour réaliser l'EPT interviennent dans un contexte international extrêmement complexe et changeant en termes de politiques à mettre en œuvre. C'est ainsi que tels accords internationaux, aujourd'hui au cœur de l'actualité internationale, peuvent céder du jour au lendemain la place à d'autres. Quant aux initiatives nouvelles, elles ne sont pas toujours en parfaite conformité avec les engagements déjà existants, ni complémentaires de ceux-ci. Il est normal que les plans d'action varient selon les époques et que les diverses réunions internationales aboutissent à des accords différents. Pour autant, il convient de rechercher autant que possible un maximum de continuité dans l'action. Dans le cas de l'éducation, trois grands axes stratégiques de politique retiennent l'attention de la communauté internationale : les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), les documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) et l'Éducation pour tous (EPT), y compris l'Initiative accélérée (*Fast-Track Initiative*). On en trouvera ci-dessous une description rapide.

Les OMD sont un ensemble d'objectifs mesurables et limités dans le temps, destinés à combattre la pauvreté, la faim, les maladies, l'analphabétisme, la dégradation de l'environnement et la discrimination à l'égard des femmes (voir *encadré 2*). Ces objectifs du millénaire pour le développement sont aujourd'hui au centre des politiques de développement international.

Certains éléments de l'EPT ont été repris dans les objectifs du millénaire pour le développement. C'est le cas des OMD 2 et 3 qui contiennent des objectifs éducatifs clairement définis. L'OMD 2 – « assurer l'éducation primaire pour tous » signifie « d'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires ». L'OMD 3 – « promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes » – vise à « éliminer les

6. Ce chapitre a été rédigé à partir de l'exposé de Françoise Caillods, Directeur adjoint de l'IIPE.

disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement d'ici à 2015 au plus tard ».

Encadré 2. Objectifs du millénaire pour le développement (OMD)

Objectif 1	Réduire l'extrême pauvreté et la faim
Objectif 2	Assurer l'éducation primaire pour tous
Objectif 3	Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes
Objectif 4	Réduire la mortalité infantile
Objectif 5	Améliorer la santé maternelle
Objectif 6	Combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies
Objectif 7	Assurer un environnement durable
Objectif 8	Mettre en place un partenariat mondial pour le développement

Source : Assemblée générale des Nations Unies, 2001.

On note toutefois une certaine inquiétude chez divers partenaires de développement qui considèrent que ces objectifs sont plus restrictifs que ceux proposés à Jomtien et à Dakar. Les OMD relatifs à l'éducation mettent l'accent sur l'éducation primaire universelle (EPU) : aucune mention n'est faite de l'éducation et de la protection de la petite enfance (*Early Childhood Care and Education*, ECCE), ni des compétences nécessaires dans la vie courante. Néanmoins, tous les OMD représentent un sérieux défi et la réalisation de nombre d'entre eux nécessite un renforcement des compétences nécessaires dans la vie quotidienne. L'autonomisation des femmes, par exemple, suppose un accès à des moyens de subsistance, une sensibilisation sur le problème du VIH/sida et l'éradication de l'extrême pauvreté. Par ailleurs, d'autres OMD exigent, pour être atteints, qu'une éducation soit dispensée dans le domaine des compétences indispensables dans la vie courante. Même si les OMD ne reflètent que certains aspects de l'EPT, ils n'ont jamais été censés remplacer les engagements pris à Jomtien et à Dakar. Il semble donc plus opportun de considérer que les accords internationaux successifs qui

concernent l'éducation sont complémentaires et donnent lieu à un ensemble de stratégies judicieusement imbriquées. Les volets éducatifs contenus dans les OMD, les DSRP et le Cadre d'action de Dakar, y compris dans les plans d'action nationaux pour l'EPT, sont des instruments d'action clés. Chacun de ces instruments, outre qu'il aide à clarifier le débat sur les meilleurs moyens dont dispose la communauté internationale pour promouvoir l'EPT, joue un rôle important dans la mise en œuvre du développement des compétences.

Les documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) sont conçus pour être utilisés par les pays à bas revenu comme des programmes d'orientation générale fondés sur des partenariats nationaux et internationaux (Banque mondiale, 2002). L'IIPE a effectué une enquête sur les 18 premiers DSRP et, plus spécialement sur la place donnée à l'éducation dans ces documents (Caillods, 2003). Le but était d'évaluer l'impact que produit la préparation d'un DSRP sur les politiques et les pratiques éducatives, ainsi que la façon dont le secteur éducatif prend en compte les populations pauvres et leurs intérêts.

De l'enquête de l'IIPE il ressort que, s'agissant de l'éducation, les DSRP sont essentiellement orientés vers l'éducation primaire universelle (EPU). Sept seulement des 18 DSRP analysés évoquent la question de l'amélioration de l'alphabétisation des adultes ou de l'élimination des disparités entre les sexes. Dans leurs volets éducatifs, peu de DSRP mentionnent l'effet potentiel des mesures prévues sur les populations pauvres. Dans l'ensemble, les DSRP se limitent aux OMD et ne s'inscrivent pas dans les visions élargies de Jomtien et Dakar. Les DSRP s'intéressent relativement peu à l'ENF, au concept d'apprendre à apprendre ou aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

L'enquête sur les DSRP induit des processus et des évolutions vers une approche intersectorielle d'intérêt non négligeable. En général, les volets éducatifs des DSRP fixent des objectifs très ambitieux pour l'enseignement primaire. Il est cependant extrêmement rare que les DSRP exposent en détail les moyens à mettre en œuvre pour réaliser ces objectifs. L'ENF des jeunes non scolarisés est à peine effleurée. Quant aux caractéristiques de l'ETFP, elles ne sont pas ciblées vers les populations pauvres. Lorsqu'il est fait référence à des programmes d'ETFP, ceux-ci sont principalement orientés vers le secteur formel de l'économie.

La plupart des indicateurs éducatifs utilisés dans les DSRP sont, à l'évidence, axés vers l'enseignement primaire. D'autres chapitres, toutefois, abordent la question de l'autonomisation des femmes, du développement rural et du soutien qu'il convient d'apporter à la sylviculture et à la pêche. Élément intéressant : les ministères autres que ceux de l'Éducation proposent également des programmes visant à développer les compétences nécessaires dans la vie courante et, dans bien des cas, ces programmes accordent une plus grande attention aux besoins des populations pauvres. L'intérêt d'une approche intersectorielle ressort clairement des DSRP, mais ces documents ne fournissent aucune information précise sur les modalités de mise en œuvre. Certains ministères du travail proposent par exemple des micro-crédits aux femmes et une formation axée vers le secteur informel, mais sans lien véritable avec les politiques éducatives. On peut néanmoins espérer qu'un brassage d'idées fécond a lieu entre les divers ministères.

En ce qui concerne les politiques d'Éducation pour tous (EPT), il convient de relire ce qui a été dit à Jomtien. La formulation du Cadre d'action de Dakar semble quelque peu en retrait des termes de la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous de Jomtien. C'est ce qui ressort clairement de l'article 5 de la Déclaration mondiale (voir *encadré 3*) selon lequel les besoins fondamentaux des jeunes et des adultes sont divers, leur prise en compte nécessitant, de ce fait, de recourir à une grande diversité de mécanismes, tels que : « formation qualifiante, apprentissage, programmes d'éducation formelle et non formelle portant sur la santé, la nutrition, la population, les techniques agricoles, l'environnement, la science, la technologie, la vie familiale, y compris une information sur la fécondité, et d'autres problèmes de société » (WCEFA, 1990). L'article 5 élargit le champ de vision et illustre une approche de l'EPT plus globale que dans les objectifs de Dakar. En matière de développement des compétences et d'enseignement de compétences indispensables dans la vie courante, les organisations pourraient donc s'appuyer plus valablement sur la Déclaration de Jomtien que sur d'autres déclarations. Il est bon de rappeler que le Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar en l'an 2000 visait, non pas à remplacer la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous de 1990, mais à en réaffirmer la vision.

