
Nouvelles formes d'apprentissage en Afrique de l'Ouest

**Vers une meilleure insertion professionnelle
des jeunes**

Richard WALTHER, consultant ITG

Avec le concours d'Ewa Filipiak, département de la Recherche de l'AFD

Agence Française de Développement
Département de la Recherche

Avertissement

Les analyses et conclusions de ce document sont formulées sous la responsabilité de ses auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement le point de vue officiel de l'Agence française de développement ou des institutions partenaires.

Directeur de la publication : Jean-Michel SEVERINO

Directeur de la rédaction : Robert PECCOUD

Sommaire

| | |
|---|----|
| AVANT-PROPOS | 7 |
| RÉSUMÉ | 9 |
| 1. INTRODUCTION | 17 |
| 1.1. Objectifs de l'étude | 19 |
| 1.2. Méthodologie de l'étude..... | 19 |
| 1.2.1. Un regard pluriel sur la réalité du post-primaire professionnel..... | 20 |
| 1.2.2. Un dispositif de formation professionnelle post-primaire ouvert et flexible | 21 |
| 2. LA SITUATION ET LE RÔLE DE L'APPRENTISSAGE DANS LES SOCIÉTÉS AFRICAINES DE L'AFRIQUE DE L'OUEST | 31 |
| 2.1. Le positionnement économique et socio-culturel de l'apprentissage traditionnel | 32 |
| 2.1.1. Les analyses documentaires de l'apprentissage traditionnel | 32 |
| 2.1.2. Une étude de cas : la situation de l'apprentissage traditionnel au Sénégal | 36 |
| 2.1.3. Quelques éléments de conclusion sur la situation de l'apprentissage traditionnel..... | 44 |
| 2.2. Les enjeux d'une restructuration significative de l'apprentissage traditionnel | 48 |
| 2.2.1. Les faiblesses de la situation actuelle..... | 48 |
| 2.2.2. Les forces des dispositifs en place | 53 |

3. LES DYNAMIQUES DE RESTRUCTURATION EN COURS DE

| | |
|--|-----|
| L'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL | 61 |
| 3.1. L'expérimentation duale au Togo et au Bénin | 62 |
| 3.1.1. Les contextes de départ..... | 62 |
| 3.1.2. Les hypothèses de travail | 67 |
| 3.2. Les grandes caractéristiques des expérimentations mises en œuvre..... | 71 |
| 3.2.1. Le processus de lancement..... | 71 |
| 3.2.2. Les rôles respectifs initiaux des centres de formation et des ateliers..... | 72 |
| 3.2.3. Les résultats des premières évaluations..... | 74 |
| 3.2.4. Les phases de structuration du dispositif d'apprentissage dual au Bénin..... | 82 |
| 3.2.5. Les phases de structuration du dispositif d'apprentissage dual au Togo | 90 |
| 3.3. Les perspectives de pérennisation de la formation duale au Bénin et au Togo..... | 95 |
| 3.3.1. Vers un dispositif de formation professionnelle alternatif au Bénin..... | 95 |
| 3.3.2. Vers un dispositif de formation professionnelle intégré au Togo..... | 101 |
| 3.3.3. En résumé : les paramètres d'institutionnalisation des dispositifs béninois et togolais..... | 105 |
| 3.4. L'approche spécifique du Sénégal..... | 106 |
| 3.4.1. Le contexte de départ | 107 |
| 3.4.2. Les hypothèses de travail du ministère de l'ETFP | 109 |
| 3.4.3. Les diverses expériences en cours de restructuration de l'apprentissage traditionnel | 112 |
| 3.4.4. La stratégie d'intégration de l'apprentissage restructuré sénégalais..... | 119 |
| 3.4.5. En résumé : la tension entre tradition et modernité de l'expérimentation sénégalaise | 133 |
| 3.5. L'approche du Mali..... | 136 |
| 3.5.1. Le contexte spécifique de la mise en place de l'apprentissage dual..... | 137 |
| 3.5.2. Préprofessionnalisation et apprentissage : un lien à analyser et à renforcer | 141 |
| 3.5.3. Le modèle malien d'apprentissage dual..... | 144 |
| 3.5.4. Les forces et faiblesses du dispositif en place..... | 150 |
| 3.5.5. Vers des modes de formation plus flexibles et plus localisés..... | 155 |

| | |
|--|------------|
| 3.5.6. En résumé : vers une alternative de professionnalisation continue au Mali..... | 158 |
| 3.5.7. Quelques remarques conclusives sur les restructurations en cours | 160 |
| 4. DE L'APPRENTISSAGE RESTRUCTURÉ À UN DISPOSITIF INSTITUÉ DE FORMATION PROFESSIONNELLE POST-PRIMAIRE | 163 |
| 4.1. Les préalables incontournables d'une restructuration réussie..... | 164 |
| 4.1.1. La restructuration s'inscrit dans une vision positive de l'apprentissage informel | 164 |
| 4.1.2. La restructuration requiert la maîtrise d'œuvre des organisations professionnelles..... | 165 |
| 4.1.3. La restructuration suppose un co-investissement national et international..... | 165 |
| 4.2. Les éléments structurants d'un processus de formation post-primaire viable et pérenne..... | 167 |
| 5. CONCLUSION : LES ACTIONS PRIORITAIRES DE CONSOLIDATION DE L'APPRENTISSAGE RESTRUCTURÉ | 175 |
| SIGLES ET ABRÉVIATIONS..... | 179 |
| BIBLIOGRAPHIE | 183 |

Avant-propos

Cette recherche est l'aboutissement d'une enquête terrain dans quatre pays : le Bénin, le Mali, le Sénégal et le Togo. Elle est la suite de l'étude réalisée par l'Agence Française de Développement (AFD) sur la formation professionnelle en secteur informel, publiée en 2007. Cette étude avait permis de constater que l'apprentissage traditionnel, fortement représenté dans l'Afrique de l'Ouest, évoluait progressivement vers une restructuration de ses contenus de formation, de ses pratiques pédagogiques ainsi que de ses modes de validation et de certification et devenait ainsi un dispositif de formation professionnelle post-primaire susceptible de concerner des centaines de milliers de jeunes employés dans les ateliers artisanaux des quatre pays enquêtés.

Le département de la Recherche de l'AFD a défini le cadre méthodologique et opérationnel de l'ensemble de l'étude dont la direction scientifique et technique ainsi que la rédaction ont été confiées à Richard Walther pour l'ensemble des pays analysés. Ewa Filipiak a encadré la réalisation de l'étude, accompagné l'auteur dans les missions de terrain et effectué une relecture attentive de l'ensemble des données recueillies auprès des interlocuteurs rencontrés. Tania Haïdara a validé l'exactitude des données publiées sur le Mali. Alain Widmaier et Sanoussi Diakité ont relu et commenté la partie de l'étude consacrée au Sénégal. Ils ont communiqué le dossier du programme d'exécution technique et financière en phase de finalisation et permis ainsi à l'étude de rendre compte des dernières évolutions de l'expérimentation en cours de lancement. Les données sur le Bénin comme sur le Togo ont été vérifiées à l'aune des données validées par les responsables nationaux lors de missions précédentes.

L'AFD adresse ses plus vifs remerciements à celles et à ceux qui ont contribué directement ou indirectement à la réalisation de cette recherche.

L'analyse de la restructuration de l'apprentissage traditionnel dans les quatre pays enquêtés montre que cet apprentissage est en train d'évoluer, en Afrique de l'Ouest, vers un dispositif de formation professionnelle post-primaire qui essaie de qualifier, sinon de certifier, des jeunes qui, soit n'ont pas achevé le cycle d'éducation de base, soit sont allés jusqu'à la fin de ce cycle sans pour autant entrer au collège, soit sont entrés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire mais en sont sortis en cours de route.

Le Bénin, le Mali et le Togo ont pour caractéristiques communes d'avoir commencé la restructuration de l'apprentissage traditionnel vers la fin des années 1980 et d'avoir effectué cette restructuration selon le modèle de l'apprentissage dual. Celui-ci présuppose un partenariat de travail et un partage des tâches entre un centre de formation professionnelle formel chargé de la formation théorique et un atelier d'artisan permettant l'acquisition des compétences professionnelles en situation réelle de travail. L'unicité du modèle ainsi mis en œuvre n'empêche pas que chaque pays ait adopté des modalités spécifiques de la relation formation théorique/formation pratique et réalisé des parcours de formation et de certification qui lui sont propres, tout en puisant leurs outils et leurs modalités de mise en œuvre dans l'ingénierie commune de la formation par les compétences et par l'alternance.

Le Sénégal présente la particularité de cibler un modèle de formation théorique/pratique qui fait de l'atelier le lieu unique de formation et définit le rôle des établissements publics et privés de formation comme des centres de ressources

destinés à apporter un complément technique et normatif au métier en fonction des demandes exprimées par les maîtres artisans formateurs. Il développe également un modèle expérimental qui aboutira à une première sortie de jeunes professionnels en 2008 et distingue, contrairement aux trois autres pays, des groupes d'apprentis ayant des niveaux éducatifs de départ et, par conséquent, des pré-requis et des durées de formation hétérogènes.

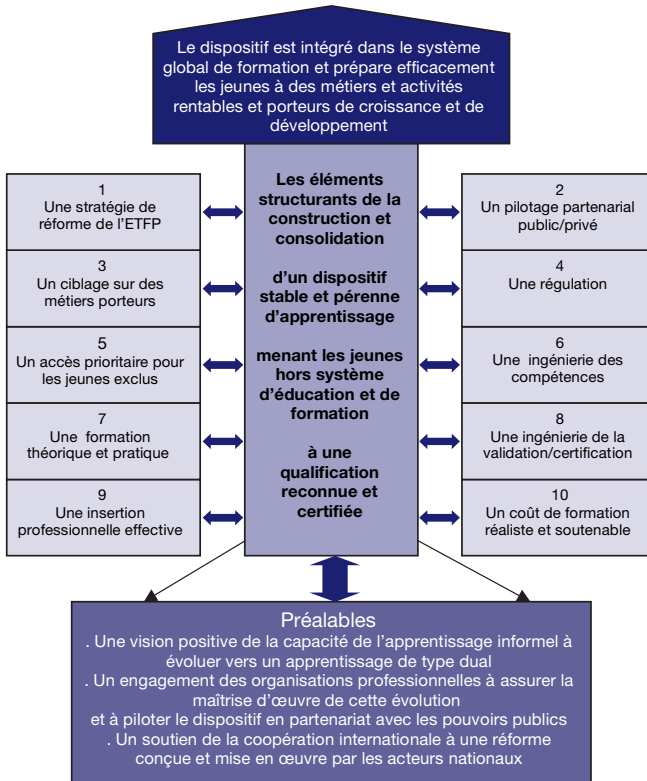
Les étapes du passage de l'apprentissage traditionnel à un dispositif de formation professionnelle post-primaire viable et pérenne

Les quatre expériences visant à faire évoluer l'apprentissage traditionnel vers un dispositif structuré et performant de formation professionnelle post-primaire permettent de prendre connaissance de la manière dont chaque pays inscrit ce dispositif dans le système global d'enseignement technique et de formation professionnelle (ETFP) en place.

Elles montrent également que la réussite de ce dispositif suppose, malgré la diversité des expériences rapportées, un scénario rigoureux de mise en œuvre sans lequel il y a peu de chances d'atteindre les objectifs initiaux visés. Ce scénario, constitué à partir d'une lecture transversale des dispositifs, présente les étapes de réalisation indispensables pour donner au processus de formation professionnelle post-primaire le maximum de chances de se transformer en un dispositif institué, reconnu et durable. Ces étapes ou éléments structurants d'un processus de formation peuvent être résumés dans un tableau de bord à l'intention de tous les acteurs engagés dans la restructuration de l'apprentissage traditionnel en Afrique de l'Ouest.

Ce tableau de bord, schématisé dans le graphique 1, est le fruit d'une étude attentive et comparative des réalités de terrain, d'une reprise et interprétation des observations faites par les acteurs nationaux engagés dans la mise en œuvre de l'apprentissage restructuré et d'une analyse des premiers résultats des évaluations ou études d'impact réalisées sur les expériences en cours. Il doit être lu de manière différenciée selon les pays dans la mesure où les situations du Bénin, du Mali, du Sénégal et du Togo ne sont pas équivalentes en termes d'orientations, de moyens et d'état d'avancement.

Graphique 1.
Les étapes de consolidation et de pérennisation des dispositifs d'apprentissage restructurés



Auteur : AFD.

Les actions prioritaires de consolidation de l'apprentissage restructuré

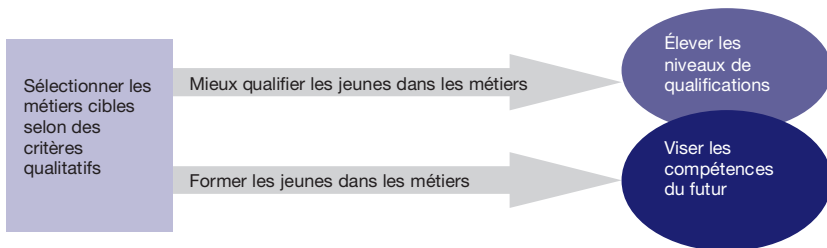
Les expériences des pays, reprises et décrites dans cette étude, présentent toutes des caractéristiques communes très fortes. Elles concernent notamment l'inscription de l'apprentissage restructuré dans des stratégies nationales de réforme des systèmes d'enseignement technique et de formation professionnelle (ETFP), le rôle de maîtrise d'œuvre des organisations professionnelles (OP) qui définissent dans presque tous les

cas les nouveaux métiers et les profils de compétences qui leur sont liés ; le rôle d'appui des partenaires techniques et financiers qui interviennent autant dans le domaine de l'expertise que du financement ; le partenariat entre les ateliers d'artisans et les établissements de formation ; l'absence d'un engagement financier conséquent des pouvoirs publics et l'absence d'une analyse des coûts unitaires de formation comparativement au système formel de formation. Elles soulignent un certain nombre d'actions prioritaires à mettre en œuvre pour permettre aux dispositifs d'apprentissage restructuré développés au Bénin, au Mali, au Sénégal et au Togo d'avoir le maximum de chances de s'intégrer de façon durable et efficace dans le système national de formation professionnelle. Ces actions peuvent être classées comme suit :

Priorité 1 : faire de l'apprentissage restructuré une filière d'excellence et favoriser son évolution vers des métiers porteurs accessibles autant aux femmes qu'aux hommes

Les dispositifs en place concernent au maximum 5 % des métiers répertoriés dans les quatre pays enquêtés. Leur impact, bien que très positif en terme d'image, est pour le moment limité à un champ très restreint de l'activité économique et du marché du travail. Comme les moyens budgétaires disponibles ne permettent pas d'espérer une extension de l'apprentissage dual à une masse critique de professions existantes, la consolidation de ces dispositifs viendra de leur double capacité à élever le niveau de qualification professionnelle des jeunes dans les métiers existants et à cibler de plus en plus la formation de ces jeunes sur des métiers et des secteurs d'activité porteurs

Graphique 2.
Les deux voies d'excellence de l'apprentissage restructuré



Auteur : AFD.

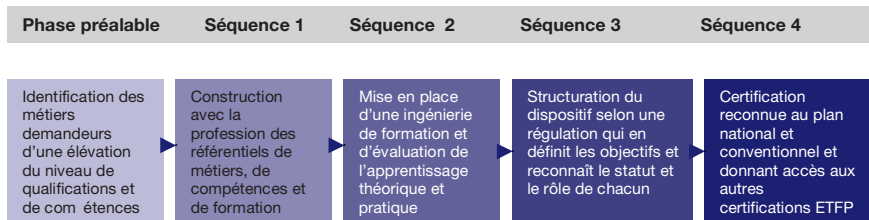
de croissance et d'emplois. En un mot, l'avenir de ces dispositifs réside dans leur potentialité à devenir des filières d'excellence notamment en formant les jeunes à des types et niveaux de compétences et des profils professionnels dont le pays aura besoin pour se développer. Il importe que la création de ces filières prenne en compte la faible présence des filles dans les dispositifs d'apprentissage et respecte au maximum le droit de celles-ci à accéder, à égalité avec les garçons, aux formations aux métiers stratégiques et porteurs.

Priorité 2 : faire de l'apprentissage restructuré un dispositif reconnu de formation et de certification

L'analyse des différentes expérimentations en place montre que toutes les conditions sont réunies pour que les pays inscrivent l'apprentissage dual dans un processus cohérent et complet de formation par les compétences et par l'alternance. Mais elle met également en évidence qu'il est difficile pour chacun d'entre eux d'aller jusqu'au bout de la mise en œuvre de ce processus. Les différents dispositifs de formation existants ne seront vraiment consolidés que le jour où ils s'inscriront dans le parcours séquentiel suivant (graphique 3).

Graphique 3.

Les séquences du processus complet d'institutionnalisation de l'apprentissage restructuré



Auteur : AFD.

L'action de consolidation exige que chaque pays évalue la manière dont le dispositif en place réalise ou non l'ensemble de ces séquences et établisse un plan et un chronogramme d'action permettant d'identifier les jalons qui restent à parcourir pour aller jusqu'au bout du processus d'institutionnalisation de l'apprentissage restructuré.

Il serait également utile que chaque pays expérimente des parcours d’alphabétisation fonctionnelle et de préprofessionnalisation donnant aux jeunes déscolarisés la possibilité de répondre aux conditions d’entrée dans les dispositifs d’apprentissage restructuré.

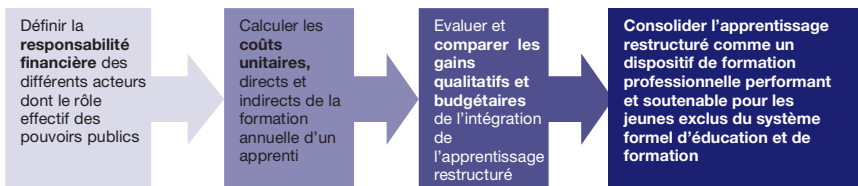
Priorité 3 : démontrer la soutenabilité financière de l’apprentissage restructuré

S’il existe aujourd’hui une prise en charge des coûts de l’apprentissage restructuré qui s’appuie sur le principe d’un co-financement multi-acteurs (famille, organisation professionnelle, maître artisan, fonds de formation, partenaire technique et financier), il n’existe pas de position négociée sur la répartition publique/privée du financement de cet apprentissage. Il n’existe pas non plus de système de calcul prenant en compte l’ensemble des coûts directs et d’opportunités de la formation en centre et en atelier. Les données fournies tant par le Fonds d’appui à la formation professionnelle et à l’apprentissage (FAFPA) du Mali que par le Fonds de développement de la formation professionnelle continue et de l’apprentissage (FODEFCA) du Bénin font apparaître un coût annuel direct de la formation duale inférieur d’environ 30 % à une formation ETFP équivalente.

La consolidation des dispositifs existants, qui relèvent de la formation professionnelle initiale et donc des responsabilités de l’Etat, ne pourra pas se faire sans une implication budgétaire effective des pouvoirs publics en complément des apports réalisés par les autres partenaires déjà impliqués. Elle exige également que les divers promoteurs de l’apprentissage restructuré mettent en place un système d’appréciation des coûts unitaires annuels de formation selon les spécialités visées et fassent une analyse

Graphique 4.

Vers une soutenabilité financière des dispositifs d’apprentissage restructuré



Auteur : AFD.

comparative de ces coûts par rapport à ceux pratiqués dans l'enseignement formel. Une telle analyse permettrait d'ajouter aux arguments déjà évoqués de performance qualitative de cet apprentissage ceux de sa soutenabilité financière au regard des budgets disponibles et des programmations budgétaires à venir.

