
Actes de la deuxième conférence internationale sur la Francophonie économique

L'ENTREPRENEURIAT ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES ET DES FEMMES EN AFRIQUE FRANCOPHONE

Université Mohammed V de Rabat, 2-4 mars 2020

LA FORMATION PROFESSIONNELLE POURRAIT-ELLE CONSTITUER UNE PARTIE DE LA SOLUTION À LA CRISE DE L'EMPLOI CHEZ LES JEUNES D'AFRIQUE AU SUD DU SAHARA ?

Mariama MARY FALL

Université d'Ottawa
mfall084@uottawa.ca

RÉSUMÉ – L'objet du présent article est de tenter de mettre en exergue les nombreux obstacles à l'emploi en Afrique de l'Ouest, notamment la durée des programmes de formation, l'inadéquation entre la formation offerte et les besoins du marché du travail, la reconnaissance des diplômes et des qualifications. Nous présentons la formation professionnelle comme une solution porteuse, de même que son utilité réelle. Nous abordons également sa position dans le débat utilitariste ou transformatif relatif au rôle de l'éducation. Suite aux entretiens que nous avons eus avec 31 jeunes âgés de 25 à 35 ans, nous avons obtenu des résultats importants : une claire conscience du lien indéniable existant entre pauvreté et éducation, la vicieuse spirale du manque d'éducation qui mène à la pauvreté--cette dernière étant un frein à l'accès à l'éducation en Afrique--, mais aussi à la nécessité d'une formation en phase avec le marché du travail. Il nous est clairement apparu que le marché du travail en permanente évolution dicte l'exigence de fournir aux jeunes un enseignement technique et des programmes de formation professionnelle adaptés à leur environnement social et économique.

Mots-clés : formation ; emploi ; jeunesse ; ouest-africaine

Introduction

Le chômage des jeunes ne cesse d'augmenter et constitue l'un des principaux problèmes auxquels sont confrontées aujourd'hui les économies et les sociétés du monde, tant dans les pays développés que dans les pays en développement. Pas moins de 475 millions de nouveaux emplois devront être créés au cours des dix prochaines années pour absorber les 73 millions de jeunes actuellement au chômage et les 40 millions de personnes qui se présentent chaque année sur le marché du travail.¹ Le monde compte aussi 1,44 milliard de travailleurs

¹Voir : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_337069.pdf

occupant des emplois précaires. Parallèlement, les enquêtes de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) révèlent que employeurs comme jeunes considèrent que de nombreux diplômés sont mal préparés pour le marché de l'emploi. Dans de nombreux pays, le secteur informel et le secteur rural traditionnel continuent de représenter une source importante d'emplois. Les travailleurs d'Afrique au sud du Sahara et d'Asie du Sud représentent plus de la moitié de ce total, les trois quarts d'entre eux y exerçant dans des conditions précaires. L'Afrique au sud du Sahara est la région du monde la plus jeune ; elle compte 200 millions de jeunes âgés de 15 à 24 ans, soit 60 % de sa population. Au lieu de constituer une force pour le continent, cette explosion démographique est source d'inquiétude car 65 % des jeunes sont au chômage.²

La formation professionnelle a suscité de nombreuses attentes en matière de lutte contre le chômage des jeunes ; elle est perçue comme la réponse idéale à l'amélioration de la compétitivité des entreprises. Cependant, elle a longtemps été (et le reste un peu encore) considérée comme un choix de moindre qualité, une solution en cas d'échec scolaire, étouffant le potentiel d'une frange de la population qui pourrait apparaître avec une formation centrée sur ses besoins et intérêts.³

L'objet du présent article est de tenter de mettre en exergue les nombreux obstacles à l'emploi en Afrique de l'Ouest, notamment la durée des programmes de formation, l'inadéquation entre la formation offerte et les besoins du marché du travail, la reconnaissance des diplômes et des qualifications. Nous verrons quelques définitions des compétences et des transitions, en particulier celles requises pour la formation professionnelle et technique (EFPT), afin de tenir compte des aptitudes et des connaissances essentielles à l'adaptabilité des jeunes Africains et à leurs opportunités de travail. Nous examinerons ensuite la formation professionnelle en tant que solution ainsi que son utilité réelle, tout en discutant de sa place dans le débat entre les approches utilitariste et transformatrice du rôle de l'éducation. Pour ce faire, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : Les jeunes Africains acquièrent-ils les aptitudes, connaissances et compétences essentielles dont ils ont besoin sur le marché actuel du travail et pour bien fonctionner dans toutes les autres sphères de la vie ? Migration et mondialisation étant aujourd'hui une évidence, dans quelle mesure ces compétences seront-elles transférables ? Seront-ils utiles sur le continent mais aussi à l'extérieur ? Trente et un jeunes Africains, âgés de 25 à 35 ans, ont été interviewés et ont révélé que leur formation n'était pas nécessairement liée ou utile à leur emploi ou profession en cours. Les résultats des entretiens avec ces jeunes sur le lien entre éducation et pauvreté ont montré qu'il s'agit là d'un cercle vicieux car le manque d'éducation conduit à la pauvreté et à d'autres risques, notamment sanitaires, alors que la pauvreté en Afrique peut freiner l'accès à l'éducation ; en effet, les nombreux échecs des gouvernements ont accéléré la création d'écoles privées, pas toujours les meilleures s'agissant de qualité mais qui, au moins, occupent les jeunes pouvant se le permettre. Resteront donc probablement pauvres au sein d'un foyer pauvre tous ceux qui ne pourront ni se permettre les moyens du privé ni compter sur l'école publique.

Afrique au sud du Sahara : ou comment le contexte de l'emploi inhibe les jeunes

D'ici 2050, l'on devrait compter 830 millions de jeunes Africains, soit la moitié de la population mondiale de cet âge. Les taux de scolarisation restent insuffisants avec près de 60 % des 15-24 ans qui n'ont pas dépassé le primaire et 10 % qui ont achevé leurs études

²Betcherman 2015.