Les aspects financiers à prendre en compte pour évaluer ce qui est réellement faisable et viable au plan de l'éducation sont multiples et importants. C'est au ministre de l'Éducation qu'incombe en dernier ressort

la responsabilité de fixer les orientations éducatives en fonction des priorités nationales et, parallèlement, de trouver les financements internationaux nécessaires. Les DSRP peuvent être utilisés dans une perspective stratégique pour mobiliser les bailleurs de fonds et obtenir leur appui au développement des compétences. À titre d'exemple, dans le DSRP de l'Ouganda, l'éducation et la formation sont explicitement inscrites dans la rubrique relative à la croissance économique durable et, notamment, l'aide aux populations pauvres. Une approche stratégique de la recherche de financement est essentielle. En effet, le développement des compétences ne peut manquer d'être en conflit avec d'autres priorités, par exemple la nécessité d'améliorer l'alphabétisation, la demande croissante d'enseignement secondaire et l'Initiative accélérée, destinée à élargir l'accès à l'enseignement primaire.

Encadré 3. Article 5 de la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous

ARTICLE 5 – Élargir les moyens et le champ d'application de l'éducation fondamentale

La diversité et la complexité des besoins d'apprentissage fondamentaux des enfants, des adolescents et des adultes, ainsi que l'évolution de ces besoins, nécessitent d'élargir et de constamment redéfinir le champ de l'éducation fondamentale, afin de prendre en compte les éléments suivants :

- *L'apprentissage commence dès la naissance.* Cela implique que l'on accorde l'attention voulue aux soins aux enfants et à leur éducation initiale, qui peuvent être dispensés dans le cadre d'arrangements faisant intervenir les familles, la communauté ou des structures institutionnelles, selon les besoins.
- *Le principal système de formation assurant l'éducation fondamentale des enfants en dehors de la famille est l'école primaire.* L'enseignement primaire doit être universel, apporter une réponse aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les enfants et tenir compte de la culture et des besoins de la communauté, ainsi que des possibilités offertes par celle-ci. Des formations supplémentaires de substitution peuvent être mises en place pour contribuer à répondre aux besoins des enfants qui n'ont pas accès à l'enseignement scolaire ou n'y ont qu'un accès limité, à condition qu'elles respectent les normes pédagogiques appliquées à l'enseignement scolaire et bénéficient d'un financement suffisant.

- ***Les besoins d'apprentissage fondamentaux des adolescents et des adultes sont variés et il convient pour les satisfaire de recourir à des systèmes de formation divers.*** Des programmes d'alphabétisation sont indispensables, car l'alphabétisation est un apprentissage nécessaire en soi qui se trouve à la source des autres compétences essentielles de l'existence. L'alphabétisation dans la langue maternelle renforce l'identité culturelle et la prise de conscience du patrimoine culturel. D'autres besoins pourront être satisfaits par une formation professionnelle, par l'apprentissage d'un métier et par des programmes d'éducation formelle et non formelle concernant la santé, la nutrition, la population, les techniques agricoles, l'environnement, la science, la technologie, la vie familiale – y compris une information en matière de fécondité – et d'autres problèmes de société.
- ***Tous les instruments et canaux d'information, de communication et d'action disponibles pourraient être mis à contribution pour aider à transmettre les connaissances essentielles et pour informer et éduquer le public dans le domaine social.*** À côté des supports traditionnellement utilisés, il convient d'exploiter le potentiel qu'offrent les bibliothèques, la télévision, la radio et les autres moyens d'information pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous. Ces divers éléments devraient constituer un système intégré, c'est-à-dire être complémentaires, se renforcer mutuellement et répondre à des normes comparables, et ils devraient contribuer à la mise en place et au développement de possibilités d'éducation permanente.

Source : WCEFA, 1990.

L'un des défis majeurs qui se posent aux pays en développement est de parvenir à intégrer les plans d'action nationaux et internationaux. Leur tâche est loin d'être facile du fait de la complexité du débat international actuel sur les politiques à appliquer et de l'apparition de nouvelles priorités géopolitiques. Une approche plus globale de l'EPT, assortie d'une vision holistique de Jomtien, ne pourra voir le jour que si les planificateurs nationaux et leurs partenaires de développement modifient leur mode de pensée et leurs pratiques.

Chapitre 5

Principales conclusions et perspectives futures

Les exposés par pays, les discussions et les commentaires qui ont été formulés par les participants sont révélateurs de l'étendue et de la complexité des questions suscitées par le thème de ce séminaire. Chaque pays est confronté à des défis écrasants liés à la pauvreté, en particulier dans les régions rurales : les conditions d'accès et de participation à des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base demeurent difficiles. Malgré les perspectives prometteuses qu'offrent les politiques et les programmes de développement des compétences, les gouvernements n'y ont prêté qu'une attention relativement mineure. Dans chacun des pays participants, les jeunes représentent une forte proportion de la population et le secteur non formel constitue une composante non négligeable du marché du travail.

Le séminaire interrégional a couvert un large horizon de sujets et donné lieu à des exposés, des interventions et des débats extrêmement intéressants et stimulants. Il a été l'occasion – fort rare – pour des planificateurs de l'éducation de pays d'Asie et d'Afrique d'échanger leurs points de vue, ainsi qu'avec des représentants d'organisations d'aide au développement.

Les participants ont longuement réfléchi à la question du développement des compétences pour les groupes défavorisés ou exclus. Les concepts d'exclusion, de marginalité, de pauvreté et de populations pauvres ont alimenté d'amples débats. Diverses formes d'exclusion ont été évoquées, de même que les différences qui peuvent exister d'un groupe exclu à l'autre. L'idée selon laquelle la notion de groupes défavorisés ou de groupes exclus est spécifique au contexte national et aux priorités d'un pays a réuni un large consensus.

S'il importe d'être conscient des différences de vision qui existent entre les pays sur la question des groupes défavorisés, il s'agit aussi d'accorder une attention spécifique à ces groupes à l'intérieur d'un pays. Compte tenu de la diversité socio-économique et culturelle qui existe dans un même pays et entre différents pays, il est clair qu'il n'y a pas de stratégie unique. Un certain nombre de critères généraux ont toutefois été retenus, parmi lesquels des critères socio-économiques (bas revenus, jeunes non scolarisés, jeunes sans emploi, par exemple), des critères socioculturels (minorités ethniques et linguistiques, groupes appartenant à des basses castes, par exemple) et des critères géographiques (districts les plus pauvres, régions isolées ou montagneuses, par exemple). Une réflexion a eu lieu sur l'opposition entre égalité et équité du point de vue du traitement des groupes exclus. Les arguments invoqués en faveur d'approches conçues pour acheminer un volume plus important de ressources par personne au profit des groupes exclus ont été convaincants.