Il serait utile sinon opportun, en fin de compte, que ces différentes actions de consolidation prioritaire de l'apprentissage restructuré donnent lieu à des synergies de réflexion et de travail entre les promoteurs publics et privés des différents pays et aboutissent ainsi, au-delà des particularités nationales, à une réforme en profondeur de la formation professionnelle des jeunes dans l'ensemble de l'Afrique de l'Ouest.

Introduction

La présente étude fait suite au travail de recherche entrepris par l'AFD sur la formation professionnelle en secteur informel en Afrique. L'AFD avait alors conduit des enquêtes terrains dans sept pays d'Afrique et analysé les expériences et dynamiques de formation professionnelle mises à l'œuvre dans le secteur, dont celles relatives à l'apprentissage traditionnel. Le travail, dont les conclusions viennent de paraître¹, a mis en exergue un certain nombre de réalités, qui constituent les bases théoriques et pratiques de ce nouveau travail.

La première de ces réalités est le constat fait, au cours des sept enquêtes terrain² : qu'un nombre important de jeunes, soit n'achèvent pas l'école primaire, soit en sortent sans pouvoir entrer dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et, de ce fait, se retrouvent dans la rue. Les dispositifs de formation professionnelle actuellement en place ne donnent pas la moindre chance à ces jeunes de maintenir ou de consolider leurs acquis scolaires et, surtout, de se professionnaliser en attendant qu'ils aient l'âge légal (15 ans) pour entrer sur le marché du travail. Des milliers de jeunes se retrouvent, dès lors, hors système scolaire à partir de l'âge de 12 ans et n'ont aucune possibilité d'entrer dans un quelconque dispositif institué d'éducation et de formation renforçant leurs acquis scolaires tout en les préparant à s'insérer dans la vie professionnelle. La mise en place d'un dispositif de formation professionnelle post-primaire pour ces jeunes devient de ce fait autant une nécessité qu'un enjeu stratégique.

La deuxième de ces réalités concerne le rôle irremplaçable joué par le secteur informel en matière de professionnalisation des jeunes africains. C'est en effet

1 Walther, R. (2007), *La formation professionnelle en secteur informel*, Notes et Documents n° 33 AFD, Paris.

2 Maroc (Afrique du Nord), Bénin et Sénégal (Afrique de l'Ouest), Angola et Cameroun (Afrique centrale), Afrique du Sud (Afrique australe) et Éthiopie (Afrique de l'Est).

l'apprentissage traditionnel, mis en œuvre dans les micro et petites entreprises du secteur et notamment dans les ateliers des différentes catégories d'artisans, qui est le grand pourvoyeur de connaissances et de compétences des jeunes en recherche d'insertion et d'emplois. Même s'il n'existe pas de données statistiques fiables sur le nombre d'apprentis réellement pris en charge par le monde artisanal, il est possible d'affirmer, au regard de la situation du Bénin et du Sénégal, que le secteur informel, essentiellement artisanal, forme au minimum 20 jeunes quand le dispositif d'enseignement technique et de formation professionnel en forme un seul³. La situation est identique en Ethiopie où plus de 99 % des personnes actives dans le secteur informel, qui elles-mêmes représentent plus de 70 % de la population active, ont été formées en situation de travail ou par autoformation⁴.

La troisième de ces réalités a trait aux mutations significatives en cours dans les pays en matière d'apprentissage traditionnel des jeunes. Ces mutations peuvent être caractérisées à la fois comme une reconnaissance de fait par les pouvoirs publics des services de mission publique rendus par les OP dans le domaine de la formation professionnelle et de la qualification des jeunes et comme un essai d'inclusion de leur activité formatrice dans le système global de l'ETFP au moyen de la restructuration sinon de la modernisation de l'apprentissage. Ces mutations sont en train de bousculer les dispositifs existants de l'ETFP en y introduisant deux concepts nouveaux : celui d'une formation qui ne concernerait plus une très faible minorité de jeunes mais une fraction importante d'une classe d'âge et celui d'une formation en alternance ou de type dual basée essentiellement sur une professionnalisation en situation réelle d'apprentissage, qui garderait les richesses de l'apprentissage traditionnel tout en prenant en compte les exigences actuelles de l'évolution des technologies et des nouvelles normes et contraintes du marché national et international.

³ Selon les données de la Banque mondiale, l'ETFP aurait formé entre 0,1 et 0,5 % de la population active dans les différents pays de l'Afrique de l'Ouest dans les années 1999/2000, In Fondation Hanns Seidel (FHS), Centre de recherche pour le développement international (CRDI), (2001), *Les conditions et les stratégies d'intervention pour une formation professionnelle dans le secteur informel de l'économie en Afrique : vers un modèle général de formation*, Munich.

⁴ Walther, R., (2006d), *La formation professionnelle en secteur informel, Rapport sur l'enquête terrain en Ethiopie*, Document de Travail n°34, AFD, Paris.

1.1. Objectifs de l'étude

L'identification et l'analyse de ces trois réalités ont abouti au questionnement qui est au cœur de cette nouvelle recherche : les expériences en cours de restructuration de l'apprentissage traditionnel en Afrique de l'Ouest et, notamment au Bénin, au Mali, au Sénégal et au Togo ne sont-elles pas en train de devenir des amorces de dispositifs de formation professionnelle post-primaire pour les pays en développement ayant une forte tradition de professionnalisation en milieu artisanal ? Ne se dessine-t-il pas un début de processus d'institutionnalisation de parcours de formation professionnelle qualifiante sinon certifiante qui permettraient à des jeunes, exclus de l'enseignement général secondaire, d'acquérir d'une autre manière des connaissances et des compétences qui les préparent à entrer sur le marché du travail, mais plus généralement encore à acquérir des capacités personnelles et professionnelles leur permettant de réussir leur vie ?

Ces différentes questions ont servi de fil directeur aux enquêtes terrain dans les quatre pays retenus. Ces enquêtes ont été l'occasion de rencontrer l'ensemble des responsables et partenaires publics et privés, politiques, économiques, professionnels et sociaux, nationaux et internationaux impliqués dans les mutations observées – souvent décideurs et acteurs de ces mutations – et de les interroger sur les dynamiques d'institutionnalisation en cours dans la formation professionnelle post-primaire. La présente recherche rend compte de ces rencontres et des débats menés au Bénin, au Mali, au Sénégal et au Togo. Elle les inscrit dans une réflexion structurée sur les voies et moyens de concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation professionnelle post-primaire susceptibles d'amener les 50 % de la jeunesse africaine de l'Ouest et, plus largement, des pays en développement, qui n'entrent pas dans l'enseignement général, à des niveaux de formation et de qualification favorisant leur insertion économique, sociale et professionnelle.

1.2. Méthodologie de l'étude

L'étude sur la restructuration de l'apprentissage traditionnel vers un apprentissage de type structuré et intégré dans le système global de formation professionnelle nationale fait partie d'une approche globale de la problématique de dispositif de formation professionnelle post-primaire.

1.2.1. Un regard pluriel sur la réalité du post-primaire professionnel

L'approche choisie a été d'observer la réalité de la formation professionnelle post-primaire à partir d'une pluralité de perspectives et, plus précisément, de l'analyser selon une triple démarche de recueil, d'analyse et de validation des données :

- la première démarche, qui fait l'objet de ce document, identifie de manière aussi exhaustive que possible les amorces de dispositifs post-primaire de formation professionnelle allant dans le sens d'une structuration des apprentissages traditionnels vers une formation de type dual et décrit de façon approfondie les expériences les plus élaborées et les plus proches d'un déploiement possible ;
- la deuxième démarche débouche sur une collecte d'informations auprès d'un réseau de jeunes leaders africains. Mise en œuvre en partenariat avec la porte-parole de la jeunesse africaine lors du Sommet de Bamako⁵, elle interroge ces jeunes sur leur positionnement par rapport aux problèmes de formation professionnelle et d'insertion dans le marché du travail africain ainsi que sur leurs propositions d'action dans le domaine. Le but de la collecte est double. Il est, d'un côté, d'intégrer dans la conception des dispositifs post-primaire à mettre en place la vision qu'ont les jeunes africains des politiques et actions à mettre en œuvre afin d'améliorer leurs parcours de formation et d'insertion professionnelle. Il est, de l'autre, de permettre à ces jeunes de s'approprier les réalités en devenir dans les domaines du développement économique et de l'emploi et ainsi de répondre à leur aspiration de devenir acteurs de leurs propres parcours personnels et professionnels ;
- la troisième démarche a pour finalité d'identifier et d'analyser d'autres expérimentations de professionnalisation des jeunes que celles induites par les restructurations de l'apprentissage traditionnel. Elle porte notamment sur les pays d'Afrique de l'Est qui, à l'instar de l'Éthiopie, sont engagés dans des dynamiques davantage fondées sur des réformes en profondeur du système d'ETFP. Elle essaie, à partir de là, de dégager les éléments constitutifs d'un modèle spécifique d'institutionnalisation de la formation professionnelle post-primaire viable et pérenne.

⁵ Le 23^e sommet France-Afrique, qui s'était tenu à Bamako en décembre 2005 sur le thème de la jeunesse, a donné naissance à une structuration d'espaces de débat entre représentants de jeunes Africains aux niveaux national, régional et continental. La mise en œuvre du suivi du sommet de Bamako a été confiée à Marie Tamoifo Nkom.

Les résultats de ces trois démarches ont fait l'objet d'une évaluation par un groupe d'experts des dispositifs de formation professionnelle et d'observations argumentées tant des responsables des pays étudiés que du réseau des jeunes leaders enquêtés.

1.2.2. Un dispositif de formation professionnelle post-primaire ouvert et flexible

Les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et notamment l'objectif 2 (cible 3) fixent à l'horizon 2015 l'obligation pour les pays en développement, et notamment africains, de « donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires ». Même si, pour certains pays, le chemin à parcourir pour atteindre cet objectif demeure long, des pressions de plus en plus fortes se font également sentir pour amener un maximum de jeunes au-delà de l'école fondamentale vers l'enseignement secondaire (et l'acquisition minimale du premier niveau de cet enseignement).

C'est dans ce contexte qu'est apparu le concept d'enseignement ou de formation post-primaire (EFPP). Il est en émergence depuis plusieurs années sur le continent africain. Il a pour particularité de ne pas se résoudre à la simple entrée des jeunes dans les collèges de l'enseignement général, mais de susciter une réflexion approfondie sur les voies et moyens d'amener ces jeunes le plus loin possible dans la poursuite de leur scolarité⁶. Ainsi deux conférences africaines sur l'enseignement secondaire organisées par la Banque mondiale en Ouganda en 2003 et au Sénégal en 2004 ont insisté, à propos du lien à établir entre l'éducation pour tous et l'enseignement secondaire, sur la nécessité de concevoir des modèles d'enseignement secondaires adaptés aux ressources et aux besoins des contextes africains et sur l'attention à accorder à la pertinence des apprentissages, à la diversification des formes d'enseignement secondaire et aux politiques de coûts compatibles avec les projets de massification.

⁶ La problématique de l'enseignement ou de la formation post-primaire ne date pas d'aujourd'hui. Elle a ainsi joué un rôle important en France à la fin du XIX^e siècle et dans la première partie du XX^e dans la mesure où elle a constitué à cette époque un moyen de prolonger la scolarité au-delà de l'âge de scolarité obligatoire de 13 ans tout en offrant aux strates inférieures des classes moyennes des alternatives d'éducation et de formation à celles qu'offraient alors les lycées d'enseignement général. On trouve ainsi en France, à la fin des années 1920, 172 000 élèves dans les écoles primaires supérieures et 41 000 dans les écoles techniques pour 291 000 dans la filière secondaire générale. (Thivend, M. (2006), *Les écoles techniques et la promotion scolaire, sociale et professionnelle (fin XIX^e, années 1930)* CNRS, Paris). L'intérêt de cette mention est de constater que le concept de post-primaire est intervenu comme facteur d'égalité des chances pour une population qui n'avait pas les moyens ou l'opportunité de suivre la voie de scolarisation classique. Ce constat n'est pas sans rappeler ce qui se passe aujourd'hui en Afrique.

L'approche de la Banque mondiale

Le *Rapport sur le développement dans le monde 2007*⁷ définit le concept EFPP comme les « opportunités de formation données à tous, même à ceux qui n'ont pas réussi à acquérir les compétences de base lors de la scolarité de base » et considère que la société ne peut pas se permettre de négliger cette dernière population sous peine de condamner les jeunes en retard scolaire ainsi que leurs familles à la pauvreté. Il conçoit la formation post-primaire à l'encontre de cette population comme une deuxième chance. Mais le rapport privilégie plus globalement une acception très large des dispositifs post-primaires et promeut la diversité et la flexibilité des options d'apprentissage dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur. Il souligne notamment que les curricula post-primaires seraient d'autant plus appropriés qu'ils seraient plus centrés sur un enseignement de type pratique, sur des compétences de type réflexif et comportemental et développeraient un apprentissage mêlant enseignement général et enseignement professionnel au niveau du second cycle de l'enseignement général, renforçant ainsi la relation entre école et emploi et facilitant de ce fait même l'insertion professionnelle. Le rapport souligne par ailleurs le rôle important qui devrait revenir au secteur privé dans la mise en œuvre de cette formation post-primaire.

L'approche de l'ADEA

22

À la suite des conférences en Ouganda et au Sénégal, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) a décidé de mettre en place, en 2004, un groupe de travail *ad hoc* sur l'enseignement post-primaire ciblé prioritairement sur l'enjeu de l'insertion professionnelle. Ce groupe *ad hoc* a esquissé une démarche conceptuelle ayant pour objet de parvenir à une définition fonctionnelle de l'EFPP. Cette définition parle plutôt d'enseignement que de formation professionnelle post-primaire. Elle fixe à cet enseignement un cadre très large et très ouvert qui peut être résumé comme suit :

- l'enseignement post-primaire fait suite à l'enseignement primaire ou à son équivalent de type non formel ou informel ;

⁷ The World Bank (2006), *World Development Report 2007, Development and the next generation*, Washington D.C.

- il est en principe sans limites, c'est-à-dire qu'il couvre l'enseignement secondaire ainsi que l'articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ;
- il cible le groupe d'âge des 11/12 ans et plus sans fixer de limite d'âge ;
- il fait appel à tous les modèles, types et formes existants d'apprentissage, de délivrance et d'environnements ;
- il est à vocation générale et professionnelle, c'est-à-dire qu'il couvre aussi bien l'enseignement général que l'ETFP ainsi que les différentes formes d'acquisition de compétences en milieu professionnel ;
- il ouvre la voie vers la vie, la société, le travail et le perfectionnement professionnel bien que l'insertion professionnelle soit considérée comme un objectif incontournable ;
- il s'appuie sur une multiplicité de prestataires et de ressources publiques et privées et sur toutes formes de partenariats entre les différents acteurs.

La biennale 2008 de l'ADEA⁸ devrait permettre de donner corps à ces principes, en devenant un lieu d'inventaire des pratiques actuelles d'EFPP, un espace d'élaboration de modèles post-primaires adaptés aux besoins de l'Afrique et un lieu de soutien aux pays engagés dans la réforme de l'enseignement post-primaire.

L'approche de l'AFD

La démarche conceptuelle de l'AFD dans le cadre de cette étude est plus sélective et ciblée. Elle part d'une analyse contextuelle de la situation en Afrique et prioritairement en Afrique de l'Ouest. Elle prend le parti de s'intéresser à la fois à un public précis – les sortants du primaire exclus de l'enseignement secondaire général - et à la mise en place d'un continuum menant ce public depuis l'EPT jusqu'à son entrée sur le marché du travail au moyen d'un dispositif de formation professionnelle dont certains éléments existent déjà (notamment celui de l'apprentissage restructuré), mais dont le continuum entre la sortie de l'école fondamentale et l'entrée qualifiante dans le monde du travail est loin d'être assuré.

8 Se reporter au site de l'ADEA : http://www.adeanet.org/fr_index.html

Le profil du public visé : les jeunes scolarisés exclus de l'enseignement secondaire général

Les données statistiques relatives aux taux d'accès et d'achèvement de l'éducation primaire et secondaire en Afrique permettent de saisir l'ampleur du problème posé par le devenir scolaire des jeunes Africains. L'analyse met en effet en évidence des lacunes, à la fois pour atteindre un taux d'achèvement compatible avec les OMD, mais également pour permettre aux jeunes qui ont achevé le cycle de l'EPT et qui n'accèdent pas à l'enseignement secondaire, d'atteindre l'âge légal d'entrée sur le marché du travail en ayant la possibilité de conserver leurs acquis éducatifs et, si possible, de les renforcer.

Tableau 1.
Taux d'accès et d'achèvement dans l'éducation primaire et secondaire en Afrique⁹

| Niveau/type de dispositif | Taux d'accès au cycle correspondant (classe d'âge) | Taux d'achèvement (classe d'âge) |
|---|--|----------------------------------|
| Niveau primaire | 95 % (taux moyen avec de fortes disparités selon les pays) | 60 % |
| Premier cycle de l'enseignement secondaire | 46 % | 39 % |
| Deuxième cycle de l'enseignement secondaire | 22 % | 18 % |

Source : données UNESCO/BREDA 2006.

Ces statistiques rendent compte du flux d'élèves passant par le système formel d'éducation. Elles déterminent de fait, en creux ou en plein, plusieurs catégories de jeunes Africains concernés par l'EFPP :

- les données laissent deviner, sans la chiffrer, l'existence d'une population d'enfants en âge d'aller à l'école et qui n'y sont jamais allés. Dans la réalité, 33,3 % des enfants d'une classe d'âge¹⁰ en moyenne ne sont pas scolarisés ;

⁹ Les données sont issues du rapport de l'UNESCO/BREDA (2005), *Éducation pour tous en Afrique – repères pour l'action*, Forum régional Dakar + 5, et concernent l'année 2002/2003.

¹⁰ Mingat, A. (2006), *“Out-Of-School Children in Sub-Saharan Africa: How Many are They? Who are They? And What to Do for their Inclusion?”*, ronéo, IREDU (CNRS et université de Bourgogne) et AFTHD-Banque mondiale.

- l'écart entre le taux d'accès à l'école primaire et le taux d'achèvement met en évidence le phénomène de la déscolarisation, qui touche au minimum 30 % des élèves entrés en primaire ;
- le taux d'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire indique que la moitié des élèves en âge d'être inscrits à ce niveau ne le sont pas. Ces jeunes n'ont pas pour autant la possibilité institutionnelle de maintenir ou de consolider leurs acquis scolaires, quand ils existent, et encore moins d'entrer dans un parcours formalisé de préparation à la vie professionnelle en attendant d'avoir l'âge légal pour travailler ;
- l'écart entre les taux d'entrée et de sortie de l'enseignement secondaire pointe une nouvelle catégorie de population, qui sort du système scolaire sans aucune formation professionnelle – à l'exception de la faible minorité qui entre dans le dispositif d'ETFP et accède aux diplômes qui y sont dispensés.

L'ensemble de ces catégories constitue le public potentiel de la formation professionnelle post-primaire. Parmi ces publics, l'étude AFD estime que les jeunes potentiellement capables ou désireux d'entrer dans l'apprentissage traditionnel restructuré devraient être traités en priorité. Le niveau généralement requis pour ces jeunes est celui du certificat de fin d'études primaires ou, au minimum, celui du cours moyen. Mais l'étude prend également en compte les jeunes d'un niveau inférieur, qui auraient la potentialité de renforcer leurs acquis scolaires si les différents pays concernés mettaient en place à leur intention un parcours d'éducation et de formation susceptible de combler le vide existant entre la fin de l'EPT et leur entrée en apprentissage (à partir de 15 ans) et leur permettant de se mettre à niveau des pré-requis demandés.