³OIT 2016.

secondaires. Ceux qui ont terminé leurs études primaires sont généralement engagés dans des activités se rapportant à l'agriculture. Le chômage n'est pas le seul problème, car à la précarité des emplois disponibles s'ajoutent, par exemple, des situations de sous-emploi et de bas salaires.⁴ Dans certaines parties du continent où les inscriptions à l'école et d'autres indicateurs semblent témoigner de progrès dans l'éducation, le problème est en train de changer ; il se retrouve désormais au niveau de (l'in)adéquation des compétences des jeunes par rapport aux exigences des employeurs : l'offre et la demande de compétences ne semblant pas toujours cohérente, du moins chez les employeurs.

L'Afrique de l'Ouest, en sa partie francophone en particulier, n'est pas complètement libérée de l'héritage colonial. En effet, elle a du mal à fournir des systèmes de formation professionnelle aptes à répondre aux besoins en développement de cette région. La scolarité de la période coloniale encore en vigueur dans la pratique était trop longue, trop théorique, et visait principalement à former des fonctionnaires. C'est ce qui avait fait de la formation classique une référence, un idéal à atteindre, lui conférant un certain rang social. Les gouvernements tentent de plus en plus de s'adapter aux besoins en constante évolution du marché du travail. Mais selon Éyébiyi, l'Afrique de l'Ouest est déchirée entre les exigences internationales et les réalités locales s'agissant d'enseignement supérieur : ce dernier a acquis une plus-value commerciale, ce dont les populations ont du mal à se doter.⁵ Cette internationalisation a également provoqué de profonds changements dans les programmes, ce qui ne correspond pas toujours à leurs réalités. Par ailleurs, les métiers ou activités générateurs de revenus dans les zones rurales ne sont ni valorisés ni promus, alors que la population de l'Afrique de l'Ouest est essentiellement rurale ! L'absence quasi totale d'écoles et de centres de formation en dehors des grands centres urbains se traduit par des surcoûts de transport et d'hébergement pour les populations rurales désireuses de poursuivre des études ou une formation.⁶

Les chercheurs en sciences sociales s'intéressent depuis longtemps à la relation éducation - emploi. Des auteurs comme Yabiku et Schlabach (2009) par exemple ont trouvé qu'en général, la durée de la scolarité retardait les transitions des jeunes car les missions dévolues aux étudiants sont souvent considérées comme incompatibles avec d'autres rôles : les attentes normatives des sociétés, en particulier en Afrique de l'Ouest, considèrent en effet l'achèvement des études comme un préalable au rôle d'adulte attendu d'un époux, parent et/ou un travailleur salarié.⁷

Compétences et Transitions : quelles définitions ?

- Compétences

Selon l'UNESCO, trois types de compétence sont fondamentales, à savoir (1) des compétences de base en lecture et en calcul qui permettront aux jeunes de répondre au moins à leurs besoins élémentaires. Elles permettront la poursuite des études à un niveau supérieur et l'aspiration à de meilleurs emplois ; (2) des compétences transférables telles que la résolution de problèmes, la créativité, le leadership, l'esprit d'entreprise, afin de démontrer d'une certaine souplesse dans des milieux professionnels différents ; (3) des compétences techniques et

⁴Fox et Filmer 2014.

⁵Éyébiyi 2011.

⁶Éyébiyi 2011.

⁷Yabiku et Schlabach 2009, mais aussi Raymo 2003 sur les rôles des étudiants et Rindfuss *et al.* 1987 sur les rôles des adultes.

professionnelles requises dans plusieurs domaines nécessitant des compétences techniques spécifiques, de la couture à la construction en passant par la production agricole.⁸ Ces trois types de compétences offrent aux jeunes diverses possibilités d'acquérir la palette des trois types de compétences ou celles qui correspondent le mieux à leur environnement, capacités personnelles et autres opportunités qui se présentent à eux.

Cependant, la notion de compétence englobe plusieurs définitions. Perrenoud par exemple considère une compétence comme la tâche qu'elle permet d'accomplir et confère à la personne qui l'exerce une reconnaissance sociale mais aussi une certaine responsabilité (le médecin responsable de son patient, le conducteur professionnel responsable de ses passagers).⁹ Ainsi, quand on voit quelqu'un accomplir une action, on peut en déduire qu'il a la compétence nécessaire à sa réalisation ou non. Pour Voorhees, il s'agit de l'intégration des talents, connaissances et aptitudes nécessaires à l'accomplissement d'une tâche spécifique. Cette notion de compétence (capacité) se distingue de la forme plurielle que sont les *compétences*. Montmollin a insisté très tôt sur cette marque particulière du pluriel et a défini les compétences comme des ensembles stabilisés de connaissances et de savoir-faire, de comportements normés et de types de raisonnement qui ne requièrent aucun nouvel apprentissage pour leur application.¹⁰

D'après Jonnaert (2013), les éléments constitutifs de la notion de compétence proviennent systématiquement de l'analyse d'un corpus de définitions en sciences de l'éducation et suggèrent que : (1) la compétence est toujours liée à une situation, à un ensemble de situations et aux domaines d'expérience d'une personne ou d'un groupe de personnes ; (2) le développement d'une compétence repose sur la mobilisation et la coordination par une personne ou un groupe de personnes, une variété de ressources, les ressources propres aux personnes et les ressources spécifiques à certaines circonstances ; (3) en vérité, une compétence ne se construit que si la situation a été prise en charge de manière complète et socialement acceptable ; (4) la compétence découle du processus dynamique et constructif de prise en charge de la situation, c'est-à-dire lorsqu'une personne/un groupe de personnes est déclaré(e) compétent(e) après que la situation a été traitée.¹¹