Au cours de ce séminaire, la question des compétences a également été abordée. Les discussions entre les participants ont porté sur le sens des expressions « développement des compétences » et « compétences indispensables dans la vie courante », c'est-à-dire des compétences qui, outre la lecture, l'écriture et le calcul, sont nécessaires dans la vie courante. L'importance de préserver le savoir-faire traditionnel a aussi été soulignée.

À partir de l'exemple du Népal, les participants ont discuté des catégories culturelles et sociales, ainsi que des relations entre castes et métiers ou groupements professionnels. D'aucuns ont émis l'idée d'aborder le développement des compétences sous l'angle anthropologique pour pouvoir mieux comprendre cette dynamique culturelle complexe.

Le séminaire a en outre mis en lumière les problèmes pratiques que posent les activités de développement des compétences, notamment en ce qui concerne les systèmes d'apprentissage qui, bien qu'étant non formels, revêtent une importance cruciale. Lors de la présentation des études nationales, on s'est interrogé sur le rôle que peuvent jouer l'État et d'autres prestataires de formation. Certains ont exprimé leur crainte que l'approche du développement des compétences soit perçue comme un moyen de dispenser une formation qualifiante bon marché et d'éviter d'avoir à faire les investissements nécessaires.

Ces débats sont à situer dans un contexte où de nombreux gouvernements concentrent leurs efforts sur l'éducation de base et sur la réalisation d'objectifs d'EPT mesurables. Il importe d'insister sur la place du développement des compétences dans l'EPT et sur son importance pour les groupes exclus. Il ne faut pas oublier qu'il est urgent d'agir, vu le nombre élevé de personnes victimes de l'exclusion sociale et économique. Il apparaît essentiel d'inscrire le développement des compétences au rang des priorités de l'EPT. Mais le problème des groupes exclus et défavorisés est d'une telle ampleur que les gouvernements n'ont pas les ressources suffisantes pour répondre seuls aux besoins de développement des compétences.

Compte tenu de la rareté des ressources disponibles, il est nécessaire d'identifier et de cibler les groupes les plus démunis de la société, tels que les populations pauvres des zones rurales et les populations qui vivent en périphérie des zones urbaines. Au cours de ce séminaire, référence a été faite à de multiples reprises à la coordination de l'EPT et au processus de suivi de Dakar. Les études nationales et les exposés thématiques ont permis d'illustrer la diversité des approches qui pouvaient être appliquées pour promouvoir et évaluer le développement des compétences. Le suivi des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs 3 et 4 de Dakar a soulevé quelques interrogations. En raison de la spécificité contextuelle des compétences, il est manifestement inopportun de ne concevoir qu'un seul et unique instrument international pour mesurer les compétences des adultes ou des autres groupes sociaux.

Les discussions qui se sont déroulées durant ce séminaire ont donné un aperçu des grandes orientations politiques possibles en matière de développement des compétences. Parmi les politiques applicables à l'échelon national, on peut citer les plans de développement nationaux, les DSRP et les plans d'action nationaux pour l'EPT. Toutefois, comme on a pu le voir, la question du développement des compétences n'est souvent qu'effleurée dans les DSRP et, à ce jour, la prise en compte des besoins des groupes défavorisés au sein des plans d'action nationaux pour l'EPT n'a guère mobilisé l'attention.

Il existe dans chaque pays participant nombre de programmes de développement des compétences et de prestataires en la matière. Mais, on y observe aussi souvent un manque d'information entre l'offre de formation qualifiante et les besoins de compétences, une attention

insuffisante à la question de la durabilité et un défaut de coordination. Dans bien des cas, les investissements sont concentrés sur l'offre d'ETFP dans les zones urbaines et sont orientés plus particulièrement vers l'emploi dans le secteur formel. Le taux de couverture à l'échelon d'un pays est donc médiocre et les besoins de formation des groupes défavorisés, des populations rurales et du secteur non formel sont souvent négligés.

Malgré l'importance apparente accordée au développement des compétences, l'ETFP et l'ENF ne bénéficient que de dotations budgétaires marginales. Si certains pays utilisent une formule de financement par panier pour mobiliser les bailleurs de fonds autour d'un soutien à l'enseignement primaire, il n'existe aucun plan analogue concernant l'organisation du financement du développement des compétences. Quelques instruments de financement spécifiques existent néanmoins ici ou là, par exemple les fonds nationaux d'appui à la formation au Mali et au Sénégal. D'autres pays, comme le Niger, ont recours au programme pour les pays pauvres très endettés (PPTE) pour financer le développement des compétences.

Dans chaque pays, des efforts sont faits pour améliorer la coordination et la collaboration en matière de développement des compétences. En RDP lao et au Népal, la stratégie est axée vers le renforcement des capacités des organismes de coordination existants. D'autres initiatives visent à exploiter autant que possible les bonnes pratiques, comme celles des ONG au Népal et au Sénégal, par exemple. La nécessité de financer des programmes communautaires est aujourd'hui universellement admise, comme au Cambodge et en RDP lao. La majorité des pays ont manifesté un vif intérêt pour le renforcement de partenariats entre écoles formelles et communautés locales.

Quelques signes de changements positifs induits par ce projet sont d'ores et déjà perceptibles. Ce projet a par exemple renforcé la coopération entre divers services des ministères de l'Éducation, que ce soit au niveau de l'enseignement général, de l'enseignement primaire, de l'ETFP, de la planification et de l'enseignement non formel. La coopération au sein des ministères se reflète dans la composition des équipes nationales, qui est indiquée dans l'*annexe 3*. Le projet a également permis d'instaurer des dialogues féconds entre différents ministères, tels que ceux de l'Agriculture, du Travail et de la Jeunesse. Cette coopération commence à porter ses fruits au travers d'une meilleure compréhension des besoins de formation des groupes exclus et défavorisés dans chaque pays. Les études nationales

ont par ailleurs amélioré la perception du rôle actuel et potentiel de l'ETFP. Des mesures concrètes ont déjà été prises par ces pays dans le but d'intégrer ou de renforcer la part spécifique du développement des compétences dans leur plans d'action nationaux pour l'EPT.

Ces changements positifs font partie du processus élargi d'EPT. Le choix du développement des compétences comme thème de ce séminaire a stimulé la collaboration, tant au sein des ministères et des partenariats de la société civile susceptibles de contribuer au processus d'EPT, qu'entre ces instances.

Sur le plan théorique, l'accent placé sur les compétences a permis d'élargir le champ d'analyse, car il attire l'attention non plus tant sur les ressources d'éducation et de formation que sur les résultats, notamment les résultats d'apprentissage. En outre, la spécificité contextuelle des connaissances théoriques et pratiques mise en lumière par le projet de développement des compétences a des conséquences d'une portée considérable pour l'avenir de l'enseignement général.

Si quelques gouvernements sont perplexes sur la façon de gérer le développement des compétences dans le secteur non formel, les quatre études nationales font nettement ressortir que ce secteur n'en est pas moins une réalité sociale et économique. Il crée un puissant effet d'auto-développement qui concourt à réduire la pauvreté. À ce titre, il a parfaitement sa place dans les programmes d'action en faveur des populations pauvres.

Améliorer le dialogue entre l'État, les prestataires de services de formation et les groupements professionnels dans les secteurs formel et non formel est un élément essentiel du développement des compétences. Les collègues du Népal et de la RDP lao ont clairement indiqué la nécessité d'instituer une interface entre l'offre de formation et le secteur non formel afin que les décideurs soient mieux à même de cerner les besoins en matière de compétences. Mobiliser et réacheminer des ressources au profit de la formation dans le secteur non formel nécessite, comme il a été montré, que les compétences acquises dans ce cadre non formel soient officiellement reconnues et validées. Le bénéfice serait double : valoriser ces compétences spécialisées et créer une sorte d'« échelle » de formation comportant différents niveaux de compétences reconnus.