Un constat de départ : des tentatives pour créer un continuum institué d'éducation et de formation pour les jeunes exclus du système en place

Les enquêtes terrain réalisées sur la formation professionnelle en secteur informel dans sept pays d'Afrique¹¹ ont clairement montré l'enjeu crucial que représentent la formation professionnelle et l'insertion dans le marché du travail des jeunes hors EPT et hors enseignement secondaire. Elles ont mis en évidence que l'absence d'un

11 Les enquêtes ont concerné les pays suivants : Afrique du Sud, Angola, Bénin, Cameroun, Ethiopie, Maroc et Sénégal. Elles sont toutes disponibles en versions française et anglaise (de même que portugaise pour l'Angola) sur le site Internet de l'AFD (Publications puis Documents de Travail).

dispositif de formation adapté à cette catégorie de jeunes faisait qu'une partie de ces jeunes entrait directement dans le monde du travail avant l'âge autorisé. Ainsi 25 % des enfants de 10 à 14 ans sont au travail au Sénégal¹² tandis que 49 % des enfants en âge d'être scolarisés sont occupés au Bénin (Recensement de la population en 2002). Les enquêtes ont également souligné que la plupart de ces jeunes étaient laissés à eux-mêmes, se retrouvaient dans la rue et perdaient rapidement leurs acquis scolaires dans l'attente de pouvoir entrer en apprentissage ou en situation légale de travail. Elles ont enfin constaté que certains pays, conscients de cette situation, ont commencé à mettre en place ou prévoient de mettre en place des moyens d'alphabétisation ou de préprofessionnalisation à destination de ces jeunes, pour leur permettre de conserver, au moins partiellement, leurs acquis scolaires ou les préparer à entrer de manière positive dans la vie professionnelle.

- Le Maroc a ainsi décidé de prendre en charge les nombreux enfants « invisibles » d'âge scolaire (environ 2,5 millions) qui, tout en étant hors de l'école, ont droit à l'éducation. Il a conçu, au bénéfice des enfants et jeunes de 12 à 15 ans en situation de travail, un programme d'éducation leur donnant la possibilité de recevoir un enseignement fonctionnel approprié au métier qu'ils exercent et d'être préparés à leur vie professionnelle future. Il a également mis en œuvre, pour le même public, un programme d'insertion dans la formation professionnelle qui permet à celles et ceux qui en bénéficient d'être sensibilisés au choix d'un métier et d'acquérir les compétences de base exigées par l'entrée dans l'apprentissage formel.
- Le Bénin travaille, pour la même catégorie de jeunes, sur la mise en place d'un système de préapprentissage ou de préprofessionnalisation qui donnerait l'opportunité aux nombreux enfants et jeunes, n'ayant pas achevé l'enseignement primaire ou ne rentrant pas dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, de construire, maintenir ou développer leurs savoirs fondamentaux en calcul, lecture et écriture et de s'initier à trois ou quatre métiers en vue de mieux préparer leur choix professionnel futur. Ces jeunes seraient accueillis dans des « centres des métiers » et seraient ainsi préparés à entrer dans le système d'apprentissage dual actuellement en cours de déploiement. Le Togo, qui partage avec le Bénin

12 The World Bank (2005), *World Development Indicators*, Washington D.C.

la même expérience de la structuration de l'apprentissage de type traditionnel en apprentissage de type dual, a de son côté institué une année d'alphabétisation fonctionnelle pour les jeunes déscolarisés afin de les aider à entrer dans le système d'apprentissage.

- Le Sénégal connaît des expériences de préapprentissage pour les jeunes de moins de 15 ans dans le secteur de la mécanique auto. Ces expériences, réalisées en lien avec le ministère de l'Éducation, permettent la familiarisation des jeunes avec le milieu professionnel, la remise à niveau du français de celles et ceux qui ont été scolarisés mais qui ont perdu une partie de leurs acquis ainsi que l'alphabétisation fonctionnelle de celles et ceux qui ont été partiellement ou pas du tout scolarisés.
- Le Mali a mis en place une double expérience d'alphabétisation fonctionnelle liée à de la préprofessionnalisation. Ainsi des jeunes présents dans les ateliers des artisans avant d'avoir l'âge légal pour travailler sont alphabétisés en même temps qu'ils sont sensibilisés à l'approche progressive d'un métier. De même les pouvoirs publics ont mis en place, pour les jeunes déscolarisés ou non scolarisés de 9 à 15 ans, les centres d'éducation pour le développement (CED). Il s'agit de donner à l'apprenant, durant les quatre années d'alphabétisation et les deux années de préprofessionnalisation réalisés partiellement dans un atelier artisanal, un minimum éducatif - savoir lire, écrire, calculer et acquérir des habiletés et des compétences - lui permettant de s'insérer dans la vie et/ou de s'inscrire dans un processus d'apprentissage continu. Ces centres sont gérés par les collectivités locales et sont sous la responsabilité pédagogique successive du ministère de l'Éducation nationale et de celui de l'Emploi et de la Formation professionnelle.

Ces quelques exemples montrent combien le concept de dispositif de formation professionnelle post-primaire ne peut pas éluder la situation des jeunes qui quittent l'EPT, ne continuent pas leurs études et, de ce fait, se retrouvent dans l'impossibilité de suivre un dispositif de type professionnel adapté à leur situation effective. La mise en place d'un continuum d'éducation et/ou de formation entre la sortie de l'école primaire et l'entrée dans l'apprentissage est donc un élément incontournable du concept à opérationnaliser. Mais elle n'est que le premier niveau d'un parcours qui doit mener les jeunes, qui ne rentrent pas dans l'enseignement secondaire général, de l'EPT jusqu'à

un premier niveau de qualification professionnelle certifié dans le cadre d'un système national reconnu de qualification et de certification.

Un terrain d'observation et d'analyse ciblé : les dynamiques d'évolution et d'institutionnalisation en cours de l'apprentissage restructuré.

La présente étude a pour objectif premier de rendre compte des avancées réalisées par les quatre pays enquêtés dans le domaine de la formation professionnelle post-primaire et, plus précisément, de la restructuration de l'apprentissage traditionnel. Ces quatre pays se sont engagés dans une réforme de l'ETFP qui a pour finalité d'intégrer progressivement la refonte des formations mises en œuvre dans le domaine artisanal dans un système national global de formation et de qualification. Chacun a néanmoins ses propres orientations et rythmes et une manière bien à lui d'envisager les modalités de cette intégration.

Le Bénin et le Togo sont ainsi rentrés, depuis le début des années 1990, dans une dynamique de restructuration de l'apprentissage traditionnel vers un apprentissage de type dual à partir d'orientations communes déterminées en partenariat avec la coopération allemande. Ils ont toutefois développé des modalités différentes pour inscrire cette restructuration dans leur système d'ETFP et mis en place des types de pilotage et des ingénieries de formation et de certification spécifiques.

Depuis 2007, le Sénégal expérimente dans trois branches professionnelles (réparation automobile, couture/confection et bâtiment/travaux publics) une forme de modernisation de l'apprentissage traditionnel qui aboutira à la fois à une refonte de la pratique de formation actuelle et à une ingénierie de certification basée sur l'acquisition de blocs de compétences définis par des référentiels métiers élaborés en commun entre le METFP, les consultants désignés par lui et les OP représentatives des familles de métier retenues.

Le Mali a inscrit depuis 1989 son expérience de restructuration de l'apprentissage dans une collaboration étroite entre le secteur privé et les pouvoirs publics, afin de le faire évoluer vers un apprentissage de type dual. Le partenariat institué associe pleinement les professionnels à la définition du profil du métier et des composantes théoriques et pratiques de la formation, tandis que les pouvoirs publics sont garants

de la qualité pédagogique mais aussi de l'attestation et de la certification des compétences acquises. L'État a décidé de financer en partie le développement de l'apprentissage restructuré par la rétrocession au FAFPA de la taxe de formation professionnelle (récemment passée de 0,5 % à 2 % de la masse salariale des entreprises modernes).

L'étude analyse la situation et les mutations de l'apprentissage dans les quatre pays enquêtés et essaie notamment d'identifier dans quelle mesure les expérimentations en cours évoluent vers une consolidation de type fonctionnel et sont ainsi aptes à devenir des dispositifs institués et pérennes de formation professionnelle post-primaire. Elle a défini pour ce faire un certain nombre de critères d'analyse susceptibles d'identifier les processus en cours d'institutionnalisation et de pérennisation.

Des hypothèses de travail : un paramétrage préalable des critères de modélisation et de pérennisation d'un dispositif viable de formation professionnelle

L'analyse des dispositifs institués de formation professionnelle montre qu'ils répondent tous à un certain nombre de paramètres qui leur permettent à la fois d'être identifiés en tant que tels, de fonctionner de manière stable et d'atteindre des résultats visibles et mesurables. Les enquêtes terrain ont mis en évidence l'absence d'une approche très structurée de la validité et de la pertinence de ces paramètres. Mais elles ont en même temps permis d'identifier, après coup, un ensemble cohérent de critères portant sur la capacité d'un processus de formation donné à dépasser le stade de l'action innovante et à entrer dans une phase possible de déploiement, sinon de généralisation. Mis bout à bout dans un cadre logique qui va de la conception à la réalisation d'une action et à son évaluation, ces critères ont constitué la grille initiale de questionnement, de lecture et d'analyse des expérimentations en cours. Ils peuvent être explicités comme suit :

- l'expérimentation s'inscrit dans une stratégie nationale explicite de réforme ou d'élargissement du système ETFP en place ;
- cette stratégie définit les objectifs à atteindre, les acteurs et les modalités minimales de mise en œuvre de l'expérimentation à promouvoir ;
- l'expérimentation fait l'objet d'un pilotage concerté entre les partenaires concernés ;

- le mode de financement et la répartition des moyens ont été négociés entre les différents partenaires concernés, les pouvoirs publics étant partie prenante de ce financement ;
- des mesures réglementaires déterminent les grandes orientations de l'expérimentation et, au minimum, proposent une définition du statut du maître artisan et de l'apprenti ;
- les pré-requis des jeunes entrant dans l'expérimentation sont clairement établis ;
- les modalités de mise en œuvre opérationnelle ont donné lieu à un travail d'ingénierie (du type conception d'un référentiel ou d'une carte des compétences du métier à acquérir ; conception d'un référentiel de formation et/ou d'un curriculum de formation et réalisation de documents pédagogiques pour les formateurs ; conception/réalisation de documents de suivi du type carnet de liaison...);
- les lieux de formation pratiques et théoriques sont clairement identifiés et le partage des tâches entre eux a été clairement établi ;
- les modalités d'évaluation des connaissances et compétences acquises sont clairement définies ;
- un mode de suivi et d'évaluation de l'expérimentation (du type évaluation à mi-parcours, évaluation d'impact...) a été prévu ainsi que, en fonction des résultats, une politique de poursuite, sinon d'extension, de l'expérimentation en cours.

L'évaluation de la pertinence de ces différents critères aboutit, en fin d'étude, à la mise en forme d'un modèle d'analyse de la viabilité des dispositifs existants et des conditions auxquelles ces dispositifs ont le maximum de chances de devenir pérennes.

La situation et le rôle de l'apprentissage dans les sociétés africaines de l'Afrique de l'Ouest

2

Les enquêtes terrain ont permis d'observer des mutations particulièrement significatives dans le domaine de la formation professionnelle, qui peuvent se résumer comme suit : les divers acteurs, publics comme privés, sont engagés dans des processus de réforme visant à faire évoluer l'apprentissage traditionnel d'une formation exclusivement pratique et en atelier vers une formation de type dual menant à une qualification reconnue au plan national.

31

Les quatre pays de l'étude ne sont pas les seuls à s'être engagés dans une transformation en profondeur de leur apprentissage traditionnel – le Ghana ou le Maroc sont également partis dans une dynamique analogue – mais ils constituent des exemples tout à fait significatifs de la manière dont les mutations évoquées peuvent être porteuses de transformations en profondeur des systèmes de formation et les restructurer autour d'une relation nouvelle entre école et économie. Ils deviennent en ce sens des terrains d'analyse privilégiés pour une réflexion poussée sur la mise en place d'un dispositif de formation professionnelle post-primaire à destination des jeunes qui sortent de l'école primaire et souhaitent préparer activement leur entrée dans la vie professionnelle sans vouloir, ou pouvoir, passer par l'enseignement général.

2.1. Le positionnement économique et socio-culturel de l'apprentissage traditionnel

Il n'est pas aisé d'appréhender la situation de l'apprentissage traditionnel dans la mesure où il n'existe pas de données quantitatives et qualitatives par pays qui donneraient le nombre exact de jeunes apprentis formés, la description explicite de la durée, des modalités de mise en œuvre et de finalisation du parcours de formation et, en fin de compte, un aperçu global de l'ensemble du processus d'apprentissage. Les données documentaires disponibles ainsi que celles récoltées au cours des différentes enquêtes terrain permettent de décrire à la fois les types d'apprentissage traditionnel existants, le rôle multifonctionnel que joue cet apprentissage dans la structuration et l'évolution des sociétés africaines et son positionnement spécifique dans quelques secteurs professionnels étudiés au cours de l'enquête. Ces descriptions, si elles donnent un aperçu général de la situation des jeunes en secteur informel, restent malgré tout limitées et fragmentaires et mériteraient d'être complétées par une étude de grande ampleur, statistique et thématique, sur le poids réel et les performances effectives de l'apprentissage non structuré en Afrique de l'Ouest.

2.1.1. Les analyses documentaires de l'apprentissage traditionnel

Les études existantes sur l'apprentissage traditionnel et, notamment, sur celui pratiqué en Afrique de l'Ouest, ont pour habitude de distinguer deux grands types d'apprentissage : l'apprentissage sahélien et l'apprentissage côtier¹³.

L'apprentissage de type sahélien

L'apprentissage de type sahélien (Burkina Faso, Mali, Niger...) se distingue par le fait qu'il repose sur un substitut de relations familiales entre patrons et enfants. Ces

13 Collège coopérative Provence, Alpes, Méditerranée (1999), *Les apprentissages en milieu urbain, Formation professionnelle dans le secteur informel*, Ministère des Affaires étrangères, Paris. L'étude fait référence aux travaux de Charmes, J. et X. Oudin, (1994), *Formation sur le tas dans le secteur informel*, Afrique Contemporaine, Numéro spécial.

De même Bhukuth, A. et al (2005), *L'apprentissage : une alternative au travail des enfants ?* Paper for the Fifth International Conference on the Capability Approach "Knowledge in Public Action: Education, Responsibility, Collective Agency, Equity," 11-14 September 2005, UNESCO, Paris, France, font référence à la même typologie de l'apprentissage à partir d'une analyse documentaire des études parues à ce sujet dans les années 1990 (Charmes, J. et X. Oudin (1994), *Formation sur le tas dans le secteur informel*, Afrique contemporaine, n° 172) portant sur la situation africaine dans son ensemble, mais aussi sur les cas spécifiques du Niger et du Togo.

derniers sont en effet amenés dans l'atelier par les parents qui délèguent au maître artisan une part de l'autorité parentale. Celui-ci est chargé de transmettre au jeune son savoir-faire, mais également de lui inculquer une éducation et des valeurs sociales liées à la profession qu'il va exercer et au milieu socioculturel dans lequel il va l'exercer. S'il existe un accord verbal entre les parents et les patrons, cet accord n'explicité pas la durée de l'apprentissage. Celle-ci dépend du type de métier appris, des techniques utilisées, du rythme d'acquisition de l'apprenti et de la volonté du patron de valider le savoir-faire du jeune. La sortie de l'apprentissage n'est pas sanctionnée par un diplôme, le patron donnant le droit de sortie en fonction de son appréciation du savoir-faire de son apprenti et de son assimilation des techniques du métier.

Ce type d'apprentissage se caractérise par ailleurs par le fait qu'il ne comporte pas de cérémonie d'entrée et de sortie, qu'il confère à l'apprenti un minimum de rémunération une fois qu'il a assimilé les gestes du métier et participe activement à la production et qu'il permet toutefois aux patrons de garder les jeunes qui leur ont été confiés tant qu'ils n'ont pas jugé avoir récupéré l'équivalent de l'investissement qu'ils ont consenti pour les former. Il arrive que les patrons aident leurs apprentis à s'installer. Ils considèrent en effet ces derniers moins comme des concurrents que comme des membres de leur famille vis-à-vis desquels ils continuent à assumer une forme d'obligation morale.

L'apprentissage de type côtelier

Cet apprentissage diffère du premier dans la mesure où il est payant et repose de ce fait sur une relation commerciale entre le patron, l'apprenti et sa famille. Ainsi, les données recueillies au Bénin lors de l'enquête terrain font ressortir que les parents payent entre 50 000 et 150 000 FCFA (75-225 euros) pour l'entrée en apprentissage selon les métiers choisis. Le paiement peut se faire en une fois en début de formation ou en deux fois, en début et en fin d'apprentissage. Les tarifications peuvent varier d'un atelier et d'un métier à l'autre. Les organisations professionnelles d'artisans (OPA) et, quelquefois, les pouvoirs publics interviennent (par exemple au Togo)¹⁴ en vue de régulariser les droits d'entrée et de sortie de l'apprentissage.

14 Fondation Hanns Seidel (FHS), Centre de recherche pour le développement international (CRDI), (2001), *op. cit.*

Selon les études recensées, les patrons des pays côtiers s'engageraient par un contrat écrit sur les modalités d'apprentissage, le mode de rémunération et la durée du contrat. Les enquêtes terrain tant au Bénin qu'au Togo et au Sénégal n'ont pas permis de valider totalement cette affirmation. Les interlocuteurs rencontrés ont plutôt fait état, à l'instar de l'apprentissage sahélien, de contrats de type oral ou d'engagement moral. Il est vrai par contre que l'apprentissage dans les pays côtiers paraît plus organisé. Il existe ainsi une codification de certaines durées d'apprentissage (deux ans pour les meubles en rotin, cinq ans pour la menuiserie, six ans pour la bijouterie)¹⁵ et un accord sur une certaine durée moyenne d'apprentissage proche de quatre années (cas du Togo). Par contre, malgré les relations contractuelles qui existent entre les parents qui payent le coût de l'apprentissage et le patron qui est rémunéré pour services rendus, la relation de type familial entre jeune et patron existe aussi bien en zone côtière que sahélienne. Ainsi l'analyse de l'apprentissage traditionnel dans les métiers de l'habillement au Sénégal¹⁶ fait dire aux auteurs de l'étude : « Certaines prérogatives portant sur l'éducation, la socialisation et la formation professionnelle du jeune sont transférées dans de larges proportions au maître qui, en fait, exerce sur l'apprenti et le compagnon les fonctions et attributs de père (ou mère), de guide, d'éducateur et autres ».

La fin de l'apprentissage donne lieu à une cérémonie libératoire. Cette cérémonie manifeste publiquement que l'apprenti est devenu un professionnel confirmé et qu'il est apte à ouvrir un atelier et à former lui-même d'autres apprentis. Cette cérémonie peut aller de pair avec la remise d'une attestation de fin d'apprentissage. Ainsi les jeunes togolais en fin d'apprentissage reçoivent le CFA ou certificat de fin d'apprentissage.