- *Transitions*

La définition de la « jeunesse » diffère légèrement d'un pays à l'autre. Pour les Nations Unies, il s'agit d'une fourchette d'âge allant de 15 à 24 ans alors que pour la Commission économique pour l'Afrique, la fourchette ira de 15 à 35 ans. La définition de « l'emploi » diffère également selon les régions du continent, en fonction des modèles économiques et des réalités des pays : en Afrique au sud du Sahara, l'emploi reste essentiellement informel, rendant difficile son évaluation, alors que dans certains pays plus avancés, il est structuré et réglementé (salaires, contrats, assurances, etc.). Pour Elder et Koné, l'emploi doit absolument être décent car y accéder représente pour les jeunes la première garantie d'un équilibre socio-économique mais aussi d'une plus grande estime de soi.¹² Ces auteurs font ici référence aux indicateurs de la transition école-emploi conçus pour mesurer la facilité ou la difficulté avec laquelle les jeunes accèdent à l'emploi ; il s'agit par exemple de la transition d'une jeune

⁸UNESCO 2012: 24.

⁹Perrenoud 1999.

¹⁰Voorhees 2001, Montmollin 1986.

¹¹Jonnaert 2013: 5.

¹²Elder et Koné 2014.

personne de la fin de ses études à son premier emploi « officiel », soulignant que les diplômes supérieurs ne garantissent pas nécessairement une transition plus facile.

Leur étude a révélé que les périodes de transition étaient plus longues pour les jeunes hommes que pour les jeunes femmes (32 mois contre 20), avec des périodes de transition progressivement plus courtes selon le niveau d'éducation (96 mois pour les personnes qui ont fait des études primaires contre 19 mois pour les détenteurs d'un diplôme universitaire). C'est ainsi que Elder et Koné établissent trois types distincts de transition, à savoir : (1) la transition complète, c'est-à-dire un emploi stable ; (2) la transition continue, c'est-à-dire le fait que la personne a quitté l'école et est sans emploi ou occupe un emploi temporaire et peu satisfaisant ; (3) la « transition en attente », qui signifie que la personne poursuit ses études ou est « inactive », ce qui signifie qu'elle n'est pas encore à la recherche d'un emploi.

Dans nombre de pays d'Afrique au sud du Sahara, la première expérience professionnelle pour les jeunes, y compris le premier stage, survient relativement tard. Les jeunes reçoivent une éducation à l'école et entrent ensuite sur le marché du travail successivement, ce qui rend difficile la transition école-travail en raison de leur manque d'expérience pratique. Par conséquent, les sociétés ont un rôle à jouer dans le développement des capacités des jeunes par le biais de la formation pratique et de l'accès à l'emploi : éducateurs et gouvernements ne devraient pas être seuls à s'en occuper. En effet, il semble évident que si les entreprises aspirent à une main-d'œuvre conforme à leurs attentes, elles doivent participer à la formation de cette dernière car leur implication effective permet de valider la formation et d'en assurer l'adaptabilité aux besoins des entreprises.¹³ C'est dans une telle relation que nous pouvons espérer améliorer la qualité de la main-d'œuvre, la productivité, les services et la croissance du secteur. Tout cela contribuera nécessairement à l'amélioration de la croissance économique et à la réduction du chômage.

Besoins du marché du travail et non-adéquation des compétences/formation

En Afrique francophone au sud du Sahara, on peut soupçonner les modèles éducationnels d'avoir contribué même davantage à l'inéquation entre travail et formation technique et professionnelle.¹⁴ Dans la région, cette inadéquation cherche sa solution dans la formation en alternance qui combine la théorie à l'école et des phases d'activités professionnelles pendant les stages en entreprise.¹⁵ Ayant pris conscience et accepté que la formation technique et professionnelle de l'époque coloniale ne répondait plus à leurs réalités socio-économiques et encore moins aux exigences de leur développement, la plupart des pays africains francophones ont adopté ce type de formation en alternance dans leurs systèmes éducatifs depuis plus d'une décennie (Cameroun 1998, Mali 1989, Sénégal 2009, Burkina Faso). Cependant, sa mise en œuvre à une plus grande échelle reste insuffisante. L'impact devrait se noter au niveau du développement industriel et socio-économique de ces pays.

Jean constate également que l'inadéquation entre la formation et l'emploi est exacerbée par l'augmentation du chômage des jeunes à la fin de leur formation technique, tandis que le perfectionnement professionnel des enseignants du technique reste problématique. Ces enseignants reçoivent une formation très théorique, souvent sans stage et rarement un perfectionnement professionnel permanent au cours de leur carrière. Les quelques

¹³Jean 2014.

¹⁴Jean 2014.

¹⁵Angel-Urdinola *et al.* 2010.

programmes de formation disponibles sont désuets et inadaptés aux mutations technologiques et scientifiques.¹⁶ S'agissant des établissements de formation eux-mêmes, les équipements, laboratoires et autres structures destinés au travail professionnel font cruellement défaut. Pour que cette adéquation entre formation et emploi devienne réalité, les pays africains doivent faire preuve d'une plus grande volonté politique et adopter des réformes concrètes dans le système éducatif, la qualité de la formation professionnelle passant par sa conception même.¹⁷ Selon l'OIT, l'alternance entre formation et apprentissage est le meilleur moyen d'acquérir des compétences techniques pour l'apprenant : il/elle acquiert les connaissances théoriques nécessaires pour le métier de son choix tout en développant ses compétences pratiques pendant son stage. De même, des mécanismes de détection précoce des abandons scolaires devraient être mis en place et les jeunes encouragés à rester à l'école en accédant à d'autres filières de formation ou d'emploi. Pour ce faire, il faudra en particulier insister sur les programmes dits de « seconde chance » pour ceux qui ne sont pas scolarisés ou ont décroché trop tôt, afin qu'eux aussi puissent acquérir les connaissances et compétences de base.¹⁸