Une proportion élevée des populations les plus pauvres du monde vit en zone rurale et est largement tributaire de l'agriculture. Améliorer la sécurité alimentaire dans ces régions est l'un des moyens de lutter contre la pauvreté et d'améliorer la capacité d'adaptation socio-économique. S'agissant des compétences aptes à promouvoir le développement rural, le séminaire a montré le succès de plusieurs projets, comme celui de la formation agricole au Mali. L'étude nationale sur la RDP lao a également mis en évidence le lien entre sécurité alimentaire et réduction de la pauvreté.

Identifier avec précision les besoins en compétences des régions rurales est à l'évidence un aspect essentiel d'une politique de développement, et ce d'autant plus que la part d'activités non directement liées à l'agriculture dans ces régions rurales ne cesse de croître. Il importe donc que les programmes d'enseignement technique et professionnel et de développement des compétences dans le domaine rural tiennent compte de la diversité des besoins des économies locales et y apportent des réponses adaptées.

Dans une perspective plus large, le développement des compétences peut être considéré comme un facteur de bien-être public propice à la cohésion sociale et à un développement durable. Il est donc légitime que le développement des compétences bénéficie du concours financier de l'État, ainsi que d'investissements durables indispensables à sa mise en œuvre. En effet, le manque d'intérêt porté par le passé à l'enseignement technique et professionnel a aggravé le problème du sous-investissement et contribué à dévaloriser l'ETFP. L'un des thèmes récurrents de ce séminaire a été la nécessité de ne pas séparer éducation de base et enseignement technique, mais de tenter au contraire de les combiner en leur accordant une égale considération.

À l'échelon local, l'identification précise des besoins de développement des compétences et de l'offre de formation est de nature à apporter une plus grande cohérence. Il est souhaitable de bien connaître la situation sur le terrain pour que les initiatives nouvelles complètent efficacement les ressources existantes. Les participants à ce séminaire ont clairement perçu l'impact de la mondialisation et l'influence potentielle que peuvent avoir sur l'économie des tendances sur lesquelles ils n'ont guère de pouvoir. L'exode rural est un phénomène commun à de nombreux pays qui tend à s'accroître sous l'effet de la mondialisation et de l'attrait de la vie moderne. Si ce dépeuplement des zones rurales au profit des

viles est regrettable à de nombreux égards, il est aussi un élément indissociable des processus de développement.

En RDP lao, au Mali, au Népal et au Sénégal, les décideurs ne se sont guère intéressés aux groupes exclus et défavorisés par le passé. L'enjeu aujourd'hui est d'ouvrir à ces groupes exclus de plus larges possibilités d'accès au développement des compétences. Des quatre études nationales qui ont été présentées, il ressort qu'il existe différentes manières de réorienter l'offre de formation en direction des jeunes et des adultes appartenant à des groupes exclus. Il existe aussi différentes stratégies possibles pour mener en parallèle des programmes de développement des compétences tout en s'appuyant sur des compétences classiques, comme la lecture, l'écriture et le calcul. Certains pays concentrent leurs efforts sur des politiques et des programmes de développement des compétences axés vers des groupes traditionnellement laissés pour compte vivant en régions urbaines et rurales. L'idée est que les compétences ainsi acquises contribueront à terme à promouvoir des activités génératrices de revenus. Certaines ressources générées au niveau local pourraient dès lors être employées pour développer l'offre de formation continue.

La demande de formation qualifiante est une question qui mérite d'être approfondie. Au Sénégal, par exemple, les possibilités de formation sont réduites par rapport aux besoins. L'étude nationale de ce pays laisse cependant supposer que l'offre actuelle n'est exploitée qu'à 60 % de sa capacité. On peut donc penser qu'il y a là de bonnes chances de répondre aux besoins de formation des groupes exclus. L'une des clés des politiques et des programmes de développement des compétences réside par conséquent dans un meilleur ajustement entre l'offre et la demande de formation. D'où la nécessité d'adopter une approche plus ciblée et de l'assortir de mécanismes de suivi appropriés pour en contrôler les effets. Il apparaît souhaitable d'élaborer des politiques claires et de fixer des objectifs précis pour pouvoir cibler plus efficacement les efforts d'évaluation et de suivi.

Les pays peuvent aussi dans certains cas tirer un meilleur parti de leurs ressources financières s'ils prennent soin d'analyser leurs propres besoins et priorités – la responsabilité de décider des niveaux de dépenses respectifs incombant à chaque pays. En insistant sur les liens entre le développement des compétences, la réduction de la pauvreté et une vision élargie de l'EPT, les pays en développement peuvent inciter les bailleurs

de fonds à prêter leur appui aux politiques de développement des compétences.

Pour ce qui est des futurs Rapports mondiaux de suivi sur l'Éducation pour tous, tout porte à croire qu'ils accorderont une place plus grande à la question du développement des compétences. Cette évolution pourrait se faire en lien avec l'objectif 3, qui est de « répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances, ainsi que de compétences indispensables dans la vie courante » (Forum mondial sur l'éducation, 2000). Jusqu'à présent, les Rapports mondiaux de suivi sur l'Éducation pour tous ont donné la priorité à l'enseignement primaire et à l'égalité des sexes. Le prochain Rapport (2004/2005) portera sur la qualité et le suivant pourrait traiter de l'alphabétisation (2005/2006). Il a été suggéré lors de ce séminaire interrégional d'insister sur l'importance du développement des compétences dans les prochains numéros du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous. L'idée de consacrer un numéro spécial du rapport au suivi de l'objectif 3 a également été évoquée. Par ailleurs, certains participants ont proposé que, à l'avenir, le développement des compétences figure à l'ordre du jour des grandes réunions sur l'EPT (Groupe de haut niveau sur l'EPT et Groupe de travail sur l'EPT).

Conclusion

Faisant écho à l'idée formulée à Dakar selon laquelle « le cœur de l'activité de l'EPT se situe au niveau national », ce projet a contribué à renforcer les capacités des équipes nationales en charge de l'EPT. Outre son impact sur la mobilisation en faveur du développement des compétences en général et sur la nécessité d'une approche coordonnée, la démarche qui a été accomplie grâce à cette compilation d'études nationales et aux ateliers de travail nationaux et interrégionaux a permis à chaque pays de mieux prendre la mesure des besoins des groupes exclus et défavorisés en matière de développement des compétences. Elle a également démontré clairement l'intérêt d'une coopération intersectorielle et d'une approche intégrée de la formulation des politiques de développement des compétences et de leur mise en œuvre.

Les études nationales, les exposés et les discussions thématiques ont mis en lumière l'effet bénéfique que peut avoir le développement des compétences sur l'insertion sociale et économique des groupes exclus et défavorisés de la population et sur une réduction durable de leur vulnérabilité. D'autres modes de formation, à l'intérieur comme à l'extérieur du système scolaire formel, ont été proposés dans le cadre du suivi de Dakar.

Ce séminaire interrégional a été l'occasion de débats enrichissants et féconds sur l'EPT au sein de l'UNESCO, ainsi qu'avec des bailleurs de fonds et d'autres partenaires. Mais il a aussi révélé la nécessité de poursuivre les efforts dans ce domaine, tant à l'échelon national qu'international.