Les maîtres artisans rencontrés dans les pays côtiers ont souvent fait état de la concurrence qui pouvait s'installer entre eux et les apprentis qu'ils avaient formés. Mais en s'exprimant ainsi ces derniers faisaient surtout référence au fait que beaucoup d'entre eux étaient analphabètes tandis que les apprentis étaient de plus en plus scolarisés et avaient de ce fait un avantage certain sur eux tant dans la compréhension

15 Fondation Hanns Seidel (FHS), Centre de recherche pour le développement international (CRDI), (2001), *op. cit.*

16 METFP/Compétences 2000 (2007), *Etude d'opportunité sur le dispositif de formation par apprentissage dans le secteur des métiers de l'habillement : option couture/confection*, Dakar.

que dans la maîtrise des nouvelles technologies de plus en plus présentes dans les activités de production et de service.

Les caractéristiques transversales des dispositifs existants

Les typologies qui décrivent les deux grandes formes de l'apprentissage traditionnel en Afrique de l'Ouest établissent des distinctions qui ne sont pas toujours aussi évidentes au niveau pratique et qui, surtout, ne rendent pas suffisamment compte des caractéristiques communes aux différents dispositifs. Quatre grandes phases structurent en effet, à l'intérieur de ces dispositifs, le rythme d'acquisition du métier par les apprentis¹⁷ :

1. une phase d'introduction : elle consiste essentiellement pour le jeune à regarder les gestes et attitudes du maître et à les intégrer dans son propre comportement ;
2. une phase d'initiation aux noms des instruments et à l'apprentissage des usages de chacun, avec la possibilité de réaliser des tâches techniques simples et répétitives ;
3. une phase de participation à l'exécution de tâches plus complexes, dont la réalisation d'objets finis. C'est également durant cette phase que l'apprenti commence à superviser les nouveaux arrivants et apprend à négocier avec le client ;
4. une phase de fin d'apprentissage ou de libération. Elle est toujours, quelle qu'en soit sa forme, la reconnaissance par le maître artisan de la capacité de l'apprenti à exercer le métier pour lequel il a été formé.

L'étude d'opportunité sur les métiers de l'automobile au Sénégal¹⁸ fait une analyse légèrement différente de ces différentes phases d'acquisition, qui sont explicitées plus loin : elle distingue une phase de familiarisation, une phase d'initiation, une phase de participation, une phase d'autonomisation et une phase de responsabilisation.

Le passage d'une phase à l'autre est laissé à l'appréciation du maître artisan et peut mener à des temps de formation largement supérieurs à quatre ans. Ces phases sont

17 Walthers, R. (2007), *op.cit.*

18 METFP/ATAVA/PROME/CABILE/Afric Gestion (2007), *Intégration de l'apprentissage traditionnel dans les métiers de l'automobile au sein du dispositif global de la formation professionnelle technique*, Dakar.

identifiées par certains auteurs sous forme de modes d'apprentissage différenciés faisant appel à l'observation, à l'imitation et à la transmission familiale.

2.1.2. Une étude de cas : la situation de l'apprentissage traditionnel au Sénégal

Dans le cadre de la réforme en cours au Sénégal, le ministère en charge de la formation professionnelle a fait réaliser, sur requête des OP, trois études d'opportunité dans les branches professionnelles suivantes : les métiers de l'habillement (option couture/confection), les métiers du BTP et les métiers de l'automobile. Ces études font chacune à leur façon une description de la situation et du fonctionnement de l'apprentissage traditionnel dans le secteur d'activité analysé.

L'apprentissage traditionnel dans le secteur des métiers de la couture/confection¹⁹

La filière de l'habillement constitue le segment le plus important de l'artisanat sénégalais, puisqu'elle représente à elle seule 30 % de ses unités de production. L'activité de couture/confection prédomine à l'intérieur de la filière, avec 23 106 unités de production (18,8 %). En 2000, elle comptait 32 700 travailleurs répartis en patrons (92 % d'entre eux étant propriétaires de l'unité de production), en compagnons et en apprentis. Il n'existe pas de chiffre précis du nombre d'apprentis.

L'apprentissage est assuré par des artisans qui, pour la plupart, ont « un niveau d'études relativement bas et une formation généralement acquise sur le tas, avec un apprentissage de longue durée non codifié et basé sur le mimétisme ». L'évolution de la branche habillement a cependant entraîné le regroupement des artisans dans diverses associations professionnelles (ACS – Association des couturiers du Sénégal, FENAPH – Fédération nationale des professionnels de l'habillement du Sénégal, Association des styles, créateurs de mode du Sénégal...) qui ont pour objectif de mieux défendre les intérêts de leurs membres, mais également de mieux répondre aux besoins d'élévation des niveaux de qualification et de formation de la filière.

¹⁹ METFP/Compétences 2000 (2007), *op.cit.* Toutes les données relatives à la présentation de l'apprentissage en confection/couture sont extraites de l'étude.

Le contrat d'apprentissage traditionnel

En dépit de l'arrêté n° 8127ITLSSM du 29 décembre 1953, qui établit l'obligation d'un contrat d'apprentissage écrit et détermine ses conditions d'établissement et de résiliation, les artisans de la confection préfèrent passer un contrat moral avec les tuteurs de l'apprenti et quelquefois avec l'apprenti lui-même. Ce type de contrat est calqué sur les rapports qu'entretiennent les populations dans les communautés traditionnelles, où l'engagement moral des parties contractantes est appliqué avec autant de vigueur que les conventions écrites. Certaines prérogatives portant sur l'éducation, la socialisation et la formation professionnelle des jeunes sont ainsi transférées dans de larges proportions au maître artisan, qui prend le relais des missions éducatives confiées à la famille. Ce dernier « incarne, en quelque sorte, leur modèle de référence et même, à l'âge adulte, il symbolise pour nombre d'entre eux le rôle de conseiller matrimonial qui prépare et oriente leurs premiers pas dans la vie conjugale »²⁰. On est donc loin de l'apprentissage technique d'un métier et bien proche d'une formation initiatique qui introduit à la fois dans une profession, dans une corporation et dans une culture socio-anthropologique où le professionnel et le personnel sont étroitement imbriqués.

Le processus de formation dans les ateliers

L'étude d'opportunité en décrit les différentes caractéristiques qui peuvent être résumées comme suit.

Si les auteurs de l'étude notent les limites de l'apprentissage traditionnel, ils soulignent en même temps l'effort d'organisation fourni par les autorités nationales comme par les partenaires techniques et financiers pour structurer peu à peu le secteur et le faire monter en qualité de production et de services. Cet effort est d'autant plus important et nécessaire que le secteur de la confection a été reconnu, dans une étude réalisée pour le compte de l'ONUDI²¹ et dans le cadre de la stratégie de croissance accélérée (SCA), comme un secteur dynamique et une « grappe porteuse » jouant un

20 METFP/Compétences 2000 (2007), *op.cit.*

21 ONUDI (2006), *Mise en œuvre de la stratégie nationale d'appui au secteur textile et confection au Sénégal*, Dakar.

Tableau 2.
Les spécificités de l'apprentissage traditionnel dans le secteur couture/confection au Sénégal

| Le public | Le contenu de la formation | Les modalités de la formation | Les gains escomptés | La certification des acquis de l'apprentissage |
|--|---|---|---|--|
| Les apprentis ont un âge et un niveau scolaire variables ils sont souvent analphabètes et viennent majoritairement de milieux pauvres. | L'artisan est souvent la seule personne qualifiée de l'atelier. Il transmet ainsi à l'apprenti ses qualités et ses défauts professionnels, sans qu'il n'y ait de programme défini. Les commandes rythment les progressions des apprentis. | L'observation et l'imitation des gestes professionnels sont le socle pédagogique de l'apprentissage. La curiosité, la motivation et la répétition favorisent l'acquisition des compétences. | <p>Pour l'apprenti :</p> <p>Acquérir un métier sans frais et s'intégrer au marché du travail.</p> <p>Pour l'artisan :</p> <p>Profiter d'une main-d'œuvre non salariée et peu exigeante.</p> | <p>Elle se fait à l'occasion d'une cérémonie officielle.</p> <p>L'apprenti reçoit une attestation ou un certificat signé par le maître ainsi qu'un lot d'outils.</p> <p>Le certificat est actuellement contresigné par la chambre des métiers.</p> |

Source : synthèse AFD.

rôle majeur dans le développement industriel du pays, notamment auprès des couches de la population les plus fragiles ainsi qu'auprès des femmes. C'est dans un tel contexte que la restructuration de cet apprentissage et son intégration dans le système global de formation prennent tout leur sens.

L'apprentissage traditionnel dans le secteur du Bâtiment et des Travaux Publics²²

Le secteur du bâtiment sénégalais est quantitativement moins important que le précédent puisqu'il représente en maçonnerie 4,7 % des unités de production recensées sur l'ensemble du territoire (soit 5 285 sur un total de 122 902)²³ et dans les métiers de la menuiserie, de l'ébénisterie et de la menuiserie bâtiment 9,7 % de ces unités, soit 11 842 au total.

²² METFP/ AAMEGR/ONG Concept (2007), *Etude d'opportunité d'un dispositif d'apprentissage dans les métiers du bâtiment*, Dakar. Les données reprises sur l'apprentissage dans le secteur du bâtiment sont tirées de cette étude.

²³ Ce chiffre est le résultat du recensement des unités de production artisanales (RNUAS) réalisé en 2004.

Contrairement aux métiers de l'habillement, l'apprentissage n'est pas réalisé dans les ateliers, mais sur les chantiers. Il en résulte que l'acquisition des compétences professionnelles est encore moins structurée et moins systématisée que pour les autres professions. La diversité des chantiers détermine de fait une diversité des contenus et des parcours de formation ainsi que des spécificités organisationnelles marquées, entre autres, par une discontinuité des lieux et des temps d'occupation et par un coût lié à cette discontinuité (transport, restauration et éventuellement hébergement). Tous ces éléments particularisent les métiers du bâtiment et constituent des contraintes sinon des obstacles dans la prise en charge des apprentis.

Le contrat d'apprentissage

Il n'est pas davantage formalisé dans le BTP que dans les métiers de l'habillement. Selon des données globales, seulement 2,6 % des maîtres artisans signent un contrat d'apprentissage avec leurs apprentis. La mise en œuvre du contrat qui est essentiellement de type moral se heurte dans le domaine du bâtiment à des difficultés spécifiques :

- le caractère vétuste sinon dangereux des locaux et surtout des matériels (absence de matériels de protection, dangerosité de certaines machines et de certains outils, manque d'hygiène) ;
- le côté aléatoire des commandes et des marchés et l'indisponibilité des matériaux pour l'apprentissage ;
- les conditions difficiles dues à la longueur des trajets maison/atelier et à des périodes de présence très longues sur les chantiers ce qui rend difficile le respect du droit des enfants.

L'étude d'opportunité signale que ces difficultés sont en quelque sorte allégées par l'acceptation de certains parents de payer les frais d'inscription, de transports et d'achats des matériels didactiques.

Le processus de formation sur les chantiers

Les offres d'apprentissage existent dans les différents métiers – maçonnerie, plomberie, électricité, carrelage, peinture, menuiserie bois et menuiserie métallique – selon un processus de formation qui peut être synthétisé comme suit.

Tableau 3.
Les spécificités de l'apprentissage traditionnel dans le secteur du BTP au Sénégal

| Le public | Le contenu de la formation | Les modalités de la formation | Les gains escomptés | La certification des acquis de l'apprentissage |
|---|--|--|--|--|
| <p>Les jeunes peuvent entrer comme apprenti ou comme manoeuvre.</p> <p>Les deux voies positionnent différemment mais peuvent aboutir au même niveau de qualification.</p> | <p>Le parcours de formation est caractérisé par une certaine continuité et/ou discontinuité selon que l'apprenant reste ou non dans le même métier, sur le même chantier, avec le même artisan.</p> <p>Il comporte, outre l'apprentissage technique du métier, une partie de gestion (conduite de chantier, élaboration de devis, relation avec le client...).</p> | <p>La durée de la formation varie selon les métiers, l'âge de l'apprenant, le niveau d'études, la fréquence et la nature des chantiers. La formation peut durer de deux à dix ans.</p> <p>L'acquisition de la maîtrise technique dans un domaine donné se traduit, sur le chantier, en nouvelle responsabilité et nouvelle répartition des tâches.</p> | <p>Pour l'apprenti :</p> <p>La reconnaissance de fait des compétences acquises se traduit en promotion et rémunération.</p> <p>Pour l'artisan :</p> <p>La durée de l'apprentissage lui permet de disposer peu à peu d'une main d'œuvre efficace et peu coûteuse.</p> | <p>Elle se fait à l'occasion d'une cérémonie officielle.</p> <p>L'apprenti reçoit une attestation ou un certificat signé par le maître ainsi qu'un lot d'outils.</p> <p>Le certificat est actuellement contresigné par la chambre des métiers.</p> <p>La qualité de la sortie est considérée comme un gage de réussite de la carrière professionnelle de l'apprenant</p> |

Selon les auteurs de l'étude d'opportunité, l'apprentissage dans le domaine du BTP souffre du faible niveau de formation des formateurs et de leur retard sans cesse croissant sur les évolutions technologiques. Il pâtit également de l'absence d'articulation entre logique de formation et logique de production. L'acquisition des compétences se fait donc de manière très empirique et entraîne l'allongement de la durée de formation. Les auteurs jugent malgré tout que cet apprentissage constitue un système de formation pour l'emploi d'une portée incontournable, pour plusieurs raisons :

- il n'exige pas d'infrastructures coûteuses et le coût direct pour les familles et la collectivité est très faible ;

- il vient au secours du système formel qui est sélectif et peu adapté aux besoins du marché du travail ;
- il est évolutif, diversifié et développe des capacités d'improvisation et d'inventivité ;
- il développe des compétences générales, techniques, sociales et morales et a pour finalité l'auto-emploi des catégories les moins instruites de la population.

Faire évoluer cet apprentissage vers une meilleure interaction entre formation et production tout en en faisant un élément intégré du système global de formation professionnelle est donc plus qu'une décision conjoncturelle. Au regard du rôle joué par cet apprentissage par rapport à l'ensemble de l'offre de formation du secteur, c'est la seule manière de faire progresser la main-d'œuvre qui y travaille vers une qualité et une qualification accrues.

L'apprentissage dans le secteur des métiers de l'automobile²⁴

L'importance de l'apprentissage traditionnel dans le secteur automobile sénégalais est liée à la fois à la faiblesse d'accueil du dispositif d'enseignement technique et de formation professionnelle et à la situation de pauvreté qui fait que certaines franges de la population n'ont pas d'autre issue que d'envoyer leurs enfants dans l'apprentissage traditionnel. Ces deux facteurs font que l'apprentissage traditionnel dans le secteur considéré compte, selon l'étude d'opportunité, environ 384 000 apprentis (auxquels il faut ajouter quelques 48 000 compagnons) alors que l'ensemble de l'ETFP ne forme que 7 000 jeunes.

Cet apprentissage traditionnel progresse sous l'effet conjugué de la croissance du secteur (plus 21 % d'augmentation des ventes de voitures neuves en 2005, sans compter le marché des véhicules d'occasion), de sa structuration prépondérante en micro- et petits garages (90 % des entreprises de la filière sont de petites et très petites entreprises) et du faible niveau des demandeurs d'emploi (53 % sont analphabètes, 74 % n'ont pas dépassé la classe de CM2, 86 % n'ont pas atteint la classe de 3^e et seulement 2 % sont titulaires d'un diplôme universitaire). Sa structuration vers un dispositif de formation prenant davantage en compte les besoins évolutifs du

24 METFP/ATAVA/PROMECABILE/Afric Gestion (2007), *op.cit.* Les données reprises sur l'apprentissage dans le secteur des métiers de l'automobile sont tirées de cette étude.

secteur représente donc un enjeu d'importance, d'autant que la filière de l'automobile, de la métallurgie et de la mécanique générale est considérée par le Bureau international du travail (BIT) comme l'une des plus porteuses de croissance de l'économie non structurée.

Le contrat d'apprentissage

Ce contrat est de même nature que dans les deux autres secteurs (engagement moral et non écrit). Selon l'étude, « l'accès au système d'apprentissage se fait sur des bases familiales ou vicinales qui, au nom des valeurs culturelles de solidarité, excluent toute contractualisation formalisée de l'apprentissage entre l'apprenti et ses parents, d'une part, et le patron, d'autre part. Les paroles échangées entre le parent et le patron suffisent comme caution morale pour déclencher un processus au terme duquel l'apprenti devrait pouvoir occuper valablement la place du maître... Cette proximité parentale entre le patron et les apprentis fait de lui le principal éducateur de ces jeunes qui, pendant de longues années, vont rester sous sa tutelle presque exclusive. À ce titre, le patron prend en charge le repas et les frais de santé des apprentis et des compagnons ». Le parent quant à lui n'est soumis à aucune obligation financière ou matérielle pour accompagner et appuyer la formation de son enfant.

La nature orale de la relation contractuelle s'explique d'autant mieux que les patrons des métiers de l'automobile sont, dans leur très grande majorité, analphabètes en français (75 % ont fréquenté l'école coranique). Seulement 4 % d'entre eux ont été scolarisés (dont 10 % ont atteint le niveau de CM2) et plus de 85 % disent avoir besoin de formation.

Selon les données de l'étude d'opportunité, 44 % des patrons ont entre 6 et 120 apprentis et 44 % ont plus de dix apprentis. L'âge de ces apprentis varie de dix à 44 ans, avec 86,1 % d'entre eux ayant entre 16 et 29 ans. On est donc devant une palette d'âge très étendue. L'enquête terrain a permis de constater qu'une partie des apprentis, qui n'avaient pas l'âge légal de travailler, étaient considérés comme des préapprentis et suivaient des cours d'alphabétisation fonctionnelle²⁵.

²⁵ Walther, R. (2006c), *La formation professionnelle en secteur informel – Rapport sur l'enquête terrain au Sénégal*, Document de travail n° 21, AFD, Paris.

L'étude d'opportunité met en lumière le faible équipement des garages : seulement 8,3 % d'entre eux possèdent des équipements en bon état et en quantité relativement suffisante. Elle met également en exergue la mauvaise organisation des ateliers. Ainsi, dans la mesure où il existe une massification des effectifs d'apprentis, le faible taux d'encadrement aboutit souvent à un faible rendement en termes de production et, par conséquent, de formation. Il en résulte un allongement du temps d'apprentissage au-delà du délai réellement nécessaire à l'acquisition des compétences professionnelles.

Le processus de formation dans les garages

Selon les patrons et les compagnons, les étapes d'apprentissage vont de la familiarisation avec le métier et de son environnement à une phase de responsabilisation sur de petits travaux de diagnostic et de maintenance. L'étude d'opportunité distingue cinq phases ou types d'acquisition de connaissances et compétences :

- la phase de familiarisation : c'est une phase d'introduction au métier et de socialisation dans l'atelier, qui correspond à l'accomplissement de petites tâches annexes ;
- la phase d'initiation : elle permet d'identifier les outils ainsi que les fonctions et rôles des parties et organes du véhicule ;
- la phase de participation : elle implique l'apprenti dans la préparation des véhicules et des équipements afin de faciliter les interventions dont il est partie prenante ;
- la phase d'autonomisation : l'apprenti fait des petits travaux de montage/démontage, de réparation et de finition ;
- la phase de responsabilisation : l'apprenti fait en toute responsabilité les diagnostics, dépannages et finitions qui lui sont confiés.

De manière plus concrète, le processus de formation peut-être explicité comme suit.