Comme la plupart des jeunes africains travaillent dans le secteur informel, il serait logique qu'ils bénéficient d'une formation adaptée à leurs besoins, ce qui n'est cependant pas le cas. Ainsi, la formation pratique sous forme de stages, d'apprentissages, est, à l'heure actuelle, l'une des principales solutions pour remédier à l'inadéquation des compétences. Malheureusement, en Afrique de l'Ouest, 90 % des formations sont des apprentissages informels ou des cours basés sur des ententes privées, des relations personnelles, ce qui annihile la qualité de ces cours.¹⁹

De nouvelles aptitudes et compétences, effectives et supposées, sont essentielles à la réalisation des objectifs socioéconomiques dictés par les contraintes et réalités actuelles de développement de ces pays. Jean met en exergue un aspect extrêmement important soulevé par le plan d'action de l'Union africaine de juin 2006, qui stipule que : « En ce 21^{ème} siècle, où notre société est fondée sur la connaissance et dominée par les technologies de l'information et de la communication, et où les demandes du marché sont en perpétuelle évolution, il est important d'offrir aux garçons et aux filles un enseignement technique et des programmes de formation professionnelle appropriés. »²⁰ Cette déclaration de l'UA signifie que l'Afrique ne peut se permettre le luxe de ne considérer que l'esprit humaniste de l'éducation. Dans tous les pays du monde, bien que l'éducation ne soit pas la seule variable pour résoudre tous les problèmes des jeunes et ceux relatifs au développement socioculturel, économique et industriel (car la promotion de la démocratie, de la culture, de la paix, des politiques économiques, de l'emploi et des politiques d'information sont autant de variables qui ont une incidence sur la société et sa gestion au quotidien), elle n'en reste pas moins fondamentale pour le développement humain.

L'OIT fait également valoir que le taux de chômage des jeunes augmente parfois avec le niveau d'éducation : les jeunes ayant fait des études supérieures sont deux à trois fois plus susceptibles d'être au chômage que les jeunes qui ont abandonné l'école à la fin du cycle primaire. C'est là une confirmation de l'inadéquation persistante entre l'offre de formation et la demande d'emplois que nous avons évoquée précédemment. Face à l'insuffisance qui fait de

¹⁶Jean 2014.

¹⁷Perrenoud 1999.

¹⁸OIT 2016.

¹⁹Bertrand et Crepon 2014

²⁰Jean 2014

l'emploi des jeunes un enjeu majeur pour les pays d'Afrique au sud du Sahara, le Conseil africain et malgache de l'enseignement supérieur (CAMES) encourage l'acquisition de compétences mais aussi une plus grande synergie entre universités et secteur privé. La participation des employeurs à l'élaboration des programmes d'études est fortement encouragée puisqu'ils sont les premiers « utilisateurs des produits des universités ». Une telle approche permettrait de voir « ce qu'ils peuvent apporter à l'université et ce que l'université peut leur donner en retour » : « la disproportion entre l'offre et la demande en Afrique ne doit plus être prouvée étant donné le nombre élevé de diplômés au chômage ». ²¹

L'Enseignement et la Formation Professionnels et Techniques (EFPT), une solution ponctuelle mais à court-terme ?

L'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFPT) comprennent l'éducation, la formation et le développement des compétences couvrant un vaste éventail de domaines professionnels, d'activités de production, de services et de moyens de subsistance. Dans le cadre de l'apprentissage permanent, l'EFPT peut conduire à la certification après une formation continue et un certain perfectionnement professionnel. Selon l'UNESCO, l'EFPT contribue donc au développement des connaissances, des aptitudes et des compétences des individus pour une meilleure planification des emplois et des carrières, des moyens d'existence et de l'apprentissage tout au long de la vie. Les personnes sont mieux outillées pour faciliter leur transition vers le marché du travail, combiner apprentissage et travail, faire des choix éclairés et réaliser leurs aspirations. ²² L'EFPT permet essentiellement l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes dans un métier ou une profession donné(e). Pour ce faire, les programmes prennent en compte les compétences génériques et spécifiques. Ensemble, ils assurent la pratique et donc l'expérience avérée et sont qualifiés de « compétence technique ». En outre, l'EFPT étant ancré dans le marché du travail, il anticipe et facilite les changements dans la nature et l'organisation du travail, y compris l'émergence de nouvelles industries et professions, ainsi que des percées scientifiques et technologiques[1]. En encourageant l'esprit d'entreprise, l'EFPT favorise le travail indépendant et la croissance des entreprises et peut également offrir des possibilités de développement des compétences aux personnes peu qualifiées, sous-employées ou sans emploi, aux jeunes non scolarisés et aux personnes qui ne sont ni en emploi ni en formation (« NENEF »).

Cependant, la formation professionnelle fait souvent référence à un raccourci, un moyen d'éviter une formation longue et coûteuse, mais suffisante pour accéder à l'emploi. La rareté des études ou des évaluations systématiques effectuées ne permet pas de mesurer ou de prouver facilement les répercussions de ces formations sur l'économie (entreprises et particuliers). Par conséquent, une condition sine qua non de la formation professionnelle pertinente est son accréditation et sa reconnaissance, même si elle n'est que régionale, bien que de préférence continentale et internationale, afin de garantir une plus grande mobilité des personnes et des compétences et de répondre aux demandes d'un pays donné, en fonction des compétences pertinentes acquises par les apprenants.