En ce qui concerne l'avenir, des problèmes demeurent. Chacun des pays participants est confronté à d'immenses difficultés liées à la pauvreté, en particulier dans les régions rurales, et de nombreuses personnes n'ont toujours pas accès à des programmes d'éducation de base et d'alphabétisation. La situation du marché du travail dans les pays cibles suscite les plus vives inquiétudes, notamment au regard du chômage des jeunes. Les nouveaux arrivants sur le marché du travail sont pour la plupart absorbés de diverses manières par le secteur non formel.

Il est apparu nettement tout au long de ce séminaire que les priorités identifiées dans les quatre pays étudiés étaient pareillement applicables à bien d'autres pays en développement. C'est le cas notamment des politiques et des programmes en faveur des populations rurales, des actions dans le domaine du secteur non formel et des mesures visant à étendre l'offre d'ETFP aux groupes exclus.

À l'échelon international, il convient de redoubler d'efforts pour consolider la coopération et la coordination internationales. Le contexte du débat politique international actuel montre la nécessité d'adopter une vision de l'EPT élargie, plus proche de l'esprit de Jomtien. L'un des problèmes majeurs est à l'évidence la disponibilité des ressources indispensables pour promouvoir cette vision élargie de l'EPT, d'où le défi qui est posé de sensibiliser les bailleurs de fonds aux engagements qu'ils doivent honorer vis-à-vis de l'EPT. On peut néanmoins espérer que la priorité donnée aujourd'hui à la réduction de la pauvreté et le soutien apporté par la communauté internationale à cette cause contribueront également à mobiliser l'intérêt des bailleurs de fonds autour de politiques et de programmes intégrés et durables en faveur du développement des compétences.

Références

- Banque mondiale. 2002. *Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté : bonnes pratiques*. Washington, DC : Banque mondiale.
<http://www.worldbank.org/poverty/strategies/review/pamphlet.pdf>
- Banque mondiale. 2003. *Indicateurs du développement mondial*. Washington, DC : Banque mondiale.
<http://www.worldbank.org/data>
- Boupha, P. ; Didaravong, S. ; Phetsiriseng, I. 2004. *République démocratique populaire lao : développer les compétences des groupes défavorisés : analyse, enjeux et perspectives*. Séminaire interrégional sur le thème « Contribution à la conception et à la mise en œuvre de plans de développement des compétences pour l'Éducation pour tous », 22-23 janvier 2004. Paris : IPEE-UNESCO.
- Caillods, F. 2003. « Les stratégies pour la réduction de la pauvreté s'attaquent-elles à la racine des problèmes d'EPT ? Conclusions d'une enquête IPEE/DFID sur 18 DSRP ». Dans : *Lettre d'information de l'IPEE*, Vol. XXI, n° 4, octobre-décembre 2003. Paris : IPEE-UNESCO.
- Équipe thématique sur les compétences indispensables dans la vie courante en lien avec l'EPT; CERID, Université népalaise de Tribhuvan. 2004. *Towards meeting the EFA goals: skill development to meet the learning needs of the excluded in Nepal – Review of the current status of policies, strategies and programs*. Séminaire interrégional sur le thème « Contribution à la conception et à la mise en œuvre de plans de développement des compétences pour l'Éducation pour tous », 22-23 janvier 2004. Paris : IPEE-UNESCO.
- Faye, M. ; Séné, M. ; Touré, M. 2004. *L'éducation qualifiante des jeunes et des adultes au Sénégal : une urgente nécessité dans le cadre de l'Éducation pour tous*. Séminaire interrégional sur le thème « Contribution à la conception et à la mise en œuvre de plans de développement des compétences pour l'Éducation pour tous », 22-23 janvier 2004. Paris : IPEE-UNESCO.

- FNUAP. 2003. *État de la population mondiale. Indicateurs démographiques, sociaux et économiques*. New York: FNUAP.
<http://www.unfpa.org/swp/swpmain.htm>
- Maïga, B. ; Traore, S. ; Traore, M.D. 2004. *Mali : constats, questions et perspectives*. Séminaire interrégional sur le thème « Contribution à la conception et à la mise en œuvre de plans de développement des compétences pour l'Éducation pour tous », 22-23 janvier 2004. Paris : IPE-UNESCO.
- Ministère de l'Éducation nationale de la République du Mali, cellule de planification et de statistique (CPS). 2003. *État de la situation de janvier 2003*. Annales statistiques. Mali : MEN/CPS.
- Mputu Afasuka, H. 2004. *Vers une approche globale de l'EPT : le dialogue stratégique avec les partenaires internationaux. Le rôle de l'UNESCO*. Document présenté à l'occasion du séminaire interrégional sur le thème « Contribution à la conception et à la mise en œuvre de plans de développement des compétences pour l'Éducation pour tous », 22-23 janvier 2004.
- Nations Unies. 2001. *Assemblée générale des Nations Unies. Plan de campagne pour la mise en œuvre de la Déclaration des Nations Unies pour le Millénaire*. Résolution A/56/326, 6 septembre 2001.
<http://www.un.org/documents/ga/docs/56/a56326.pdf>
- Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales, Division de la population. 2004. *Urban and rural areas 2003*. New York: Nations Unies.
http://www.un.org/esa/population/publications/wup2003/2003Urban_Rural.pdf
- PNUD. 2002. *Rapport sur le développement humain 2002*. New York : PNUD.
- PNUD. 2003. *Rapport sur le développement humain 2003*. New York: PNUD.
<http://www.undp.org/hdro>

- UNESCO. 2000. *Le Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous : honorer nos engagements collectifs*. Adopté lors du Forum mondial sur l'éducation (Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000). Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2003. *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2003/2004. Genre et Éducation pour tous : le pari de l'égalité*. 2003. Paris : UNESCO.
- UNESCO. Institut de statistique (ISU) de l'UNESCO, site web : <http://stats.uis.unesco.org>
- WCEFA. 1990. *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. International Agency Commission (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banque mondiale) pour la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous. New York : UNICEF.

Annexe 1

Indicateurs par pays

Tableau 1. Indicateurs socio-économiques par pays

Pays	RDP lao	Mali	Népal	Sénégal
Indicateur				
Population (en milliers d'habitants) / 2003 ¹	5 657	13 006	25 164	10 094
Population urbaine (2003) ¹	20,7 %	32,3 %	15 %	49,61 %
Population de moins de 15 ans (2001) ²	42,4 %	49,2 %	40,5 %	43,8 %
Taux moyen de croissance démographique annuelle (1980-2001) ³	2,5 %	2,5 %	2,3 %	2,7 %
Seuil de pauvreté international : population au-dessous de 1 \$ EU par jour ³	26,3 % (1997-1998)	72,8 % (1994)	37,7 % (1995)	26,3 % (1995)
Taux de croissance du PIB par habitant (2000-2001) ³	3,3 %	-0,9 %	2,4 %	3,2 %
Taux de croissance du PIB (2000-2001) ³	5,7 %	1,4 %	4,8 %	5,7 %

Sources :