Les auteurs de l'étude d'opportunité font un bilan des forces et faiblesses du dispositif en place. Au crédit de cette formation, la bonne socialisation de l'apprenti dans le milieu professionnel, sa capacité de créativité et de mobilité dans le métier et, surtout, ses grandes possibilités d'insertion dans l'emploi. Ils citent au nombre des faiblesses l'absence de structuration sociale (pas de couverture des risques), de structuration du

Tableau 4.
Les spécificités de l'apprentissage traditionnel dans le secteur des métiers de l'automobile au Sénégal

| Le public | Le contenu de la formation | Les modalités de la formation | Les gains escomptés | La certification des acquis de l'apprentissage |
|---|--|---|---|---|
| <p>Les apprentis constituent 71 % des effectifs du secteur.</p> <p>95,4 % sont d'origine sociale pauvre.</p> <p>Environ 50 % ont atteint un niveau scolaire CM.</p> <p>Des compagnons côtoient les apprentis et jouent un rôle important d'appui à l'apprentissage.</p> | <p>Les apprentis sont formés dans les différents métiers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - mécanique - électricité - tôlerie - électronique... <p>Les besoins de formation exprimés montrent qu'il existe des lacunes techniques à combler (ordre décroissant) en électronique, électricité, tôlerie et mécanique.</p> <p>La formation concerne aussi la négociation commerciale.</p> | <p>La durée moyenne de formation est de cinq ans.</p> <p>Si le patron supervise la transmission des savoirs et des savoir-faire aux apprentis, c'est le compagnon qui encadre au quotidien le processus d'apprentissage.</p> <p>Le principe pédagogique est l'imitation répétitive corrigée jusqu'à la réussite de l'intervention et l'autonomie de l'apprenti.</p> | <p>Pour l'apprenti : La participation à la production ne lui donne droit à aucun revenu mais il peut recevoir des gratifications de la part du patron ou des clients.</p> <p>Pour l'artisan : Il dispose d'une main-d'œuvre qui, vu la longueur de l'apprentissage, lui est largement profitable.</p> <p>Les gains pourraient être plus substantiels si l'apprentissage était mieux organisé.</p> | <p>L'évaluation de l'apprentissage est le fait du maître lui-même, sans l'intervention de ses collègues.</p> <p>Elle est le résultat d'un ensemble de satisfecit décernés par le maître à la suite des activités de production réussies.</p> <p>Elle aboutit à une petite cérémonie qui consacre la fin de l'apprentissage.</p> |

parcours de formation (un taux d'encadrement trop élevé, pas de contenus structurés, pas d'approche pédagogique normalisée) et un ensemble de situations qui vont du sous-équipement au manque de formation continue et d'organisation conventionnelle et institutionnelle du secteur.

2.1.3. Quelques éléments de conclusion sur la situation de l'apprentissage traditionnel

Si l'apprentissage traditionnel est de loin le premier pourvoyeur de formation professionnelle des jeunes en Afrique de l'Ouest, il est en même temps le dispositif de formation le moins connu et le moins répertorié de l'ensemble des pays de la région.

Cette situation est due au fait qu'il n'existe pas, dans les pays concernés, de données quantitatives et qualitatives sur ce dispositif qui rendent possibles une appréhension correcte et, par conséquent, une analyse judicieuse de son périmètre et de son efficacité. Les études d'opportunité réalisées au Sénégal ont permis d'en décrire les grands modes de fonctionnement et d'en dégager quelques grandes caractéristiques transversales à chaque métier. De même, les enquêtes terrain réalisées pour cette étude comme pour celle sur la formation professionnelle en secteur informel ont abouti à un certain nombre de constats qui semblent s'appliquer à l'ensemble de l'apprentissage traditionnel en Afrique de l'Ouest.

La réalité paraît plus complexe que la typologie existante

L'analyse documentaire de l'information réunie lors des enquêtes terrain, comme celle des entretiens réalisés dans le cadre de la mission, ne permettent pas de justifier, aussi clairement que ne le disent les analyses existantes, les points de différenciation entre l'apprentissage sahélien et l'apprentissage côtier. Dans les deux types de pays en effet, l'apprentissage traditionnel a été présenté par ses promoteurs et protagonistes comme un modèle de formation qui confère au patron d'apprentissage une mission d'éducation et de formation en prolongement, et souvent en substitution, de la cellule familiale. L'éventuelle contribution financière des parents ne semble pas remettre en question cette réalité. De même dans les deux types de pays, il n'existe pas véritablement de contrat écrit. La relation contractuelle relève d'un engagement moral entre le maître artisan et les parents, qui repose sur le fait culturel que la parole lie autant que l'écrit. S'il existe ainsi une ancienne loi sur l'apprentissage au Sénégal, qui stipule que le contrat entre le maître artisan et l'apprenti doit être écrit, la réalité constatée dans les ateliers montre que la loi n'est pas appliquée. De même dans l'ensemble des pays enquêtés, il n'existe pas de contenu structuré de formation qui puisse permettre de déterminer *a priori* une durée normalisée de l'apprentissage.

L'analyse de la restructuration de l'apprentissage traditionnel montre que la fin des années 1980 comme le début des années 1990 ont été marqués par des dynamiques d'évolution et d'organisation de cet apprentissage, qui ont forgé une image progressivement plus institutionnalisée de la relation maître artisan, parents et apprenti. Mais ces dynamiques, qui sont décrites de manière explicite dans le cadre de cette étude, ont été introduites par les OP avec l'aide des partenaires techniques et financiers

bilatéraux et multilatéraux et ont commencé aussi bien dans les pays côtiers (Bénin et Togo à partir de 1988) que dans les pays sahéliens (Mali à partir de 1989).

Les processus de formation présentent de grandes similitudes

Bien qu'il soit difficile, au regard des informations disponibles, d'avoir une approche tout à fait explicite des différents dispositifs à l'œuvre dans les pays, les données recueillies permettent d'en souligner les points de convergence.

Ceux-ci concernent d'abord le type de public bénéficiaire. Dans les quatre pays enquêtés, il est évident qu'entrent prioritairement en apprentissage chez l'artisan les jeunes ayant le plus bas niveau de scolarité de leur classe d'âge ainsi que les jeunes déscolarisés ou non scolarisés. Il existe même dans ces pays des expérimentations permettant à des jeunes n'ayant jamais été à l'école d'accéder à une alphabétisation fonctionnelle dans le cadre de l'apprentissage et, ainsi, à un minimum de moyens éducatifs.

Il existe également de fortes similitudes dans la succession des phases de professionnalisation des jeunes. Si le triptyque « observation/imitation/participation » peut être complété par des phases d'autonomisation et de responsabilisation, le scénario d'acquisition des compétences enchaîne de manière constante l'identification des outils et des tâches puis l'entrée progressive dans la pratique professionnelle jusqu'au moment où cette pratique aboutit à un savoir-faire affirmé et reconnu par le maître artisan.

Ce dernier est dans tous les pays le pivot du système : il est à la fois un producteur économique de biens et de services et un prestataire de formation qui perpétue la tradition de sa profession tout en essayant de l'adapter aux conditions du marché. Il est en même temps, malgré l'assistance des compagnons dans la formation des apprentis, le seul évaluateur et garant de la professionnalité acquise par ces derniers. Le constat global, vérifié lors de rencontres et discussions dans les différents pays, est que beaucoup de maîtres artisans sont actuellement conscients des limites de leurs équipements comme de leurs qualifications et souhaitent se mettre à niveau autant que les jeunes afin de ne pas produire, selon leur propre expression, de futurs chômeurs. Une cinquantaine d'artisans togolais rencontrés ont ainsi lancé un véritable cri d'alarme

concernant leur incapacité à se former eux-mêmes – et à former les jeunes dont ils avaient la charge – aux dernières évolutions techniques de leur profession. Contrairement à l'opinion ambiante qui veut que l'apprentissage traditionnel renforce délibérément la continuité des usages au détriment de la modernité, ces artisans ont manifesté leur ferme volonté de s'adapter aux mutations en cours, à condition d'avoir les compétences et les outils pour y accéder et les maîtriser.

Malgré ses limites, l'apprentissage traditionnel joue un rôle irremplaçable pour le dynamisme économique

Comme l'affirme l'étude d'opportunité sénégalaise sur les métiers de l'automobile, l'apprentissage traditionnel se structure du fait des déterminants démographiques, sociologiques et culturels que sont la nécessaire absorption et formation d'un nombre croissant de jeunes arrivant annuellement sur le marché du travail sous l'effet conjugué de la pression démographique, du manque de places dans le système d'ETFP, de l'incapacité de la grande majorité d'une classe d'âge à entrer dans des dispositifs formels faute d'avoir le niveau scolaire requis et, enfin, de la forte migration des jeunes de l'espace rural vers la ville, à laquelle il faut faire face de toute urgence.

Face à une offre publique et privée formelle qui n'arrive pas à gérer tous ces déterminants, l'apprentissage traditionnel est en réalité la seule manière de donner à un maximum de jeunes les chances de se professionnaliser et de saisir les opportunités d'ascension économique et sociale qui se présentent. Malgré une adaptation insuffisante aux mutations technologiques et aux évolutions des normes de conformité et de qualité, il est un facteur de production de richesses et, sous la pression des OP, un lien d'investissement progressif dans la formation initiale comme dans la formation continue.

Tous ces éléments d'évaluation de la situation effective de l'apprentissage traditionnel dans les pays montrent qu'il est de loin le dispositif de formation le plus significatif des jeunes comme des adultes dans les pays d'Afrique de l'Ouest. Ce constat exprime les enjeux que représentent les expériences en cours de restructuration de l'apprentissage. Il en va de l'accès de l'immense majorité des jeunes, exclus du système scolaire, à des niveaux de professionnalisation susceptibles de les mener à un emploi le plus qualifié possible tout en dynamisant, par effet induit, l'ensemble de l'économie dont ils sont partie prenante.

2.2. Les enjeux d'une restructuration significative de l'apprentissage traditionnel

L'analyse des situations de l'apprentissage traditionnel dans les branches professionnelles au Sénégal et, plus largement, en Afrique de l'Ouest montre que celui-ci occupe une position centrale dans le renouvellement et la transmission des compétences professionnelles. Il est en effet, et de loin, le dispositif de formation professionnelle le plus important à destination des jeunes, notamment urbains, et constitue pour la plupart d'entre eux la voie privilégiée d'accès à un métier et, partant, à une forme d'emploi ou d'activité rémunérés. Il est en même temps, pour l'ensemble des non-scolarisés, des enfants déscolarisés de l'enseignement de base ainsi que pour les élèves qui ont achevé le cycle de l'EPT sans entrer dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le seul moyen d'entrer sans pré-requis de niveau scolaire dans un dispositif de formation menant à une professionnalisation socialement reconnue. Il est enfin, au regard de la pauvreté qui sévit dans l'ensemble de la région, la seule solution pour les franges de la population les plus démunies d'envisager une mobilité sociale et économique de leurs enfants.

L'apprentissage traditionnel est en ce sens un élément constitutif, à la fois de la permanence et de l'évolution des sociétés d'Afrique de l'Ouest. L'enjeu de sa restructuration dépasse par conséquent les missions de formation qu'il assume de fait et cible, comme l'ont affirmé plusieurs de nos interlocuteurs, la capacité d'une société à se renouveler et à se moderniser tout en transmettant à la génération montante le cœur de ses valeurs culturelles, sociales et familiales.

2.2.1. Les faiblesses de la situation actuelle

Il serait faux de pointer les difficultés de l'apprentissage traditionnel sans évoquer les limites des dispositifs formels en place. Ce que l'étude d'opportunité sur le secteur de la réparation automobile affirme à propos de la situation sénégalaise²⁶ vaut pour l'ensemble des systèmes d'éducation et de formation des différents pays enquêtés : tous se singularisent par une efficacité interne et externe très faible, marquée notamment

26 METFP/ATAVA/PROMECABILE/Afric Gestion (2007), *op. cit.*

par une déperdition très forte dans les cycles de l'enseignement général, de l'enseignement technique et de l'enseignement supérieur. Cette déperdition est en même temps liée à des sorties de diplômés dont la formation n'est pas en adéquation avec les offres d'emploi. Dans ces conditions, « le système produit des demandeurs d'emploi qui ne sont pas 'employables' et qui viennent gonfler la population des apprentis à travers les déperditions scolaires ».

Si l'on veut, dans un tel contexte, analyser les faiblesses de l'apprentissage traditionnel, il paraît tout aussi nécessaire de le faire à propos de l'ETFP – d'autant plus que les élèves en déperdition dans le système scolaire viennent bien souvent frapper à la porte des maîtres d'apprentissage.

Au niveau économique et technologique

Les analyses documentaires ainsi que les nombreuses rencontres avec des maîtres d'apprentissage au cours des différentes enquêtes terrain ont permis de relever les difficultés les plus criantes :

1. il existe actuellement chez la plupart des professionnels engagés dans l'apprentissage un retard technologique dommageable tant pour la rentabilité des activités de leur atelier ou entreprise que pour la bonne formation de leurs apprentis. Ce retard existe notamment dans les secteurs les plus évolutifs, tels que la mécanique auto, les techniques du froid et de la climatisation ou encore l'électronique. Mais il est également présent dans des activités plus traditionnelles, telles que la confection/couture ou le bâtiment, qui sont confrontées soit à des évolutions fortes du design et de la mode (pour les premières), soit à des prescriptions d'installation et de qualité de plus en plus accordées aux normes internationales (pour les secondes). Les OP qui rassemblent une grande partie des patrons et maîtres d'apprentissage jouent un rôle positif dans la prise de conscience des moyens à mettre en œuvre pour combler ce retard. Mais les moyens économiques et financiers actuellement disponibles sont insuffisants pour leur permettre d'évoluer au rythme des mutations en cours et ainsi de se moderniser – ce qui fait dire aux plus conscients d'entre eux qu'ils sont, dans les conditions actuelles, en train de « former des apprentis qui risquent fort d'être des chômeurs » ;

2. ce retard technologique est lié à l'absence des équipements nécessaires pour effectuer les réparations ou les productions appropriées aux techniques ou normes en vigueur. Mais il est également dû à l'absence d'une véritable politique de formation continue des professionnels. Si des expériences telles que la mise en place des unités de formation d'appui aux entreprises (UFAE – Mali) ont permis de créer des lieux et moyens d'intervention dans ce domaine, il est patent que l'ensemble des pays n'a pas les ressources nécessaires en expertise et en équipements pour réaliser l'adaptation minimale de ces professionnels aux évolutions en cours. Ainsi le Togo connaît un tel manque de moyens qu'il ne possède même plus un centre de formation, initiale et continue, de formateurs ;
3. l'une des grandes difficultés signalées par les différents patrons, artisans ou micro-entrepreneurs est leur accès au marché – c'est-à-dire les obstacles qu'ils rencontrent pour assurer une production et, par conséquent, une activité suffisantes pour bien former les jeunes apprentis. Cet accès au marché est l'une des exigences majeures formulées par les responsables des unités de production informelle (UPI) dans le cadre de l'enquête AFRISTAT²⁷ réalisée dans les sept capitales de l'Afrique de l'Ouest. Les enquêtes terrain ont permis de constater que ces responsables souhaitaient fortement pouvoir suivre l'évolution des produits et des services au plan national et surtout international et accéder, pour ce faire, à des commandes importantes lancées notamment par les pouvoirs publics. La chambre des métiers du Sénégal a ainsi mis en place des procédures spécifiques permettant à des UPI de se regrouper et de candidater en commun aux appels d'offre de marchés publics et privés ;
4. un dernier pôle de difficultés est constitué par les conditions précaires dans lesquelles travaillent la plupart des patrons et artisans. Ainsi, dans les sept capitales de l'Afrique de l'Ouest, moins de 22 % des UPI possèdent un local spécifique, pour leur activité, 98 % d'entre elles n'ont pas accès à l'eau, 93 % au téléphone et 78 % à l'électricité. Les différentes études d'opportunité du Sénégal renvoient aux mêmes réalités. Ainsi, seuls 25 % des garages sénégalais sont situés sur des sites acquis en propre ; 95 % d'entre eux ne sont pas raccordés au réseau d'eau courante et ne disposent pas de toilettes et 83 % n'ont aucun dispositif de sécurité préventive (du type incendies ou maladies). Les apprentis travaillent donc dans des conditions minimales d'hygiène, qui ne

27 STATECO (2005), *Méthodes statistiques et économiques pour le développement et la transition*, n° 99, INSEE, AFRISTAT et DIAL, Paris.

peuvent que rejaillir sur la qualité de leur formation. S'ajoutent à ces conditions le manque de protection sociale et le fait que toute maladie ou tout accident de travail sont, soit à la charge du patron, soit à la charge de la famille.

L'ensemble de ces données démontre le paradoxe auquel est confronté l'apprentissage traditionnel des pays enquêtés et, plus largement, de l'Afrique de l'Ouest. S'il représente un enjeu majeur pour la professionnalisation des jeunes et devrait, pour ce faire, disposer de moyens à la hauteur de cet enjeu, il est exercé dans des conditions qui reflètent les situations économiques et technologiques des micro- et petites entreprises de production et de services et mettent en lumière le fossé à combler pour qu'elles aient à la fois les moyens de survivre et de former les jeunes dont elles ont besoin pour se développer.

Au niveau du dispositif de formation

La typologie de l'apprentissage traditionnel esquissée plus haut ainsi que l'explicitation des grandes phases de structuration de l'acquisition des compétences par les apprentis montrent qu'il existe une sorte de modèle commun de formation façonné tout à la fois par le contexte économique et par des rythmes de professionnalisation qui reproduisent, de fait, l'approche cognitive de toute activité humaine : on regarde pour mieux comprendre en vue d'être capable d'imiter et, peu à peu, de reproduire de façon autonome. Derrière ce modèle global se profilent un certain nombre de faiblesses qui font aujourd'hui débat et sont plus ou moins à l'origine de la phase actuelle de restructuration de l'apprentissage :

1. la trop grande informalité du dispositif. Elle concerne au premier chef la nature contractuelle de la relation entre le maître d'apprentissage et l'apprenti. Même si tous nos interlocuteurs ont souligné l'importance primordiale du maître, en tant que garant de la transmission des traditions familiales et sociales, et mis en avant la valeur contractuelle de la parole donnée au même titre qu'un engagement écrit, l'entrée de l'apprenti en formation mérite cependant d'être davantage encadrée. Il manque en particulier une approche plus précise des droits et devoirs réciproques du maître et de l'apprenti. La sortie de l'informalité suppose également une indication minimale et maximale de la durée de formation, la définition préalable d'une forme de progression pédagogique (à défaut de

l'existence d'un contenu de formation prédéfini) et, enfin, une règle claire de validation et de reconnaissance du métier acquis en bout de course. Ce minimum de formalisation permettrait à coup sûr de sortir l'apprentissage traditionnel du flou qui le caractérise et d'en faire enfin un sujet d'étude et de recherche tant au niveau quantitatif que qualitatif ;

2. dans sa forme actuelle, l'apprentissage est trop dépendant du rythme et de la nature de la demande des clients, étant donné que la matière nécessaire à la formation n'est pas disponible en dehors de celle utilisée pour la production réelle. Ainsi, les apprentis peuvent se trouver sans occupation en raison d'une rupture du rythme de production de l'atelier. De même, certains d'entre eux peuvent être amenés à exécuter toujours le même type de commande sans avoir l'occasion de passer par toutes les phases du métier qu'ils sont en train d'apprendre. Il arrive enfin qu'un taux d'encadrement trop faible et une pression de production trop forte spécialisent les apprentis dans des tâches d'exécution et ne leur donnent pas l'occasion de passer par des phases d'autonomisation et de responsabilisation en termes de réalisation et de gestion ;
3. enfin, l'absence d'un minimum de formation théorique renforce les patrons, comme les apprentis, dans la continuation d'une pédagogie de la reproduction et de la pérennisation des acquis au lieu d'opter pour une pédagogie de l'innovation qui, seule, permet d'assimiler les nouvelles données technologiques comme les nouvelles exigences et normes du marché. Ce constat est d'autant plus flagrant que beaucoup de patrons sont des analphabètes ou des déscolarisés précoces. Plus globalement, la durée moyenne de scolarisation des employés du secteur informel est de 3,5 ans pour les sept capitales de l'Afrique de l'Ouest, contre 8,2 ans pour le secteur privé formel et 11,3 années pour le secteur public²⁸. Il existe donc une sous-capitalisation scolaire dans l'apprentissage traditionnel d'autant plus préjudiciable que l'élévation du niveau de scolarisation est statistiquement reconnu comme un facteur d'évolution et d'acculturation aux évolutions en cours.