Les économistes de l'éducation mettent en exergue une dichotomie intéressante de l'EFPT et soutiennent que les apprenants de ce système sont confrontés à un compromis entre ses avantages à court terme et ses coûts à long terme. En effet, à court terme, leur passage de

²¹OIT 2016

²²UNESCO 2012.

la formation à l'emploi est suffisamment rapide parce qu'ils possèdent des compétences immédiatement exploitables. Mais à long terme, ces compétences peuvent se déprécier rapidement si elles ne sont pas « à jour » et liées à l'évolution constante des besoins technologiques et commerciaux en constante mutation. Cependant, l'EFPT ne répond toujours pas aux besoins de l'économie et du marché du travail.

Selon l'OIT, l'accélération de la croissance économique en Afrique au sud du Sahara au cours des années 2000 n'a pas entraîné une amélioration significative des performances du marché du travail, malgré certaines avancées, comparé aux années 1990.²³

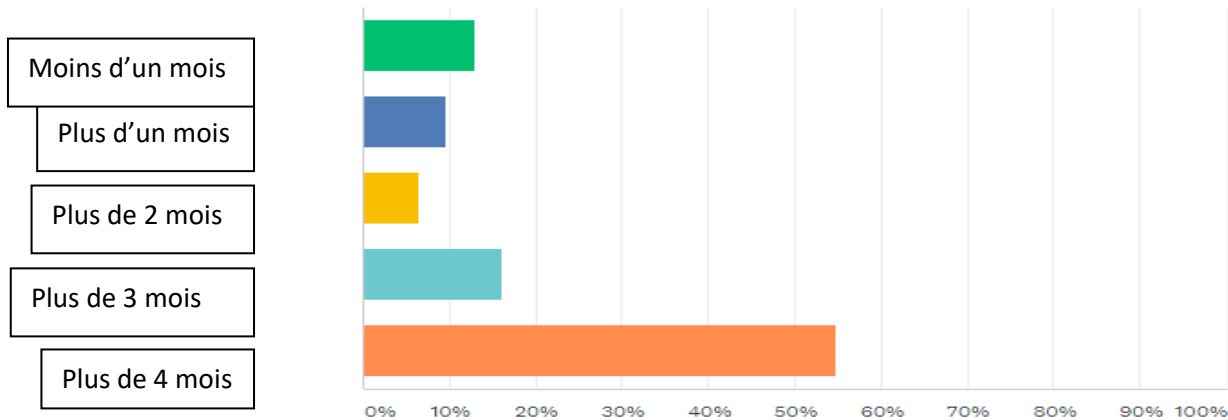
D'autre part, la formation professionnelle suscite de nombreuses attentes car elle est présentée depuis longtemps comme la réponse parfaite à l'amélioration de la compétitivité des entreprises, même si elle se heurte à plusieurs obstacles, dont la durée du cursus de formation, l'inadéquation entre l'offre et les besoins du marché du travail, la reconnaissance des diplômes et des qualifications. L'Afrique de l'Ouest (en particulier les pays francophones) éprouve des difficultés à fournir un système de formation professionnelle qui puisse répondre aux impératifs du développement dans la région. En outre, les universités et centres de recherche africains sont accusés d'être des tours d'ivoire produisant des diplômés dépassés qui travaillent sur des sujets trop éloignés des défis sociaux, économiques, culturels et environnementaux auxquels leurs pays sont confrontés. A mon avis, les besoins du marché du travail sont définis comme les besoins découlant de la croissance de l'emploi, du remplacement de la main-d'œuvre et de l'émergence de nouveaux secteurs ou domaines. Je préconise comme prémisses de solution que, pour mieux comprendre les matières enseignées et les meilleures pratiques, les écoles professionnelles devraient exiger que les apprenants aient au moins une année d'expérience professionnelle. Mais dans ce cas, le problème resterait entier : ils auront certainement besoin d'un minimum de qualification et de formation avant de pouvoir accéder à leur premier emploi car la première expérience nécessite la confiance du recruteur, généralement justifiée par une expérience vécue dans le travail précédent.

La privatisation excessive des écoles de formation est un autre problème : elle est devenue presque un fléau, ou en tout cas une arme à double tranchant, car en effet, le choix est là pour les apprenants et ces écoles sont souvent reconnues et approuvées par les gouvernements, mais ils ne contrôlent pas toujours la qualité des enseignements. Cela affecte les certificats et diplômes délivrés et rend difficiles les équivalences et le caractère transférable des qualifications. Cette situation contribue également à la saturation du marché du travail par un trop grand nombre de diplômés sans compétences opérationnelles et à la frustration des jeunes qui doivent payer pour obtenir des diplômes sans aucun espoir d'un retour rapide sur leur investissement. Pour remédier à cette inadéquation, il est important que les méthodes d'enseignement changent, que les cours magistraux soient transformés en cours pratiques, basés sur des situations réelles (visites, études de cas, simulations, démonstrations, etc.). Des partenariats solides devraient également être établis avec le plus grand nombre possible d'employeurs pour permettre aux apprenants d'accéder aux stages dans leurs entreprises.²⁴