1. Nations Unies, 2004.
2. PNUD, 2003.
3. Banque mondiale, 2003.

Tableau 2. Indicateurs de l'éducation

Indicateur \ Pays	RDP lao	Mali	Népal	Sénégal
Total des dépenses publiques consacrées à l'éducation en % du PNB / 2000 ¹	2,4 %	3,2 %	3,6 %	3,2 %
Total des dépenses publiques consacrées à l'éducation en % du total des dépenses publiques ²	8,8 % (2000)	17,3 % (1985/1987)	14,1 % (2000)	33,1 % (1995/1997)
Dépenses d'éducation dans le primaire en % du total des dépenses d'éducation ³	43,5 % (1999/2000) **	44,7 % (1999/2000) **	55 % (1999/2000)**	40,8 % (1999/2000)**
Dépenses d'éducation dans le secondaire en % du total des dépenses d'éducation ³	19,6 % (1999/2000) **	39,7 % (1999/2000) **	20,9 % (1999/2000)**	40,8 % (1998/1999)
Dépenses d'éducation dans l'enseignement supérieur en % du total des dépenses d'éducation ³	12,3 % (1999/2000)	14,6 % (1999/2000) **	18,8 % (1999/2000)	8,1 % (1998/1999)
Taux d'alphabétisation des adultes (15 ans et plus) / 2000 ¹	64,8 %	25,6 %	41,7 %	37,4 %
Taux d'alphabétisation des jeunes (entre 15 et 24 ans) / 2000 ¹	77,9 %	36,1 %	60,4 %	50,7 %
Taux net de scolarisation. Primaire. Garçons et filles ³	81 % (2000/2001)	61 % (1998/1999)	72 % (2000/2001)**	63 % (2000/2001)**
Taux brut de scolarisation. Secondaire. Garçons et filles ³	83 % (1998/1999)	18 %** (1998/1999)	67 % (1998/1999)	17,8 %** (2000) ⁴
Scolarisation. Programmes d'enseignement secondaire, technique/ professionnel. Garçons et filles ³	4 019 (2000/2001)	26 784 (1998/1999)	19 549 (2000/2001)	7 411 (1998/1999)

Tableau 2. (suite)

Indicateur \ Pays	RDP lao	Mali	Népal	Sénégal
Pourcentage d'inscrits en ETP au niveau secondaire 1998/1999 ³	1,3 %	12,3 %	2,3 %	3,1 %

Sources :

1. UNESCO, 2003.
2. PNUD, 2002.
3. UNESCO, Institut de statistique (ISU).
4. UNESCO, Institut de statistique (ISU) pour l'année scolaire 2000/2001. Dans : UNESCO, 2003.

Légendes :

ETP Enseignement technique et professionnel.

** Estimation ISU.

Annexe 2

Séminaire interrégional sur le thème

Contribution à la conception
et à la mise en œuvre de plans de développement des compétences
pour l'Éducation pour tous :

*développer les compétences pour répondre
aux besoins éducatifs des exclus
(IPE, Paris, 22-23 janvier 2004)*

Programme

Jeudi 22 janvier 2004

- | | |
|-----------------|--|
| 9 h 00-9 h 30 | Enregistrement |
| 9 h 30-9 h 50 | Discours de bienvenue
<i>G. Hernes, Directeur, IPE
W. Iwamoto, Directeur, UNESCO (ED/STV)</i> |
| 9 h 50-10 h 30 | Présentation du projet et du travail en atelier par
l'IPE-UNESCO
<i>M. Nozawa, UNESCO (ED/STV/TVE)
D. Atchoarena, IPE</i> |
| 10 h 30-11 h 00 | Pause café |
| 11 h 00-12 h 30 | Conclusions des travaux sur les pays étudiés
[exposé de 30 min pour chaque équipe nationale,
suivie d'un débat]
<i>Sénégal : M. Faye, M. Sène
RDP lao : P. Inthasone, P. Boupoua,
S. Didavarong</i> |
| 12 h 30-14 h 00 | Pause déjeuner |
| 14 h 00-15 h 30 | Conclusions des travaux sur les pays étudiés
<i>Népal : H.R. Bajaracharya, T.N. Sharma
Mali : M.D. Traoré, S. Traoré</i> |

- 15 h 30-16 h 00 Remarques sur les conclusions
D. Atchoarena, IPE
J. Van Ravens, UNESCO (équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT)
- 16 h 00-16 h 30 Pause café
- 16 h 30-17 h 30 Expériences des autres pays : enjeux et perspectives [Exposé de 10 min par pays]
Bangladesh : N. Islam, S.M.W. Rahman
Cambodge : N. Bunroen, C. Chun
Niger : M. Sanda, C. Maman
Discussion
- 17 h 30 Cocktail
- Vendredi 23 janvier 2004*
- 9 h 30-9 h 50 Résumé des conclusions de la veille
M. Nozawa, UNESCO (ED/STV/TVE)
- 9 h 50-11 h 00 Discussion sur des thèmes clés :
1. Répondre aux besoins de formation des groupes défavorisés dans le secteur informel (*animée par A. Delluc, consultant IPE/UNESCO*)
 2. Liens entre développement des compétences et réduction de la pauvreté dans les zones rurales (*animée par L. Gaspérini, FAO*)
 3. Réorganiser l'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) dans le cadre de l'EPT (*animée par P. Esquieu, consultant IPE/UNESCO*)
- 11 h 00-11 h 30 Pause café
- 11 h 30-12 h 30 Discussion sur des thèmes clés (suite)
- 12 h 30-14 h 00 Pause déjeuner
- 14 h 00-16 h 00 Vers une approche plus globale de l'EPT : débat sur les stratégies avec des partenaires de développement internationaux (*animé par F. Caillods, Directeur adjoint, IPE*)

Remarques sur le processus d'EPT : *H. Mputu Afasuka, UNESCO (ED/EO/DFU)*

16 h 00-16 h 30 Pause café

16 h 30-17 h 15 Conclusions générales
D. Atchoarena, IPE
Remarques finales des participants

17 h 15-17 h 30 Clôture
F. Caillods, Directeur adjoint, IPE

Annexe 3

Séminaire interrégional sur le thème

Contribution à la conception et à la mise en œuvre
de plans de développement des compétences
pour l'Éducation pour tous :
*développer les compétences pour répondre aux besoins
éducatifs des exclus*
(IIPE, Paris, 22-23 janvier 2004)

Liste définitive des participants

Bangladesh

- M. Nazrul Islam Mohammad Téléphone : (88-02) 716 15 98
Cosecrétaire (développement) Télécopie : (88-02) 716 88 71
Coordinateur pour l'EPT pmed.gob@bdcom.com
Ministère de l'Enseignement
primaire et des Moyens de
communication de masse
Room No. 607, Building No. 6
Bangladesh Secretariat
Dacca

- M. S.M. Waliur Rahman Télécopie : (88-02) 956 07 63
Directeur général
Département chargé
du développement de la jeunesse
Ministère de la Jeunesse et des Sports
108, Motijheel Commercial Area
Dacca

Cambodge

- Dr Nath Bunroen
Directeur
Département de la formation
des enseignants
Ministère de l'Éducation,
de la Jeunesse et des Sports
133, Preah Norodom Boulevard
Phnom Penh
Téléphone : (855) 23 36 23 41
Télécopie : (855) 23 36 23 41
ttd@camnet.com.kh

- M. Chap Kim Chun
Directeur adjoint
Département de l'enseignement
non formel
Ministère de l'Éducation,
de la Jeunesse et des Sports
169, Preah Norodom Boulevard
Phnom Penh
Téléphone : (855) 23 21 92 58
nfe@camnet.com.kh