Les maîtres d'apprentissage comme les OP sont en train de prendre conscience des insuffisances du dispositif de formation traditionnel. Beaucoup d'entre eux ont exprimé la nécessité d'améliorer l'ensemble du processus d'apprentissage, de l'inscrire dans le

28 STATECO (2005), *op. cit.*

cadre d'une vision plus structurée de la progression de chaque apprenti et de l'adapter de façon permanente aux exigences d'une professionnalité en évolution constante.

2.2.2. Les forces des dispositifs en place

Le diagnostic des limites de l'apprentissage traditionnel n'empêche pas ce dernier de jouer un rôle essentiel tant au niveau de la professionnalisation des jeunes sortis du système formel d'éducation et de formation qu'au niveau de l'insertion de ces jeunes dans le marché du travail. On peut affirmer sans exagération aucune que cet apprentissage remplit une fonction sociale de premier plan, dans la mesure où il permet aux pays d'Afrique de l'Ouest de faire face à des réalités démographiques, sociologiques et culturelles que le système ETFP est incapable, dans sa configuration actuelle, de prendre en compte. L'étude d'opportunité sénégalaise dans le domaine de la réparation automobile énumère un certain nombre de ces réalités : la croissance de la population active que le système éducatif est incapable de former, l'arrivée importante sur le marché du travail de primo-demandeurs d'emploi qui se dirigent essentiellement vers la formation en situation de travail ainsi que le faible niveau d'instruction et de qualification des demandeurs d'emploi qui empêche ces derniers d'accéder à un quelconque parcours de formation professionnelle formelle.

Plus globalement, les analyses documentaires comme les entretiens sur le terrain ont permis d'identifier plusieurs éléments, qui font la force des dispositifs en place.

La prise en compte par les organisations professionnelles des problèmes de formation des artisans comme des apprentis

Dans tous les pays enquêtés, des fédérations professionnelles ont pris à bras le corps le problème de l'apprentissage traditionnel et, plus globalement, de la formation professionnelle de l'ensemble des secteurs d'activité. Ainsi, la Fédération nationale des artisans du Bénin (FENAB) a créé des commissions de formation aux niveaux national, régional et local et réfléchit notamment à une implication plus forte des artisans, en tant que formateurs à la fois pratiques et théoriques de leurs apprentis.

La Fédération nationale des artisans du Mali (FNAM) est engagée dans une même dynamique : elle organise une alphabétisation en langue nationale et en français, crée

des centres de formation technique dans les localités où les conditions sont réunies et identifie, réhabilite et fait homologuer les centres de formation artisanale. Elle poursuit en même temps et amplifie la formation par apprentissage, en veillant notamment à renforcer les capacités des maîtres artisans.

La volonté manifeste des trois secteurs professionnels sénégalais étudiés d'aller vers une amélioration substantielle de la situation de l'apprentissage dans chaque branche montre combien la dynamique de la formation professionnelle est peu à peu appropriée par les différents acteurs comme élément déterminant de dynamisation de leur situation économique et professionnelle.

Cette action des OP va de pair avec un fort besoin de formation exprimé par les professionnels eux-mêmes. Des réunions au Bénin comme au Togo ont permis de constater combien les artisans, notamment analphabètes ou déscolarisés, étaient en demande forte d'actualisation de leurs connaissances techniques et de gestion afin d'améliorer les performances économiques de leur entreprise et de former le mieux possible les apprentis dont ils avaient la charge.

La capacité des acteurs eux-mêmes à améliorer l'ingénierie de formation

En dépit des apparences, qui semblent imposer l'image d'une forme d'apprentissage invariable depuis des années sinon des décennies, les enquêtes terrain permettent de mettre à jour les dynamiques de transformation à l'œuvre dans les ateliers des professionnels et soulignent notamment les initiatives prises par les maîtres d'apprentissage eux-mêmes pour améliorer leurs interventions de formation.

En Afrique centrale, le Cameroun connaît le même positionnement que les pays de l'Afrique de l'Ouest et, à ce titre, apporte une illustration tout à fait éclairante sur la capacité de cet apprentissage à initier une approche de la formation prenant en compte une vision plus individualisée de la progression de chaque apprenti. Le Groupement interprofessionnel des artisans du Cameroun (GIPA) a ainsi défini une démarche d'harmonisation des interventions de chaque maître apprenti autour des éléments suivants²⁹ :

29 Walther, R. (2006a), *La formation professionnelle en secteur informel – Rapport sur l'enquête terrain au Cameroun*, Document de travail n° 17, AFD, Paris.

- mise en place de modalités de positionnement des jeunes dépendant de leur niveau d'entrée et d'atteinte d'objectifs précis ;
- variation de la durée de formation en fonction des niveaux d'entrée mais aussi de l'évaluation régulière de leurs capacités professionnelles ;
- ajout à la formation technique d'une formation à la gestion réalisée par le maître artisan lui-même ;
- instauration d'une modalité de suivi des apprentis aboutissant à des évaluations successives de leur capacité de progression ;
- organisation d'un examen commun de sortie et remise d'une attestation commune ;
- décision d'organiser l'examen final dans un même lieu et selon des modalités communes de fabrication d'un objet évalué ensuite dans le cadre d'un jury ;
- réalisation d'un certificat commun de fin de formation en partenariat avec le ministère de tutelle ;
- passage d'une évaluation individuelle à une évaluation globale des améliorations à apporter régulièrement à la formation.

Tous ces éléments font l'objet d'un accord entre l'ensemble des membres du GIPA. Ils préfigurent l'évolution potentielle de l'apprentissage traditionnel vers la mise en place d'une ingénierie de formation à la fois individualisée, modulaire et ciblée sur l'acquisition et la certification des compétences liées au métier à acquérir.

L'Organisation sénégalaise des professionnels de l'automobile, de la mécanique générale et de la métallurgie (PROMECABILE) a fait preuve de la même capacité d'innovation en mettant en place, de son propre chef, un dispositif pédagogique reposant sur une formation structurée de quatre années intégrant les éléments suivants : une phase de trois mois de familiarisation avec l'environnement du travail, une instruction de trois mois aux problèmes d'hygiène et de sécurité et une intégration de six mois au fonctionnement de l'atelier et à l'identification de l'outillage, toutes ces phases débouchant sur une formation de trois ans réalisée en alternance entre l'atelier et un centre de formation. La formation donne lieu à des évaluations périodiques permettant de déceler et de corriger les lacunes des apprentis. Au terme d'une évaluation globale finale, les apprentis reçoivent un certificat reconnu par tous les acteurs. Parallèlement, l'apprenti qui remplit les conditions de niveau scolaire peut être présenté aux diplômes officiels du certificat d'aptitude

professionnelle (CAP), du brevet d'études professionnelles (BEP) et du brevet de technicien (BT).

Ces deux exemples ne sont pas uniques, mais suffisent à rendre compte des mutations en cours dans un apprentissage traditionnel qui apparaît de prime abord comme un lieu de fixité plutôt que de mobilité sociale et professionnelle.

La capacité des dispositifs à intégrer les apprentis dans le monde du travail

Le marché du travail de l'ensemble des pays d'Afrique de l'Ouest est marqué par la prédominance des activités informelles. Ainsi dans les quatre pays enquêtés, 90 % environ des jeunes trouvent du travail exclusivement dans l'économie non structurée. Dans un tel contexte, l'apprentissage traditionnel est plus qu'un parcours de formation et de qualification. Il est – dans la très grande majorité des cas – le seul moyen de s'insérer dans le marché du travail.

Cette relation étroite entre apprentissage et insertion vient du fait que beaucoup de jeunes formés trouvent du travail dans l'atelier où ils ont été formés, créent leur propre activité ou alors sont recrutés dans le cadre des relations familiales et sociales existantes. Elle est aussi liée à une certaine polyvalence de compétences acquises par les jeunes formés en situation de production réelle. Ainsi, l'étude d'opportunité sénégalaise sur les métiers de l'automobile signale certains points forts des apprentis formés dans les garages :

- une socialisation par le travail ;
- un ancrage dans les valeurs culturelles et morales du milieu ;
- une plus grande créativité de l'apprenti ;
- une diversité des compétences offertes : polyvalence et possibilités de mobilité professionnelle plus larges ;
- de plus grandes possibilités d'insertion professionnelle des sortants du système d'apprentissage.

Une telle énumération ne signifie pas que le résultat de la formation est optimal. Elle est à lire comparativement aux connaissances acquises dans le système formel d'ETFP, qui donne aux jeunes l'avantage d'avoir une approche théorique plus structurée mais

ne leur procure pas une pratique professionnelle réelle (savoir-faire) ni, surtout, des compétences comportementales (savoir-être) telles que les capacités de socialisation, d'adaptation, de créativité et d'insertion.

Vu le manque de données statistiques sur les dispositifs d'apprentissage traditionnel, il est difficile d'apprécier exactement leur potentialité d'insertion professionnelle. Mais dans la mesure où, en Afrique de l'Ouest, les deux tiers des recherches d'emploi se font par le réseau des solidarités familiales³⁰, il paraît évident que ces dispositifs – qui s'appuient essentiellement sur ce type de solidarités – ont de fortes chances de mener, sinon à l'emploi, du moins à une activité génératrice de revenu. S'ajoute à cela le fait que les apprentis acquièrent des compétences adaptées à la demande économique et professionnelle immédiate et, de ce fait, ne rencontrent pas le problème des diplômés de l'ETFP qui, ayant été formés pour des emplois formels hypothétiques et en régression dans tous les pays, passent presque inévitablement par des périodes de chômage assez longues³¹.

La prise en charge du coût de la formation en dehors de toute contribution publique

Le financement de l'apprentissage traditionnel comporte plusieurs types de coûts ou de dépenses : équipements (achats, maintenance, renouvellement en fonction de l'évolution du marché et des techniques), prise en charge des frais des apprentis (déplacements, nourriture, frais de santé, pécule), coûts de formation (temps passé par le maître d'apprentissage et le compagnon à former l'apprenti) et, dans certains cas, coûts de certification (quand celle-ci est reconnue par la profession et fait donc appel à des pairs). Dans la très grande majorité des cas, ces différentes charges sont supportées par les patrons ou maîtres d'apprentissage eux-mêmes. Comme déjà indiqué, les parents contribuent souvent à ce financement dans les pays côtiers, selon des montants qui varient en fonction du type de métier appris. Les apprentis participent eux-mêmes à la prise en charge de leurs propres coûts par leur contribution directe à

30 STATECO (2005), *op. cit.*

31 Les enquêtes statistiques sur l'emploi en secteur informel (Cameroun, Éthiopie et Maroc) mettent en évidence le fait que le taux de chômage croît avec le niveau de diplôme. Cette réalité s'explique par le faible niveau de qualification des emplois proposés dans des économies essentiellement informelles. Elle peut également s'expliquer par le fait que les actifs les moins scolarisés sont moins exigeants quant à l'emploi qu'ils acceptent d'exercer que les actifs ayant un niveau d'études élevé.

la réalisation des commandes de leur entreprise ou atelier. Mais aucune étude ne permet d'en apprécier la valeur³².

Il est notable que cette prise en charge budgétaire du coût de l'apprentissage traditionnel au moyen d'un cofinancement de fait entre le maître d'apprentissage, la famille et l'apprenti lui-même n'implique nullement une participation financière des pouvoirs publics. De sorte que les dispositifs de formation qui professionnalisent, et de loin, le maximum de jeunes en Afrique de l'Ouest sont entièrement financés par des moyens privés, à la charge des producteurs comme des bénéficiaires de la formation, et relèvent donc véritablement de la responsabilité des acteurs économiques et socioprofessionnels qui les promeuvent. C'est ce type de financement qui en garantit la permanence et qui fait que la restructuration envisagée vers un apprentissage de type dual ou alterné n'est finalement que l'expression d'une volonté, sinon d'un sentiment d'obligation, des acteurs impliqués pour adapter l'offre de formation aux évolutions économiques, technologiques et professionnelles.

Le panorama des forces et faiblesses de l'apprentissage traditionnel met en lumière l'enjeu que représentera son évolution vers une meilleure qualification professionnelle. Cet apprentissage constitue en effet la seule offre de formation capable d'atteindre un nombre significatif de jeunes au sein d'une cohorte d'âge. Sa mutation ne peut qu'avoir un impact quantitatif et qualitatif sur le capital de compétences dont disposera un pays pour faire face aux défis de croissance et de compétitivité qui se posent à lui.

Ce panorama identifie également les points de mutation ou d'amélioration que la restructuration devra prendre en compte pour répondre à une demande de compétences et de qualifications qui situe de plus en plus les économies africaines dans le contexte d'une mondialisation des techniques et des normes de qualité.

Enfin, il met en lumière les paramètres de cette restructuration. Pour aboutir à un résultat à la fois efficient et efficace, celle-ci devra renforcer les points d'appui qui constituent la colonne vertébrale des dispositifs en place : un pilotage de la réforme

³² Il est intéressant de signaler à titre indicatif que la production des apprentis allemands représenterait plus de la moitié de la contribution des entreprises qui les recrutent et les forment (9 milliards d'euros sur une contribution globale d'environ 15 milliards d'euros). Voir Walther, R. (2005), *Les Mécanismes du financement de la formation professionnelle : une comparaison Europe-Afrique*, Notes et Documents n° 13, AFD, Paris.

respectant le leadership des OP, une ingénierie de formation insérant le renforcement théorique dans une acquisition des compétences en situation réelle de travail, un processus de professionnalisation ciblé sur l'insertion effective dans le marché du travail et, enfin, des mécanismes de cofinancement faisant appel à la contribution des acteurs et bénéficiaires concernés. Il ne faut toutefois pas oublier que l'inscription de l'apprentissage restructuré dans le système global d'ETFP ne peut réussir sans une implication effective, stratégique, opérationnelle et financière des pouvoirs publics.

Les dynamiques de restructuration en cours de l'apprentissage traditionnel

3

L'analyse ne rend pas compte de l'ensemble des évolutions en cours en Afrique de l'Ouest. Elle se concentre sur les quatre pays qui ont décidé, soit d'investir dans la mise en place d'une formation alternée de type dual (Bénin, Mali, Togo), soit de faire évoluer de l'intérieur les modalités d'apprentissage adoptées par un certain nombre de secteurs d'activité stratégiques pour l'économie du pays (Sénégal). Ce choix sélectif s'explique par les contraintes de temps et de moyens fixées à l'étude. Il ne signifie nullement que les expériences menées dans ce domaine au Burkina Faso, au Ghana³³ ou dans d'autres pays de la région ne sont pas dignes d'intérêt.

La description des dynamiques de restructuration en cours situe les expériences menées dans le contexte économique et sociopolitique de chaque pays, explicite les hypothèses de départ, décrit les composantes de chaque pratique et en évalue, soit les premiers résultats, soit la faisabilité. L'ensemble de ce travail a pour but de dégager les éléments structurants de chaque expérience et d'en tirer un certain nombre de paramètres stratégiques et opérationnels susceptibles d'aider à modéliser l'institutionnalisation d'un dispositif de formation professionnelle post-primaire basé sur les valeurs de base et les capacités d'amélioration de l'apprentissage traditionnel.

61

³³ La situation du Ghana est assez semblable à celle des pays étudiés, dans la mesure où l'apprentissage traditionnel professionnalise entre 80 et 90 % des jeunes, tandis que le système EFTP en forme entre 5 et 10 % – les ONG accueillant la population restante. Voir à ce sujet Palmer, R. (2007), *Politiques and strategies to improve the institutional framework for informal apprenticeship training: The case of Ghana*, texte préparé pour un atelier du BIT sur "Apprenticeship in the informal economy: the West Africa Region", Centre for African Studies and Economic and Social Research Council, BIT, Genève, 3-4 mai 2007.

3.1. L'expérimentation duale au Togo et au Bénin

Le Togo et le Bénin ont un sort lié dans le domaine de la restructuration de l'apprentissage traditionnel dans la mesure où les expérimentations d'une formation professionnelle de type dual y ont été introduites de manière conjointe, en 1991 pour le Togo et en 1993 pour le Bénin, avec l'appui de la coopération allemande (fondation Hanns Seidel). Ces expérimentations ont fait l'objet d'une première évaluation en 2001³⁴. La présente étude en rend compte tout en actualisant les analyses en fonction des données recueillies lors des missions sur le terrain.

3.1.1. Les contextes de départ

Les deux pays présentent une situation générale assez identique, marquée notamment par une forte représentation du secteur informel au niveau économique, la régression de l'emploi formel sur le marché du travail et le rôle marginal joué par l'ETFP dans la qualification des jeunes.

Des économies fortement informelles

Le Togo comme le Bénin se situent parmi les pays de l'Afrique de l'Ouest qui comptent le plus fort taux d'emplois dans les unités de production et de service informelles. Dans le même temps les deux pays restent dans une phase de régression des emplois formels qui ne permet pas d'envisager pour le moment une inversion de la tendance à l'informalisation de leur économie.

Le Togo

Il existe peu de données sur la situation de l'emploi du Togo. Selon des informations recueillies auprès des acteurs économiques, le secteur formel occuperait 25 % de la population active, contre 75 % pour le secteur informel. Mais aucune statistique n'a pu être avancée pour confirmer l'exactitude des chiffres et la clé de répartition entre les deux secteurs.

34 Fondation Hanns Seidel (FHS), Centre de recherche pour le développement international (CRDI), (2001), *op. cit.*

Selon une estimation de la population active réalisée en 1995³⁵, 1,6 million de personnes (sur un total de 2,3 millions) avaient exercé une activité professionnelle cette année-là – soit un taux de chômage ou d'exclusion de toute activité de l'ordre de 32 %. Selon la même estimation, 72 % des emplois occupés concernaient le secteur agricole « qui n'offre que des emplois traditionnels et par nature précaires et peu rémunérateurs ». Les emplois plus ou moins stables et rémunérateurs représentaient 6 % du total, à raison de 4 % dans le secteur privé et de 2 % pour le secteur public. Le reste des emplois, soit 22 %, était offert par le secteur informel.

Des données de la Direction générale de la fonction publique³⁶ attestent d'une baisse des emplois publics formels depuis cette date, puisque les effectifs de la fonction publique sont passés de 103 401 à 96 279 entre 1995 et 1999, soit une diminution de 7 % du nombre total de fonctionnaires.

Une lecture comparative de ces données par rapport à la situation d'autres pays d'Afrique subsaharienne (Bénin, Cameroun et Sénégal) – où le nombre d'emplois informels atteint au moins 90 % des emplois disponibles – montre que la réalité de l'emploi au Togo n'est pas si différente de celle de ses voisins. Si l'on totalise, en effet, le taux des actifs occupant des emplois précaires en secteur agricole et celui des actifs travaillant effectivement dans le secteur non formel urbain, on arrive à un taux d'activité de type informel ou précaire d'au minimum 90 % de la population occupée.