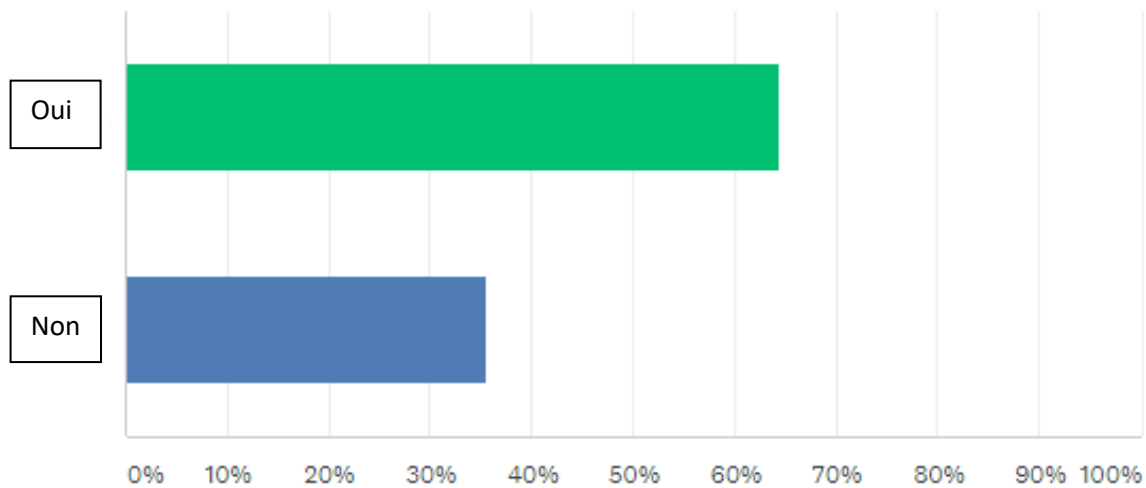
²³OIT 2016

²⁴ Voir Betcherman et Khan 2015

Figure 1 : Incohérence entre la formation et les besoins du marché du travail et la pauvreté et l'éducation: temps écoulé entre la fin de la formation & le premier emploi (résultats de 31 entretiens)



Rapport avéré entre éducation (formation suivie) et emploi actuel occupé ?



Nous avons également interrogé les populations sur le lien entre éducation et pauvreté. Les résultats ont montré qu'il s'agit d'un cercle vicieux car le manque d'éducation conduit à la pauvreté et à d'autres risques, comme les problèmes de santé, alors que la pauvreté en Afrique peut freiner l'accès à l'éducation. En effet, les nombreux échecs des gouvernements ont accéléré la création d'écoles privées, pas toujours des plus qualifiées, mais qui occupent au moins cette partie de la jeunesse qui dispose des moyens pour ce faire. Pour eux, une condition préalable à une formation professionnelle pertinente est son accréditation et sa reconnaissance, ne serait-ce qu'au niveau régional, mais de préférence continental et international, et ce pour garantir une plus grande mobilité des personnes et des compétences et répondre aux demandes d'un pays donné, en fonction des compétences pertinentes acquises par les apprenants.

Se partagent donc la responsabilité les États, les formateurs et les employeurs : Les États doivent faire tout ce qui est en leur pouvoir pour enrayer ou du moins ralentir la fuite des cerveaux, mais aussi faire davantage confiance à la main-d'œuvre locale et la former, plutôt que d'importer des ressources humaines qualifiées possédant les compétences professionnelles et les attitudes recherchées par les employeurs du privé. Les formateurs

doivent veiller à ce que leurs programmes correspondent aux besoins réels du marché dans lequel leurs apprenants évoluent. Les employeurs sont responsables de la participation à la formation pratique des apprenants et ne devraient pas, en cas de non-participation, s'attendre à pouvoir recruter du personnel « prêt à l'emploi », déjà au fait de leurs besoins, modes de fonctionnement et procédures. Pour un employeur, l'embauche d'un apprenant qui a déjà effectué un stage à domicile réduit considérablement le temps consacré à l'hébergement et à l'immersion, ce qui évite aux employeurs de perdre du temps et des ressources.

L'EFPT va-t-elle à l'encontre de la vision humaniste de l'éducation ?

L'école est au cœur du débat sur sa fonction humaniste pour laquelle elle semble avoir été créée et sur sa fonction utilitariste qui semble prendre le dessus aujourd'hui : l'école capitaliste est une école qui revisite le besoin singulier du monde de l'apprentissage en entreprise mais cette forme de scolarisation s'est avérée un impératif pour de nombreux pays, dans le contexte de mondialisation qui règne depuis 2008 en termes de qualification professionnelle.

Selon Auclair, la flexibilité du travail (variable), l'adaptabilité à cet environnement et en dehors de lui, ainsi que la nouvelle logique de gestion constituent cet ensemble de facteurs qui favorisent une intégration toujours plus fine des critères de formation menant à tout emploi.²⁵ Pour l'auteur, l'éducation a pour mission stratégique de soutenir le monde du travail et de l'industrie en formant les esprits en fonction des besoins du moment. Ainsi, l'expérience du monde du travail devient un champ où la compétition est partout présente.

Rey ne partage pas cette opinion qui avoue que si « l'école de l'humanisme est en mauvais état, c'est parce que l'humanisme lui-même l'est ».²⁶ Dans ce contexte d'apprentissage, l'humanisme lui-même devient une compétence à acquérir ! Ce débat n'est cependant pas nouveau. En 1987 déjà, Dandurand et Olivier parlaient des deux pôles de l'éducation, à savoir les pôles « économiste » « culturaliste ». Les auteurs ont fait état dans leurs travaux d'une quarantaine d'années de recherches et d'études, à commencer par la période 1945-1965, qui constitue pour eux le premier moment de la sociologie de l'institutionnalisation de l'éducation. Selon leur chronologie, le rôle de l'éducation est avant tout de répondre aux besoins d'égalité et de réussite de l'ensemble de la société. Cela supposait une application classique du paradigme fonctionnaliste à l'éducation, la priorité étant souvent accordée à l'action culturelle de l'école, qui « mobilise les individus et les intègre dans les groupes plus grands par le biais de la socialisation ».²⁷ Ces besoins ont ensuite évolué avec la société, qui a alors favorisé les technocrates et les compétences techniques et scientifiques pour répondre aux besoins de mobilité de la main-d'œuvre.