République démocratique populaire lao

- Dr Phonphet Boupna
Directeur général adjoint
Département de l'enseignement
supérieur, technique
et professionnel
Ministère de l'Éducation
Avenue Lane Xang
P.O. Box 67
Vientiane
Téléphone : (856-21) 21 64 73
Télécopie : (856-21) 21 64 73
ou 21 21 08
pboupna@laotel.com

- M. Somkhanh Didaravong
Directeur
Division de la planification
Ministère de l'Éducation
P.O. Box 67
Vientiane
Téléphone : (856-21) 21 47 22
Télécopie : (856-21) 21 60 06
sk_didaravong@hotmail.com

- M. Inthasone Phetsiriseng
Consultant
Plan national d'action pour
l'EPT de la RDP lao
Ministère de l'Éducation
Lane Xang Avenue
Vientiane
Téléphone : (856-21) 21 20 98
Télécopie : (856-21) 21 64 73
siloipec@laotel.com

- M. Khamhoung Sacklokham
Directeur général
Département de l'enseignement
général
Coordinateur national pour l'EPT
Ministère de l'Éducation
Lane Xang Avenue
Vientiane
Téléphone : (856-21) 21 54 23
Mobile : (856-20) 55 13 601
Télécopie : (856-21) 25 09 46
kamhoung@laotel.com

- M. Bounkhong Thoummavong
Directeur général adjoint
Département de l'enseignement
non formel
Ministère de l'Éducation
Lane Xang Avenue
P.O. Box 67
Vientiane
Téléphone : (856-21) 21 39 80
Télécopie : (856-21) 22 34 89
nfdmoe@laotel.com

Mali

- Mme Mariam Dembélé Somé
Chef de cabinet
Ministère délégué à l'Emploi
et à la Formation professionnelle
Bamako
Téléphone : (223) 229 51 96
Télécopie : (223) 229 40 79

- M. Mamadou Daouda Traore
Chargé de recherche
Centre national de l'Éducation
(CNE)
Ministère de l'Éducation nationale
BP 1583
Bamako
Téléphone : (223) 222 42 62
mdtraore2@yahoo.fr

- M. Sekou Traore
Chargé de la carte scolaire
Cellule de planification
et statistique (CPS)
Ministère de l'Éducation nationale
BP 71
Bamako
Téléphone : (223) 223 11 12/
(223) 222 43 51
Télécopie : (223) 223 28 27
sekoutraore2@yahoo.fr

Népal

- Dr Hridaya R. Bajracharya
Directeur exécutif
Research Centre for Educational
Innovation and Development (CERID)
Université de Tribhuvan
P.O.Box 2161
Tripureshwar
Katmandou
Télécopie : (977-1) 26 16 39
- M. Bidhya Dhar Mallik
Secrétaire
Ministère de l'Éducation
et des Sports
Kesmar Mahal
Katmandou
Téléphone : (977-1) 441 1599
/ 441 27 45
Télécopie : (977-1) 441 48 87
vidyamallik@hotmail.com
- Dr Tanka Nath Sharma
Directeur
Council for Technical Education
and Vocational Training (CTEVT)
Sano Thimi, Bhaktapur
P.O. Box 3546
Katmandou
Téléphone : (977-1) 663 04 08
Télécopie : (977-1) 49 38 54
tanka_sharma@yahoo.com

Niger

- M. Mounkaila Sanda
Ministre de la Jeunesse
et de l'Insertion professionnelle
des jeunes
Niamey
Téléphone : (227) 73 35 93
(mobile) : (227) 73 69 87/88
Télécopie : (227) 73 36 93
smounkaila@caramail.com

- M. Chaibou Maman
Secrétaire général adjoint
Ministère des Enseignements
secondaire et supérieur
Niamey
Téléphone : (227) 72 54 40
ou 93 68 17
Télécopie : (227) 72 42 21
chaboumaman@yahoo.fr

Sénégal

- M. Sanoussi Diakité
Conseiller technique chargé
de l'ETFP
Cabinet du ministre délégué
auprès du ministre de l'Éducation,
chargé de l'enseignement technique,
de la formation professionnelle,
de l'alphabétisation et des langues
nationales
23, rue Calmette
BP 15743
Dakar
Téléphone : (221) 8 22 60 99
Télécopie : (221) 8 21 71 96
sanoussi1@caramail.com
sanoussi34@hotmail.com
- M. Magatte Faye
Consultant
Bureau régional d'éducation
pour l'Afrique (BREDA)
Unité du suivi de Dakar
12, avenue Leopold Sédar Senghor
BP 3311
Dakar
Téléphone : (221) 8 49 23 23
magattef@yahoo.fr
ma.faye@unesco.org
- M. Mamadou Sène
Assistant du Directeur
Direction de la formation
professionnelle
Ministère de l'Éducation nationale
Rue Tolbiac x Lamine Gueye
BP 1837
Dakar
Téléphone : (221) 8 22 25 68
Télécopie : (221) 8 21 71 96
bambyF2003@yahoo.fr

Institutions

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)
7-9, rue Eugène Delacroix – 75116 Paris – France

- M. Mamadou Ndoye
Secrétaire exécutif
Téléphone : (33-1) 45 03 77 57
Télécopie : (33-1) 45 03 39 65
m.ndoye@iiep.unesco.org
- M. Hamidou Boukary
Haut responsable du programme
Téléphone : (33-1) 45 03 77 58
Télécopie : (33-1) 45 03 39 65
h.boukary@iiep.unesco.org

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)
Groupe de travail sur l'éducation non formelle (GTENF)
Commonwealth Secretariat, Social Transformations Program Division
Marlborough House – Pall Mall – London SW1Y 5HX – Royaume-Uni

- Mme Amina Osman
Coordinateur de
l'ADEA-GTENF
Télécopie : (44) 20 7 747 62 87
a.osman@commonwealth.int

Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture
(FAO)
Viale delle Terme di Caracalla – 00100 Rome – Italie

- Mme Lavinia Gasperini
Haut responsable
(enseignement agricole)
Service de l'éducation,
de la communication
et de la vulgarisation
Division de la recherche,
la vulgarisation et la formation
Département du développement durable
Téléphone : (39-06) 57 05 62 53
Télécopie : (39-06) 57 05 38 01
lavinia.gasperini@fao.org

- Mme Béatrice Ravanel
Bureau de la formation
professionnelle et de
l'enseignement technique
Direction du développement
et de la coopération technique
Téléphone : (33-1) 53 69 31 43
Télécopie : (33-1) 53 69 41 32
beatriceravanel@
diplomatie.gouv.fr

Délégation permanente de la RDP lao à l'UNESCO
Ambassade du Laos – 74, avenue Raymond-Poincaré – 75116 Paris –
France

- Mme Luangchandavong Sisamay
Premier secrétaire
Téléphone : (33-1) 45 53 75 24
Télécopie : (33-1) 47 27 57 89
ambalaoparis@wanadoo.fr

Délégation permanente de la Norvège à l'UNESCO
UNESCO House – 1, rue Miollis – 75732 Paris – France

- M. Ole Briseid
Conseiller
Délégué permanent adjoint
Téléphone : (33-1) 45 68 34 35
obd@mfa.no

UNESCO

UNESCO Siège – Secteur de l'éducation

- Mme Sonia Bahri
(ED/STV/GSE)
Chef de section
Téléphone : (33-1) 45 68 16 22
s.bahri@unesco.org
- M. Mehboob Dada
(ED/BAS/LIT)
Coordinateur de projet
Téléphone : (33-1) 45 68 10 70
m.dada@unesco.org
- M. Matthias Lansard
(ED/BAS/LIT)
Coordinateur assistant de projet
Division de l'éducation de base
Section de l'alphabétisation
et de l'enseignement non formel
Téléphone : (33-1) 45 68 08 65
Télécopie : (33-1) 45 68 56 26
m.lansard@unesco.org