Le Bénin

Les évolutions dans le domaine de l'emploi sont globalement mitigées selon le Plan décennal de développement du secteur éducatif³⁷. Le taux global d'occupation de la population béninoise a diminué entre 1992 et 2002, passant de 67,7 % à 63,8 %, tandis que l'on observe une forte augmentation de la proportion des travailleurs indépendants sur la même période, de 60,5 % à 70,2 %. Ce phénomène, conjugué à un taux de chômage relativement faible (0,7 % en 2002) et en régression chez les primo-

35 Ministère de l'Economie, des Finances et des Privatisations (2004), *Document intérimaire de stratégie de réduction de la pauvreté (DIRSP)*, Lomé.

36 Données publiées sur le site Internet du Bureau sous-régional de l'OIT pour le Sahel.

37 Ministères en charge de l'éducation (2005), *Plan décennal de développement du secteur éducatif, 2006-2015*, Cotonou.

demandeurs d'emploi (de 1 % en 1992 à 0,4 % en 2002), témoigne du glissement croissant de l'économie béninoise vers l'informel.

Selon le même Plan, 97,3 % des femmes et 92,7 % des hommes sont occupés dans le secteur informel. Le poids du secteur informel est donc loin de régresser, puisqu'il occupait 86 % de la population active en 1979 et 92,9 % en 1992. Le rapport sur la politique nationale de formation professionnelle continue³⁸ précise que pour cette période, 36 000 emplois ont été créés annuellement dans le secteur informel, ce qui équivalait à un taux de croissance annuel moyen de 9,8 %.

L'accroissement significatif de ce secteur peut être imputé, au moins partiellement, aux politiques d'ajustement structurel menées dans les années 1990, les privatisations et coupes dans la fonction publique qui en ont résulté n'ayant laissé d'autre choix à un grand nombre de Béninois que de s'investir dans l'économie informelle. La stagnation des activités salariées (environ 5 %) qui a suivi traduit les difficultés rencontrées par le secteur moderne pour prendre la relève de l'État dans le domaine de la création d'emplois.

Un dispositif ETFP intervenant à la marge

Dans les deux pays, le système d'ETFP forme une minorité de jeunes à des métiers essentiellement orientés vers le secteur formel. Mais il existe une volonté de réforme, afin de mettre davantage le dispositif en place au service de l'économie réelle.

L'ETFP au Togo : un dispositif en manque de moyens

L'enseignement technique et professionnel togolais a connu une progression quantitative importante sur les dernières années. Le nombre d'apprenants est passé de moins de 8 198 en 1990-1991 à 11 000 en 1998, 12 363 en 1999-2000 et à près de 20 000 en 2004 (11 % d'accroissement annuel moyen), en particulier du fait de la progression importante de l'offre privée. Mais cette dernière est essentiellement disponible dans les filières du tertiaire alors que l'offre de l'État est prioritairement de type industriel.

³⁸ Ministère de la Fonction publique, du Travail et de la Réforme administrative (1998), *Politique nationale de formation professionnelle continue*, Cotonou.

La progression est cependant à relativiser au regard de l'évolution de l'ensemble de l'enseignement secondaire : l'ETFP est en effet passé, sur la période 1990 à 2004, de 6,5 % à 5,5 % de l'effectif secondaire global.

Il existe un apprentissage de type artisanal et traditionnel (la « formation professionnelle initiale »), sans que le nombre d'ateliers et de jeunes qui y seraient formés n'ait été recensé. Il est donc impossible de faire une comparaison quantitative de l'impact des deux types de formation.

Les données disponibles³⁹ montrent une faiblesse particulière de l'enseignement dans les filières commerciales : 10,53 % de réussite en 2006 pour les CAP commerciaux (19 candidats) et 8,81 % pour les BEP commerciaux (1 825 candidats) la même année. De même, les « séries économiques » du baccalauréat connaissent un taux de réussite de 30,30 % des jeunes en fin de cycle (sur 11 816 candidats) tandis que les « séries industrielles » certifient 41,27 % de ceux qui se présentent au diplôme (sur 1 330 candidats). Seuls les CAP industriels (77,64 % sont diplômés sur les 1 153 candidats présentés) ainsi que le CAP artistique et artisanal (78 % des 18 candidats présentés obtiennent le diplôme) arrivent à des taux de réussite satisfaisants.

Selon les analyses publiées dans le cadre de la stratégie d'atteinte des OMD, la piètre qualité de l'ETFP tient à plusieurs facteurs :

- le caractère catastrophique de l'encadrement du corps enseignant, avec trois inspecteurs pour 1 492 enseignants⁴⁰ ;
- le manque de manuels, qui ne couvrent que 20 % des besoins des établissements privés ;
- le nombre insuffisant de postes de travail et la non-disponibilité des matières d'œuvre pour faire les travaux d'application nécessaires à l'apprentissage des gestes professionnels ;

39 République du Togo/PNUD (2006), *Stratégie pour l'atteinte des OMD, Secteur de l'éducation et de la formation*, Lomé.

Pôle de Dakar (2006), Lomé. *Éléments d'analyse du secteur éducatif au Togo*, Dakar.

METFP (2006), Direction des examens, des concours et des certifications, *Évolution des taux de réussite aux examens scolaires de 2002 à 2006*, Lomé.

40 La mission a permis de constater que la situation continue à se dégrader, puisque l'inspection est quasiment en train de disparaître.

- le caractère trop livresque de la plupart des formations mises en œuvre.

La mise en place d'un apprentissage de type dual faisant appel à la formation théorique dans les établissements d'ETFP a pour objectif de corriger certaines des faiblesses constatées.

L'ETFP au Bénin : un dispositif en attente de réforme⁴¹

L'enseignement technique comporte 15 établissements publics qui ont scolarisé 10 984 élèves en 2003/2004 et 112 établissements privés qui ont scolarisé 17 400 élèves durant la même année. Ces derniers sont prioritairement présents dans le tertiaire alors que les établissements publics offrent des formations dans le domaine des sciences et techniques industrielles, administratives, agricoles ou biologiques et sociales. Le premier cycle – qui accueille les jeunes sortis de 5^e – prépare essentiellement au CAP. Le deuxième cycle – qui accueille les titulaires du brevet d'études du premier cycle (BEPC) – prépare aux différents diplômes de techniciens mais également, dans certains cas, au baccalauréat G (droit/économie/gestion).

Un double constat – l'inadéquation de l'offre de formation aux réalités du marché du travail, notamment face aux nouveaux métiers pour lesquels il n'existe aucune formation, et l'absence d'une formation pratique censée compléter la formation théorique – est notamment à l'origine des orientations de la réforme qui doit se mettre en place. Définie à la fois par le document de politique et d'orientation de 2001 et par le plan d'action chargé d'en détailler la mise en œuvre⁴², cette réforme prévoit la professionnalisation des formations initiales et l'introduction de nouvelles filières porteuses d'emploi. Elle prévoit également l'élargissement du champ de compétences des établissements publics d'ETFP.

L'apprentissage traditionnel reste le mode de formation le plus développé au Bénin puisque l'on estimait en 2005 qu'il formait environ 200 000 jeunes, soit plus de dix fois l'effectif des élèves de l'enseignement technique et professionnel. Les réformes

⁴¹ Les données sont extraites de Walther, R., (2006b), *La formation professionnelle en secteur informel, Rapport sur l'enquête terrain au Bénin*, Document de travail n° 19, AFD, Paris.

⁴² METFP (2001), *Plan d'action pour la mise en œuvre de l'ETFP*, Stratégie 11 : accroissement des capacités d'accueil dans l'ETFP, Cotonou.

introduites à partir de 2001 ont prévu de faire évoluer le dispositif d'apprentissage actuel vers un apprentissage de type dual, dans lequel les entreprises et l'État se partagent, au travers d'établissements de formation, la responsabilité de formation. Elles ont également prévu que cet apprentissage restructuré ferait partie intégrante du système d'ETFP. L'analyse du stade et des modalités actuels de développement de cette nouvelle forme d'apprentissage sera d'une grande utilité pour la réflexion en cours sur la mise en place d'un dispositif pérenne de formation professionnelle post-primaire.

3.1.2. Les hypothèses de travail

Les expériences de restructuration de l'apprentissage traditionnel dans les deux pays ont été lancées à partir d'hypothèses de travail prenant notamment en compte l'obligation de mettre en place de toute urgence des dispositifs de formation adaptés aux besoins d'une économie majoritairement informelle et aux conditions d'une population de jeunes particulièrement défavorisée. La recherche engagée par les promoteurs initiaux de cette restructuration⁴³ explicite la problématique de départ comme suit.

Les systèmes de formation professionnelle en place doivent répondre aux besoins locaux

La période de mise en place de l'expérience de l'apprentissage de type dual coïncide de fait avec une prise de conscience généralisée de l'inaptitude de la formation professionnelle formelle à répondre aux besoins réels de l'économie des pays, inaptitude à laquelle, selon les auteurs de la recherche, plusieurs analyses de la Banque mondiale font référence. Ainsi dans une publication de 1992⁴⁴, cette dernière note le très faible impact quantitatif des dispositifs ETPF en Afrique de l'Ouest : ceux-ci ne forment en effet que 0,1 à 0,5 % de la population active de la région, soit une part infime voire insignifiante d'une classe d'âge. La Banque mondiale ajoute à cette notation quantitative un jugement sévère sur la qualité des enseignements délivrés : « La plupart de la

43 Fondation Hanns Seidel (FHS), Centre de recherche pour le développement international (CRDI), (2001), *op. cit.*

44 Banque mondiale (1992), *L'enseignement technique et la formation professionnelle*, Document de politique préparé par John Middleton, Adrian Ziderman et Arvil Van Adams, sous la direction d'Adrian Verspoor, Banque mondiale, Washington D.C.

formation financée ou dispensée par l'État est une formation préprofessionnelle. Les programmes sont d'autant moins efficaces et adaptables que la planification et la gestion sont rigides, les liens avec les employeurs trop lâches, les objectifs inadéquats et le financement insuffisant ». Il en résulte que les élèves qui sortent de l'ETFP rencontrent une double difficulté : ils ne sont pas acceptés par les entreprises à cause de leur manque d'efficacité et d'expérience en situation réelle de travail et ils sont inadaptés face à un tissu économique qui, de plus en plus, est celui de la micro-entreprise ou de l'économie de type familial.

La Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) va dans le même sens puisqu'elle note dans un document sur l'insertion des jeunes dans la vie active, au milieu des années 1990⁴⁵, que l'ETFP, outre le fait qu'il forme pour des emplois souvent inexistantes, exclut de la formation la masse des jeunes qui se dirigent vers les secteurs de l'économie informelle. Un tel constat induit une reconnaissance de fait de l'utilité de l'apprentissage traditionnel.

Le Bénin n'a pas attendu les analyses des organisations internationales pour mettre en place des orientations stratégiques et opérationnelles permettant au système ETFP de répondre aux besoins effectifs de l'économie locale. Les États généraux de l'éducation, en octobre 1990, puis la Table ronde des partenaires du développement économique et social, qui s'est tenue à Genève en avril 1992, sont à l'origine de la politique actuelle de formation professionnelle. La Table ronde a notamment souligné la nécessité de renforcer le cadre institutionnel des mesures à mettre en œuvre, de développer la formation technique et professionnelle, de développer et rationaliser l'éducation non formelle et de développer l'alphabétisation. Le secteur informel faisait donc partie des priorités retenues. En application de cette stratégie globale, le pays amorce dès 1995 la mise en place d'un dispositif de formation continue orienté par la demande. Il se dote en décembre 1998 d'une politique nationale de formation professionnelle ayant pour but de préparer les jeunes à la vie active et, plus particulièrement, d'améliorer et de développer le système d'apprentissage traditionnel en vue de l'intégrer dans un système global de formation et d'insertion professionnelle.

45 CONFEMEN (1996), *Insertion des jeunes dans la vie active par l'enseignement technique et la formation professionnelle*, Document de référence pour la 47^e session de la CONFEMEN, Dakar.

Au Togo, le système d'ETFP – qui est administré depuis septembre 1984 par le ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (METFP) – a été confronté à la fin des années 1980, à l'instar du Bénin, au défi de répondre aux besoins de l'économie du pays. Ainsi, la loi 1988-20 de 1988 prône l'adaptation et la rénovation de l'apprentissage afin de répondre à l'évolution des métiers auquel il prépare. Les États généraux de l'éducation de 1992 définissent, parmi les grandes orientations à mettre en œuvre, la nécessaire adaptation du système de l'éducation à l'environnement socio-économique et celle des filières de formation professionnelle aux possibilités réelles de l'économie nationale. Les États généraux de l'enseignement technique et de la formation professionnelle qui suivirent ainsi que la Déclaration de politique sectorielle d'éducation et de formation de 1993 conduisent à la mise en place du Conseil supérieur et des conseils régionaux d'ETFP ainsi qu'à l'inscription de la formation duale dans les établissements publics et, notamment, dans les centres régionaux d'enseignement technique et de formation professionnelle (CRETFP). La loi 2002-016 du 30 avril 2002 portant orientation de l'ETFP prolonge et renforce la demande, faite dix ans plus tôt, « d'adaptation de connaissances, des savoirs et savoir-faire aux mutations technologiques et à l'évolution des caractéristiques de l'emploi ». Elle explicite par ailleurs les différents types de formation à mettre en œuvre – dont la formation professionnelle initiale par alternance, qui vise l'apprentissage de type dual, et la formation continue.

Le secteur informel, une voie probante pour asseoir le développement économique et social

La prise de conscience de l'inadéquation de l'ETFP par rapport aux besoins du marché du travail et l'émergence de l'apprentissage de type dual au tournant des années 1980 et 1990 peuvent être interprétées comme la réponse des deux pays à l'inversion en cours des dynamiques économiques. Alors que l'ajustement structurel était censé développer l'économie moderne, l'analyse de la situation de ces pays montre, en effet, que le « secteur moderne de l'économie [...] avait diminué à la fin des années 1970 et pendant les années 1980, en raison des difficultés économiques conjuguées avec une gestion macro-économique inappropriée »⁴⁶. Associée à une forte croissance démographique, cette diminution a profondément changé les perspectives

46 Fondation Hanns Seidel (FHS), Centre de recherche pour le développement international (CRDI), (2001), *op. cit.*

d'emploi précédemment poursuivies et mis en place un marché du travail hors des objectifs de formation et d'emploi visé par le système ETFP. Elle a notamment entraîné le déclin de la production manufacturière, la permanence d'un important secteur agricole traditionnel et le développement croissant d'une économie urbaine de type informel. Ainsi, à titre de comparaison, l'emploi dans le secteur non structuré a progressé de 6,7 % par an de 1980 à 1985⁴⁷ en Afrique subsaharienne et y a représenté les trois quarts des emplois hors secteur agricole en 1990, contre les deux tiers dix ans auparavant⁴⁸.

Ce renforcement de l'économie informelle au détriment de l'économie moderne a fait qu'un certain nombre d'auteurs ont commencé à travailler sur la capacité du secteur informel à établir les assises d'un nouveau type de développement économique et social et sur la nécessité de développer une formation professionnelle adaptée à la situation et aux besoins de compétences des nouveaux emplois productifs⁴⁹. Le regard porté sur l'apprentissage traditionnel commence ainsi à changer. Critiqué jusque-là par certains pour son conservatisme en matière de transmission des savoirs, il devient peu à peu un dispositif de formation qu'il convient d'améliorer et renforcer. C'est dans un tel contexte que la coopération allemande met en place les expérimentations d'apprentissage de type dual au Togo et au Bénin. Expérimentations dont la CONFEMEN souligne l'intérêt dès 1996, en affirmant que de meilleures performances sont obtenues par les artisans du secteur informel quand ils savent combiner formation scolaire technique et apprentissage traditionnel⁵⁰.

L'analyse des éléments conjoncturels du lancement de l'apprentissage de type dual au Togo comme au Bénin montre que toutes les données étaient réunies pour motiver un tel lancement. Les systèmes d'ETFP des deux pays étaient en forte demande de réforme au vu de leur peu d'efficacité quantitative et qualitative et leur incapacité quasi totale à préparer les jeunes aux types d'activités et d'emplois

47 BIT (2004), *Méthodes et instruments d'appui au secteur informel en Afrique francophone*, Bureau international du travail, Genève.

48 BIT (2002), *Le secteur informel en Afrique subsaharienne francophone. Vers un travail décent*, Bureau international du travail, Genève.

49 Fluitman, F. (1989), *Training for work in the informal sector*, Bureau international du travail, Genève.

50 CONFEMEN (1996), *op. cit.*

effectivement disponibles. Dans le même temps, la montée en puissance du secteur informel face au recul de l'économie moderne mettait l'accent sur l'aptitude du premier à initier un mode de développement davantage centré sur les capacités de production et de services des micro- et petites entreprises. L'apprentissage traditionnel se voyait ainsi affirmé dans son utilité sociale et professionnelle en même temps que l'on réalisait la nécessité de l'améliorer et de le renforcer pour dépasser sa tendance au conservatisme et le rendre apte à préparer les jeunes à des métiers et des emplois en pleine mutation.

3.2. Les grandes caractéristiques des expérimentations mises en œuvre

Il n'est pas aisé de décrire les différentes phases de lancement et de mise en place de l'apprentissage de type dual au Togo et au Bénin. Les rencontres effectuées au cours des enquêtes terrain n'ont pas permis d'en reconstituer la trame. Deux études documentaires⁵¹ permettent de dégager néanmoins les grandes lignes d'évolution de cet apprentissage.

3.2.1. Le processus de lancement

Ce processus s'inscrit, selon les analyses faites par les promoteurs eux-mêmes, dans le partenariat international établi à la fin des années 1980 entre la république fédérale d'Allemagne, d'une part, et les républiques du Togo et du Bénin, d'autre part. En tant que représentant du gouvernement allemand, la fondation Hanns Seidel signe des accords de coopération technique avec les deux gouvernements et s'engage à encourager la formation professionnelle, en vue d'améliorer la qualité de la production dans les secteurs traditionnels et modernes de l'artisanat. L'accord porte notamment sur la mise en place d'un dispositif de formation professionnelle impliquant le secteur de l'ETFP et le secteur artisanal informel et développant un apprentissage ressortissant aux principes de la formation duale.

51 Il s'agit du travail de recherche initié par le promoteur, la Fondation Hanns Seidel, déjà largement évoqué et de l'audit réalisé pour le compte du ministère de l'ETFP du Togo et de la coopération française par des experts de l'organisme français AFPA (document non publié).

Les contours de la mise en place du dispositif peuvent être résumés comme suit :

- le dispositif repose sur le partenariat entre les acteurs du système ETFP et les OPA ;
- il présuppose deux lieux de formation : une formation en situation réelle de travail dans l'atelier artisanal et une formation théorique effectuée dans le centre de formation professionnelle formelle ;
- il est initié de façon expérimentale dans un centre créé par chaque pays : celui de Lomé pour le Togo en 1991 et celui d'Abomey pour le Bénin en 1993.

Il semble, au regard des comptes rendus de réunions qui ont permis de lancer l'expérimentation, que le secteur éducatif a joué un rôle de premier plan dans le processus de restructuration et que plusieurs visites dans les OP et auprès des maîtres d'apprentissage ont été nécessaires pour les convaincre de l'intérêt et de l'importance de l'expérimentation. Il s'agit donc plus au départ d'un projet du secteur formel ETFP à l'encontre du secteur informel que d'un projet initié de manière réciproque et partenarial.

Une fois les bases minimales d'un accord entre les partenaires obtenues, les responsabilités ont été réparties entre les centres de formation et les ateliers des artisans.