Durant la même période, les besoins se sont faits purement économiques car la société en vient à adopter une vision « fonctionnelle-technocratique ». Et celle-ci de s'interroger alors sur le rôle de l'éducation en partant d'une vision d'économie politique de cette dernière. Dandurand et Olivier s'appuient sur une publication de Halsey, Floud et Anderson datant de 1961. Ces derniers considéraient que l'éducation était plus qu'un « bien de consommation » mais représentait bien un investissement économique important qui devrait pouvoir contribuer au développement des sociétés modernes. Les années 1965-1975, qui marquent le début de

²⁵Auclair 2013

²⁶Rey 2010

²⁷Dandurand et Olivier 1987

l'ère de la consommation dans la plupart des pays industrialisés (capitalistes), rendent les universités plus accessibles aux moins nantis (classes moyennes et même ouvrières/basses). Cependant, cette libéralisation de l'enseignement supérieur a des coûts qui sont rapidement révisés à la baisse et suscite des inquiétudes quant au nombre déjà élevé de chômeurs à la fin de leur formation. Par ailleurs, les œuvres de cette période (Bourdieu, Passeron, Coleman, Touraine, Lipset) gardent un profond relent de fonctionnalisme qui suggère que l'école remplit essentiellement des fonctions de socialisation d'une part, et de sélection d'autre part. Selon eux, la socialisation confère connaissance et éthique alors que la sélection assure mobilité et distribution.²⁸

Cela prouve une fois encore que les transformations au sein de la société entraînent des changements dans les écoles, qui doivent s'adapter à ceux-ci et satisfaire aux besoins de la société car, au total, le rôle de l'école est fortement déterminé par la société et ses membres. Pour les mêmes raisons, et parce que Dandurand et Olivier soutiennent que dans les années qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale, l'éducation a acquis une double légitimité en tant que « levier de croissance économique » et instrument d'égalisation des chances, « il est difficile de comprendre pourquoi ce double rôle apparaît soudain monstrueux aux défenseurs de l'école culturaliste et humaniste ».²⁹ Cette légitimité a été attribuée par les sociologues de l'éducation de l'époque qui s'étaient inspirés d'une vision économiste.

Dans ce cas, comment nier le rôle et le poids de l'éducation dans la réduction de la pauvreté ? Certains des défenseurs de l'école humaniste auraient probablement une opinion différente s'ils étaient confrontés aux mêmes difficultés que les jeunes qui n'ont pas - et pire encore, ceux qui ont - une éducation solide mais qui ne peuvent accéder à un travail décent. Leur situation reflète fatalement la « santé » socio-économique de leurs pays respectifs. Ces populations, victimes de leur absence de qualifications, travaillent pendant de longues heures dans le secteur informel et continuent pourtant de vivre sous le seuil de pauvreté. L'éducation de courte et moyenne durée est donc essentielle : les jeunes issus de groupes défavorisés doivent acquérir des compétences par différentes méthodes de formation afin d'entrer sur le marché du travail.³⁰ La rareté de la formation professionnelle offerte à ces populations aboutit rarement à l'emploi, alors que Styler, en 1984 déjà, affirmait que les habitants des pays pauvres donnent la priorité à la formation dans la perspective d'une utilisation immédiate.³¹ En outre, certaines cultures étant encore réfractaires à l'enseignement « classique » dispensé en classe, la formation professionnelle, le travail manuel revêtent une grande importance pour les jeunes soucieux de subvenir à leurs besoins et à ceux de leur(s) famille(s). Il est primordial de rappeler ici l'importance de la famille en Afrique de l'ouest : les solutions y sont davantage collectives qu'individualistes.

Conclusion : Le chemin le plus court est-il le meilleur ?

La formation professionnelle apparaît comme une bonne solution dans le court terme ; cependant, elle exige une mise à niveau permanente. Ce raccourci reste décrié à bien des égards et peut se traduire en sous-emploi au bout de quelques années. Plus les études sont longues plus elles offrent de possibilités. Cependant, elles nécessitent des moyens dont ne disposent pas toujours certaines populations. Des études plus longues restent le système le

²⁸Dandurand et Olivier 1987

³⁰Brewer *et al.* 2005

³¹Styker 1984

plus courant, mais les employeurs se plaignent toujours de l'inadéquation des aptitudes des diplômés.

Toutefois, on ne saurait leur attribuer entièrement les difficultés qu'éprouvent les jeunes à accéder à l'emploi. Le climat socio-politique (gouvernance, transparence, niveau de développement) de leur pays constitue l'essentiel de l'énigme à résoudre.³² Les conflits récurrents dans la région accentuent aussi cette difficulté à créer un climat propice à la création d'emplois car l'instabilité n'encourage pas les investissements (étrangers). Les formations courtes et pratiques restent la préférence de nombreux jeunes qui souhaitent rentabiliser leur investissement et entrer sur le marché du travail le plus vite possible. Cette catégorie finit par être peu instruite et sans les outils nécessaires à la réussite dans le monde du travail formel.

Dans un effort de limitation des dégâts, les gouvernements devraient d'abord trouver un moyen d'évaluer leurs besoins en matière de formation en fonction de leur marché du travail afin que ces formations aient un impact concret sur les jeunes et les rendent immédiatement aptes au travail.

Zimba et Tiraboschi préconisent une vision moderne de la relation entre éducation, formation et développement socio-économique, en prônant la conception et la mise en œuvre de politiques et actions qui tiennent compte non seulement de la demande de travail, mais aussi de la qualité de l'offre.³³ Les auteurs affirment que seul un véritable lien entre l'éducation, la formation et le monde du travail apte à renforcer les services de placement et les programmes de formation tout en alternant école et travail, permettra de faire face à l'emploi des jeunes de manière plus globale et pragmatique. D'autre part, le risque de découragement et de remise en cause, découlant de la sensation que leurs perspectives professionnelles sont limitées, pousse les jeunes à sortir du marché du travail (ils préfèrent poursuivre des études pour améliorer leurs perspectives de carrière, ou tout simplement rester sans emploi).