- Mme Dominique Morisse
(ED/EO)
Spécialiste du programme
Téléphone : (33-1) 45 68 11 89
d.morisse@unesco.org
- M. Hilaire Mputu
(ED/EO/DFU)
Spécialiste du programme
Téléphone : (33-1) 45 68 23 95
h.mputu@unesco.org
- Mme Sayeeda Rahman
(EDBAS/LIT)
Spécialiste du programme
Téléphone : (33-1) 45 68 13 41
Télécopie : (33-1) 45 68 55 17
s.rahman@unesco.org
- M. Hiroyuki Uchida
(ED/STV/GSE)
Expert associé
Téléphone : (33-1) 45 68 08 59
h.uchida@unesco.org
- M. Jan Van Ravens
(ED/EO/DFU)
Analyste principal de politiques
Équipe de suivi
Téléphone : (33-1) 45 68 11 33
j.van-ravens@unesco.org
- Mme Mari Yasunaga
(ED/EO/DFU)
Spécialiste du programme
Téléphone : (33-1) 45 68 11 40
m.yasunaga@unesco.org

*UNESCO, Institut de l'UNESCO pour l'éducation
Feldbrunnenstrasse 58 – 20148 Hambourg – Allemagne*

- Mme Madhu Singh
Spécialiste principale
du programme
Téléphone : (49-40) 44 80 41 26
m.singh@unesco.org

*UNEVOC-UNESCO
Göresstrasse. 15 – 53113 Bonn – Allemagne*

- Mme Sharon Kirabo-Steffens
Assistante de programme
Téléphone : (49) 22 82 43
Télécopie : (49) 228 243 37 77
unevoc@unesco.org

Organisateurs

UNESCO Siège

Secteur de l'éducation – Division de l'enseignement secondaire,
technique et professionnel
7, place de Fontenoy – 75700 Paris – France

- M. Wataru Iwamoto
Directeur
Téléphone : (33-1) 45 68 11 17
w.iwamoto@unesco.org
- Mme Miki Nozawa
Spécialiste du programme
Section de l'enseignement
technique et de la formation
professionnelle
Téléphone : (33-1) 45 68 16 38
m.nozawa@unesco.org
- Mme Jacqueline Pinto
Secrétaire principale
Téléphone : (33-1) 45 68 08 43
j.pinto@unesco.org
- Mme Yasmine Babiard
Secrétaire
Section de l'enseignement
technique et de la formation
professionnelle
Téléphone : (33-1) 45 68 09 60
y.babiard@unesco.org
- Mme Irène Odibo
Secrétaire
Téléphone : (33-1) 45 68 08 34
i.odibo@unesco.org

Institut international de planification de l'éducation (IIEP/UNESCO)
7-9, rue Eugène Delacroix – 75116 Paris – France

- M. Gudmund Hernes
Directeur
Téléphone : (33-1) 45 03 77 10
g.hernes@iiep.unesco.org
- Mme Françoise Caillods
Directeur adjoint
Téléphone : (33-1) 45 03 77 38
Télécopie : (33-1) 40 72 83 66
f.caillods@iiep.unesco.org

- M. David Atchoarena
Spécialiste principal
du programme
Chef d'équipe
Unité de l'enseignement
supérieur et de la formation
spécialisée
Téléphone : (33-1) 45 03 77 49
Télécopie : (33-1) 40 72 83 66
d.atchoarena@iiep.unesco.org

- M. Keith Holmes
Consultant résident
Téléphone : (33-1) 45 03 78 06
Télécopie : (33-1) 40 72 83 66
k.holmes@iiep.unesco.org

- Mme Yannick Tschanz
Consultant résident
Téléphone : (33-1) 45 03 77 59
Télécopie : (33-1) 40 72 83 66
y.tschanz@iiep.unesco.org

- Mme Josette Leymarie
Assistante principale
du programme
Téléphone : (33-1) 45 03 77 40
Télécopie : (33-1) 40 72 83 66
j.leymarie@iiep.unesco.org

Consultants

- M. André Delluc
41, bd de Reuilly
75012 Paris – France
Téléphone : (33-1) 44 68 09 82
delluc@gret.org

- M. Paul Esquieu
74, rue Dunois
75015 Paris – France
Téléphone : (33-1) 55 55 76 48
paul.esquieu@education.gouv.fr

Publications et documents de l'IIPE

Plus de 1 200 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Un catalogue détaillé est disponible ; il présente les sujets suivants :

Planification de l'éducation

Généralité- contexte du développement

Administration et gestion de l'éducation

Décentralisation - participation - enseignement à distance - carte scolaire - enseignants

Économie de l'éducation

Coûts et financement - emploi - coopération internationale

Qualité de l'éducation

Évaluation - innovations - inspection

Différents niveaux d'éducation formelle

De l'enseignement primaire au supérieur

Stratégies alternatives pour l'éducation

Éducation permanente - éducation non formelle - groupes défavorisés - éducation des filles

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à :

IIPE, Unité de la communication et des publications

(information@iiep.unesco.org)

Les titres et les résumés des nouvelles publications peuvent être consultés sur le site web de l'IIPE, à l'adresse suivante : www.unesco.org/iiep

L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des États membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des États membres suivants : Allemagne, Danemark, Inde, Irlande, Islande, Norvège, Suède et Suisse.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les États membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IIEP, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

Président :

Dato'Asiah bt. Abu Samah (Malaisie)

Commission des droits de l'homme de Malaisie, Menara Tun Razak, Jalan Raja Laut, Kuala Lumpur, Malaisie.

Membres désignés :

Carlos Fortín

Secrétaire général adjoint, Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (CNUCED), Genève, Suisse.

Thelma Kay

Chef, Comité des problèmes sociaux émergents, Commission économique et sociale pour l'Asie et le Pacifique des Nations Unies (CESAP), Bangkok, Thaïlande.

Jean-Louis Sarbib

Premier Vice-président pour la région Afrique, Réseau du développement humain, Banque mondiale, Washington, DC, États-Unis d'Amérique.

Ester Zulberti

Chef, Service de la vulgarisation, de l'éducation et de la communication, division de la Recherche, de la Vulgarisation et de la Formation, Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), Rome, Italie.

Membres élus :

Aziza Bennani (Maroc)

Ambassadeur, Déléguée permanente du Maroc auprès de l'UNESCO.

José Joaquín Brunner (Chili)

Directeur, Programme d'éducation, Fundación Chile, Santiago, Chili.

Talyiwaa Manuh (Ghana)

Directrice, Institut d'études africaines, Université du Ghana, Legon, Ghana.

Philippe Mehaut (France)

LEST-CNRS, Aix-en-Provence, France.

Teiichi Sato (Japon)

Ambassadeur extraordinaire et plénipotentiaire et Délégué permanent du Japon auprès de l'UNESCO.

Tuomas Takala (Finlande)

Professeur, Université de Tampere, Tampere, Finlande.

Raymond E. Wanner (États-Unis)

Premier vice-président de « Americans for UNESCO », Conseiller principal sur les questions intéressant l'UNESCO, Fondation des Nations Unies, Washington, DC, États-Unis.

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :
Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,
7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France.