L'intégration de l'alternance travail-formation devrait faciliter l'étude, l'analyse et la compréhension de ses enjeux.³⁴ De son point de vue, la combinaison travail-formation réduit considérablement le temps d'apprentissage et d'adaptation en fin de formation et favorise une intégration socioprofessionnelle plus rapide des jeunes. Ce temps gagné est bénéfique et aux jeunes et aux entreprises car, pour chaque nouvelle embauche, le temps d'adaptation est essentiel pour comprendre le fonctionnement, les procédures et les réalités de l'employeur. En effet, le « petit nouveau » qui n'a jamais été formé dans l'entreprise, ne pourra pas donner des résultats aussi rapidement que celui qui y a déjà effectué un stage (les performances de ce dernier seraient probablement décuplées dès le début de son embauche officielle). Le Boterf 52004° estime également que « le placement professionnel est une opportunité permettant d'apprendre à développer des compétences à partir des ressources acquises en formation et qu'elles se traduisent par leur combinaison ».³⁵

³²BAD *et al.* 2012

³³Zimba et Tiraboschi

³⁴Cf. Houpert 2005.

³⁵Le Boterf (2004)

BIBLIOGRAPHIE

- AfDB (African Development Bank), OECD Development Centre, United Nations Development Programme, et United Nations Economic Commission for Africa (2012) *African Economic Outlook 2012*(Paris, OECD Publishing).
- Angel-Urdinola, D.F., A. Kuddo, K. Tanabe, and M. Wazzan (2010) *Key Characteristics of Employment Regulation in the Middle East and North Africa*(World Bank, Human Development Network).
- Auclair, D. (2013) « Le constructivisme et la logique des compétences en que relativisme scientifique : Les réformes de l'éducation sous les impératifs utilitaires de la mondialisation néolibérale, » thèse de Maîtrise (Montréal, Université du Québec à Montréal).
- Bertrand, M. & Crepon, B. (2014). Microeconomic perspectives. pp. 97-159 in H. Hino and G. Ranis (Eds.), *Youth and employment in sub-Saharan Africa: Working but poor*. New York: Routledge.
- Betcherman, G. (2015). Labor market regulations: What do we know about their impacts in developing countries? *World Bank Research Observer*. 30 (1):124–153.
- Betcherman, G. et Khan, T. (2015). Youth employment in sub-Saharan Africa: taking stock of the evidence and knowledge gaps. Ottawa, Canada : International Development Research Centre
- Brewer, E. W., Brown, B. Et Petty, G. C. (2005). Job satisfaction among employees of a youth development organization. *Child and Youth Care Forum* 34(1), 57-73.
- Bureau International du Travail (BIT). (2016). Formation professionnelle et développement des compétences en Afrique de l'Ouest: Comment relever les défis. *Travail décent : Magazine trimestriel sur le Travail décent en Afrique de l'Ouest*. Volume 2, numéro 1.
- Elder, S. and Siaka Koné, K. (2014) *Labour Market Transition of Young Women and Men in Sub-Saharan Africa*. Youth Employment Programme, Employment Policy Department, Work 4 Youth Publication Series No. 9, ILO. Geneva.
- Éyébiyi P.E. (2011). “L’alignement de l’enseignement supérieur ouest-africain, La construction des savoirs entre intranéité et extranéité au Bénin”, in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et le savoir*, hors-série numéro 3.
- Houpert, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles. *Cahiers pédagogiques*, 435, 45-57.
- ILO (2016): *World Employment and Social Outlook: Trends 2016*. Geneva: International Labour Office.
- Jean, V. (2014). *Le développement curriculaire selon l'approche par compétences en Afrique francophone : une analyse comparative d'orientation d'experts* (thèse de Maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada).
- Jonnaert, P. (2013). *La compétence, une notion malmenée. Éléments pour un débat curriculaire*. Série–Questions CUDC. Montréal : CUDC
- Le Boterf, G. (2004) *Construire les compétences individuelles et collectives : la compétence n'est plus ce qu'elle était*. Paris : Éditions d'organisation.
- Montmollin, D.M. (1986). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. (2^e éd.). Bern : Peter Lang.

- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Pédagogie collégiale*, 12(3), 14-17.
- Raymo, J. M. (2003). Educational attainment and the transition to first marriage among Japanese women. *Demography*, 40(1), 83-103.
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris : ESF.
- Rindfuss, R. R., Swicegood, C. G., & Rosenfeld, R. A. (1987). Disorder in the life course: How common and does it matter? *American sociological review*, 785-801.
- Styler, W.E. (1984). Adult Education and Political Systems. *Adult Education and Political Systems*. Nottingham, UK: Department of Adult Education, University of Nottingham
- UNESCO. (2012). *Youth and Skills: Putting Education to Work*. Education For All Global Monitoring Report. Paris: UNESCO
- Voorhees RA. (2001). Competency-based Learning Models: a necessary future. Dans Voorhees RA (dir.), *Measuring what matters: competency-based learning models in Higher education*. San-Francisco: Jossey-Bass. *New directions for Institutional Research*; (110), 5-13.
- Yabiku, S. T. (2005). The effect of non-family experiences on age of marriage in a setting of rapid social change. *Population studies*, 59(3), 339-354.
- Yabiku, S. T., & Schlabach, S. (2009). Social change and the relationships between education and employment. *Population research and policy review*, 28(4), 533-549.
- Zimba, M., & Tiraboschi, M. (2010). Productivity, Investment in Human Capital and the Challenge of Youth Employment in Sub-Saharan Africa: Comparative Developments and Global Responses in the Perspective of School-to-Work Transition. *Investment in Human Capital and the Challenge of Youth Employment in Sub-Saharan Africa: Comparative Developments and Global Responses in the Perspective of School-to-Work Transition* (December 18, 2010).