3.2.2. Les rôles respectifs initiaux des centres de formation et des ateliers

La recherche initiée par la fondation Hanns Seidel en lien avec l'université du Québec donne une description très explicite de la répartition des responsabilités et tâches entre les deux lieux de formation.

Le rôle des centres

Bien que basée prioritairement sur l'acquisition des compétences en situation professionnelle réelle, l'expérimentation a donné une importance prépondérante, dans la phase de structuration de l'ensemble du processus de formation, aux centres de formation des systèmes ETFP en place. Ces centres ont dû assumer les responsabilités suivantes :

- élaborer les programmes de formation théoriques et pratiques à partir de l'analyse des activités et des tâches exécutées dans les ateliers des maîtres d'apprentissage et en évaluer la pertinence ;
- organiser des activités de vulgarisation et de sensibilisation afin de populariser autant auprès des maîtres artisans que des apprentis et de leurs parents le nouveau modèle de formation ;
- organiser les apprentis devant suivre la formation théorique et technologique, à partir des informations fournies par les maîtres artisans et de critères de sélection définis en commun par le centre et par les ateliers ;
- déterminer, à partir des textes réglementaires, les durées de formation pratique et théorique et créer, à partir du cahier de correspondance, une information réciproque sur les formations réalisées en centre et en atelier ;
- organiser les évaluations de fin d'apprentissage en y associant au maximum les maîtres d'apprentissage ;
- organiser la visite dans les ateliers afin de suivre la mise en œuvre des enseignements dispensés aux apprentis ;
- identifier les besoins de formation des maîtres d'apprentissage et organiser à leur intention des séances de recyclage ;
- sensibiliser les parents à l'inscription des filles dans le dispositif d'apprentissage.

Le rôle des ateliers artisanaux

Les maîtres d'apprentissage sont d'abord responsables devant les parents de la formation des apprentis. Ils ont ensuite, en partenariat avec les centres de formation, la charge d'assurer les tâches et obligations suivantes :

- aider les centres à élaborer les programmes de formation ;
- assurer la formation pratique durant la durée de l'apprentissage (trois ou quatre ans), à raison de trois semaines par mois⁵² ;
- faciliter la relation entre les parents et le centre et s'assurer de l'assiduité de la fréquentation du centre par les apprentis, en visant le cahier de correspondance ;

⁵² La recherche conduite par la fondation Hanns Seidel indique un temps de formation comparable par mois pour le Bénin et le Togo – soit trois semaines de formation en atelier et une semaine de formation en centre. Dans les faits à ce jour, le Togo suit cette règle tandis le Bénin forme cinq jours par semaine en atelier et le sixième jour en centre de formation.

- participer aux réunions de concertation entre formateurs et maîtres d'apprentissage et accueillir les formateurs dans les ateliers ;
- participer aux épreuves théoriques et pratiques de fin d'apprentissage.

Tout en listant ces différentes tâches et responsabilités, les auteurs de la recherche montrent que les deux pays n'ont pas nécessairement suivi tout à fait le même modèle de fonctionnement, du moins durant les dix premières années de l'expérimentation couverte par leur travail. Ils signalent ainsi qu'au Bénin, l'action de sensibilisation des maîtres d'apprentissage a été confiée de manière permanente à un animateur tandis que c'est une activité ponctuelle des formateurs du Togo. Au Bénin, la sélection des apprentis fait l'objet d'une consultation des associations professionnelles et ces dernières encouragent les maîtres artisans à proposer des apprentis au centre et à participer directement au recrutement. Au Togo, les maîtres apprentis présélectionnent les apprentis pour le centre avec lequel ils sont en partenariat, mais ne participent pas au recrutement en tant que tel. Les formateurs du Bénin sont très sensibles à la mise en œuvre, en situation de travail, des enseignements donnés au centre tandis que les formateurs togolais sont surtout sensibles au comportement des apprentis. Les deux pays se rejoignent dans l'organisation de formations de recyclage pour les maîtres artisans, avec la particularité pour le Bénin d'organiser à leur intention un cours de formation pédagogique qui aboutit à la délivrance d'une attestation de formation.

3.2.3. Les résultats des premières évaluations

Les deux dispositifs d'apprentissage de type dual ont fait l'objet d'une double évaluation des dix premières années de développement. La première a été réalisée pour le compte du METFP du Togo dans le cadre d'un audit, réalisé du 11 au 24 octobre 1998, par des experts français de l'Association pour la formation des adultes (AFPA). La seconde est le résultat de la recherche germano-canadienne, qui s'est déroulée de novembre 1997 à décembre 2000 et a analysé les premières évolutions du modèle de formation de type dual expérimenté dans les deux pays.

Les conclusions de la mission d'audit de l'AFPA en 1998

Les données concernent exclusivement le Togo, mais ont l'avantage de faire le point sur le dispositif qui a été lancé le premier, en 1991, deux ans avant celui du Bénin. Elles

sont le résultat d'une immersion de trois auditeurs dans trois centres de formation : Atakpamé, Kara et Pya.

- dans tous les centres, le système dual est complètement appliqué pour les apprentis qui sont présents, comme prévu, une semaine sur trois ;
- la mise en œuvre du système a eu pour effet, au moins à Atakpamé, d'interagir sur l'ensemble du centre et d'introduire de l'alternance dans la préparation du CAP (alternance qui était toujours effective en 2007) ;
- les programmes de formation existants n'ont pas été conçus à partir d'une analyse de la réalité du travail dans le pays ;
- aucun centre n'a mis en place de suivi de l'insertion des anciens apprentis ;
- les budgets des centres ne sont pas transparents et il existe une séparation, préjudiciable au bon fonctionnement du centre, entre l'ordonnateur des dépenses qu'est le directeur et le payeur qu'est l'administration externe au centre ;
- les formateurs ayant un vécu professionnel (travail ou stage) représentent seulement 60 % de l'effectif des formateurs professionnels, ce qui pose le problème de la capacité des 40 % sans aucune expérience en situation réelle à former de manière utile et efficace les jeunes. Par ailleurs, environ la moitié des formateurs professionnels n'ont reçu aucune formation pédagogique ;
- l'enseignement général se développe en parallèle de la formation pratique et ne concourt pas à renforcer l'apprentissage du métier manuel ;
- les artisans maîtres d'apprentissage sont à la fois en demande de machines et d'outils adaptés à leurs missions de formateurs et d'une formation continue qui leur permettrait d'être davantage reconnus par leurs apprentis et clients.

Le rapport d'audit tire de tous ces constats la conclusion que la méthodologie de formation duale devrait être généralisée à l'ensemble des formations mises en œuvre par les centres, que ces derniers devraient recruter exclusivement des formateurs ayant un vécu professionnel et ensuite les former à l'ingénierie pédagogique et qu'enfin, les centres devraient être dirigés par des équipes solides, soudées et formées au management.

Les conclusions des premières évaluations faites par la recherche germano-canadienne

Elles ont été élaborées à partir de quatre critères d'analyse : le partenariat, les acteurs, les programmes de formation et la gestion de la formation. Il est impossible, vu l'ampleur du travail de recherche, de rendre compte de l'ensemble des analyses et observations faites sur le fonctionnement effectif des dispositifs béninois et togolais. Ne figurent ici que les constats et remarques permettant d'apprécier la capacité d'institutionnalisation des dispositifs en cours.

Le partenariat

Il existe une entente de fait entre les centres de formation et les ateliers des artisans, mais il manque une structure de coordination pour le suivi et l'évaluation des responsabilités de chacun. Par ailleurs, si des réunions ont lieu entre formateurs et maîtres d'apprentissage, les visites des formateurs dans les ateliers sont trop occasionnelles pour susciter un véritable programme de coopération entre les deux parties. De même, le cahier de correspondance institué pour être un outil de suivi concerté des activités de l'apprenti n'est pas utilisé de manière optimale par les deux parties. Cependant, les décisions et les orientations concernant les critères de recrutement des apprentis ainsi que les évolutions de la formation sont progressivement prises de concert par le centre et les professionnels – ce qui fait dire aux auteurs de la recherche que le type de partenariat associatif de départ, qui s'est mis en place dans les deux pays, évolue de plus en plus vers un partenariat de réciprocité.

Les acteurs

L'évaluation distingue les acteurs directs que sont les apprentis, les formateurs et les maîtres d'apprentissage et les acteurs indirects que sont les parents, les employeurs, les OP et les responsables de l'ETFP.

Les apprentis

La plupart des apprentis recrutés ont 18 ans. Tous n'ont pas le bagage minimum scolaire du CM2 exigé. Il y a là une différenciation fondamentale entre le Bénin et le Togo,

puisque 100 % des apprentis togolais ont atteint le niveau secondaire, contre 35,71 % au Bénin. Un quart des apprentis béninois n'a pas dépassé le niveau du cours élémentaire. Parmi les 712 apprentis en formation durant l'année 1998-99, la plupart a entre 18 et 24 ans (453 apprenants répartis entre 180 Béninois et 273 Togolais) et 61 % viennent du milieu rural et artisanal – ce qui montre la capacité du dispositif à intégrer ceux qui habituellement n'accèdent pas à l'ETFP. L'évaluation met également en évidence que si les apprentis acquièrent des compétences techniques, ils maîtrisent également les capacités de négociation, de gestion et d'accueil, ce qui leur permet d'être bien perçus sur le plan professionnel. Elle montre que si les deux formations en centre et en ateliers sont complémentaires, l'ensemble des partenaires trouve que les apprentis répondent pour la plupart aux exigences du marché du travail. Elle constate enfin que les centres n'assurent pas le suivi des diplômés et que l'ensemble du dispositif ne pratique pas de politique d'insertion. Cela n'empêche pas que le temps de recherche d'emploi est généralement court pour la majorité des apprentis en fin de parcours, grâce notamment aux relations sociales dont ils disposent.

Les maîtres d'apprentissage

Les trois quarts d'entre eux ont plus de 35 ans et sont issus du même milieu social que les apprentis. Ils connaissent également la même disparité de niveaux scolaires que les jeunes dont ils ont la charge, mais ils ont tous une longue pratique du métier et manifestent tous un grand intérêt pour les nouvelles technologies. Beaucoup d'entre eux ont reçu, dans le cadre de la mise en place du dispositif de formation duale, des recyclages et perfectionnements en technologie, en procédés de fabrication ou en pédagogie. Ainsi, une formation pédagogique qui a touché 82 maîtres d'apprentissage a permis d'améliorer les pratiques de formation dans les ateliers. Enfin, le diplôme délivré par le centre en fin de formation est pour les maîtres d'apprentissage un élément important de valorisation sociale et de motivation.

Les formateurs

Les deux centres comptent un effectif de 77 formateurs pour l'année 1998-99. Comme déjà constaté dans l'audit réalisé par l'AFPA, les formateurs ont une bonne expérience de l'enseignement, mais certains d'entre eux manquent de pratique professionnelle. Les trois quarts ont entre 26 et 54 ans et 97,7 % sont des hommes. La moitié d'entre eux a

un niveau d'enseignement supérieur et l'autre moitié un diplôme de niveau BEPC, CAP ou CFA. Environ 30 % sont actifs dans la mécanique automobile et 21,5 % en menuiserie.

Les programmes de formation

La formation duale se déroule, par définition, dans deux endroits distincts : l'atelier et le centre de formation. L'évaluation réalisée par le partenariat germano-canadien est partie de l'hypothèse que la définition du projet de formation en centre supposait préalablement une description claire des pratiques de formation dans les ateliers.

Les programmes de formation dans les ateliers

Ils ne sont pas formalisés, mais le maître d'apprentissage a un ordre de programme dans la tête en fonction ce que lui-même a appris et qu'il a enrichi au fur et à mesure de ses expériences et de ses formations. Dans le même temps, il organise les activités de formation en fonction des commandes et de ses observations, déterminant ainsi la progression des apprentis. L'évaluation montre que les maîtres d'apprentissage n'ont pas véritablement essayé d'implanter les nouveaux programmes pourtant définis en commun avec le centre.

Il est difficile de parler d'un volume horaire affecté en atelier à la formation théorique et à la formation pratique. Il est plus juste de parler d'une durée globale de l'apprentissage. Initialement, cette durée était de trois ans pour la plupart des spécialités. Mais du fait d'un manque à gagner dû au temps passé dans les centres de formation, les maîtres d'apprentissage ont tendance à étendre cette durée à quatre années.

L'évaluation est continue dans les ateliers et réalisée à la fin de chaque tâche et, plus globalement, à la fin de chaque année. Elle est effectuée à partir des travaux exécutés pratiquement et porte sur les aptitudes fondamentales liées au métier, celles liées à la gestion de l'atelier et celles liées au comportement.

Les programmes de formation dans les deux centres d'Abomey et de Lomé

Les programmes ont été définis puis élaborés à partir d'une consultation de tous les acteurs concernés par la formation. Les attentes des uns et des autres ont été

traduites en profils de formés et filières de formation. Huit spécialités ont ainsi été ouvertes au Togo (mécanique générale, mécanique automobile, électricité auto, carrosserie, soudure, mécanique deux roues, construction mécanique et menuiserie) et quatre au Bénin (mécanique automobile, mécanique deux roues, construction mécanique et menuiserie). Chaque spécialité a fait l'objet d'un programme spécifique comportant des matières technologiques et professionnelles et des matières générales.

Les programmes ont été réalisés en trois étapes : par la constitution d'une cellule de réflexion portant sur les différents thèmes à inclure dans les nouveaux programmes de formation, par la consultation des employeurs et des maîtres d'apprentissage pour dégager les besoins de formation et de perfectionnement et, enfin, par la constitution de groupes mixtes formateurs/maîtres d'apprentissage pour élaborer les programmes de formation suivant un cadre méthodologique de développement de curriculum. Le Togo a privilégié l'approche par objectifs tandis que le Bénin a davantage centré son travail sur la définition des contenus de formation. Les programmes de formation élaborés en 1996 au CRETFP de Lomé et en 1999 au centre de formation professionnelle (CFP) d'Abomey présentent la particularité de ne pas définir explicitement les profils de sortie dans les spécialités.

Les objectifs de formation définis pour les deux centres sont à la fois d'impartir des compétences techniques et pratiques et de développer les capacités liées à l'auto-emploi (gestion, organisation). Il n'empêche que les contenus de formation sont définis de manière différente au Bénin et au Togo. Au Bénin, ceux-ci ne prennent pas toujours en compte les objectifs de compétences à atteindre et le tronc commun des matières générales paraît souvent éloigné des intérêts des apprentis. De même, au regard de la différence de niveau des apprentis entre les deux pays (niveau secondaire au Togo, niveau surtout primaire au Bénin), on constate que certains cours théoriques béninois ne sont pas adaptés aux capacités de compréhension et d'assimilation des apprentis peu ou pas scolarisés.

L'analyse des activités d'apprentissage montre que les centres appliquent encore trop souvent une pédagogie de reproduction au détriment d'une pédagogie de créativité. Il existe de fait un manque de maîtrise didactique des formateurs qui rend leur style plus autocratique et les empêche de gérer la relation éducative formateur/apprenti de manière non conflictuelle.

De manière générale, la mise en œuvre des programmes de formation en centre se heurte aux difficultés suivantes :

- l'implantation des programmes n'a pas été faite de façon rigoureuse. Au Togo, les référentiels de formation ont été distribués depuis 1996, mais la plupart des formateurs disent ne pas en disposer. La cellule pédagogique prévue n'a pas pu se mettre en place. Les cahiers de correspondance et les journaux de classe ont été institués, mais ne contiennent pas les éléments soulignés par les programmes ;
- les formateurs ne maîtrisent pas suffisamment les concepts utilisés par les programmes. De même, les contenus n'ont pas suffisamment été actualisés en fonction des évolutions technologiques ;
- il n'y a pas de convergence entre les programmes enseignés au centre et les pratiques des ateliers. Il manque une articulation effective entre les deux parties. Malgré cela, les apprentis opèrent des transferts de compétences du centre vers les ateliers. En retour, les formateurs se rendent dans les ateliers pour acquérir plus de pratiques professionnelles. La répartition du temps de formation en centre et en ateliers est organisée différemment au Togo (70/30) qu'au Bénin (80/20).

La gestion de la formation

L'analyse de cette gestion détermine les conditions de faisabilité et de consolidation des expérimentations en cours. L'évaluation des modalités de mise en œuvre de la formation dans les centres béninois et togolais met en lumière quelques aspects significatifs :

- l'éloignement entre le centre et les ateliers du secteur informel : si le centre ne prévoit pas des moyens de transport pour les apprentis, certains sont dans l'impossibilité de s'inscrire à la formation ;
- le statut du personnel : les enseignants ou formateurs contractualisés souhaiteraient un statut plus sécurisé. Ce personnel a besoin d'être formé, perfectionné et inscrit dans un mode de gestion adapté au type de travail effectué ;
- l'absence d'une structure de coordination entre le centre et les ateliers : elle interdit une bonne gestion de la mise en œuvre des curricula et une évaluation harmonisée des résultats de l'apprentissage ;

le financement de la formation de type dual : essentiellement aux mains des bailleurs, la gestion financière n'est pas suffisamment appropriée par les centres et les autres responsables nationaux. Il manque par ailleurs une véritable analyse comparative des coûts de l'apprentissage de type dual par rapport aux autres dispositifs de formation. Ces charges sont pour le moment couvertes par le budget des centres de formation, l'implication des OP et des maîtres artisans se résumant à assumer les coûts d'opportunité que représentent, en termes de manque à gagner, l'absence régulière des apprentis.

Quelques éléments de conclusion

Tous ces éléments d'appréciation ont l'intérêt de décrire les grandes lignes du processus de mise en place de l'une des premières expériences de restructuration de l'apprentissage traditionnel vers une formation liant étroitement théorie et pratique. Quelques constats majeurs méritent d'être soulignés, pour dégager les éléments structurants et viables d'un tel processus :

- l'expérience paraît positive pour l'ensemble des acteurs , malgré les difficultés rencontrées et les insuffisances constatées : les acteurs directs et indirects, qu'ils soient publics ou privés, coopèrent de manière intéressée et motivée à la réussite de l'expérience ;
- un maximum d'efforts ont été consentis pour instaurer des objectifs et contenus de formation élaborés en commun mais la synergie et la complémentarité d'intervention entre les deux lieux ne pourra se réaliser que dans le temps, par un rapprochement plus étroit et plus synergique entre formateurs et maîtres artisans. Si ces derniers ont besoin de prendre davantage en compte les contenus de la formation en centre dans leur propre progression pédagogique, les formateurs ont, dans leur grande majorité, besoin de compenser la faiblesse de leur pratique professionnelle ;
- la réussite de l'expérimentation suppose davantage de pilotage concerté par les partenaires et une meilleure prise en compte des conditions matérielles et financières de l'opération. Il semble que, sur ce dernier point, certains partenaires et notamment les centres de formation n'ont pas toutes les ressources nécessaires pour aller au bout des implications matérielles, humaines et financières des formations mises en place.

3.2.4. Les phases de structuration du dispositif d'apprentissage dual au Bénin

Les enquêtes terrain ont permis de suivre les évolutions des dispositifs de formation intervenues à la suite des évaluations menées à la fin des années 1990. Faute de capitalisation systématique, qualitative et quantitative, des données, il n'est pas aisé de rendre compte dans le détail de la réalité actuelle. Les analyses qui suivent sont la transcription des informations recueillies auprès des différents acteurs concernés⁵³.

Le processus de réforme de 2001 ou l'inscription de l'apprentissage de type dual dans le système ETFP

Le Document de politique et d'orientation portant sur la réforme de l'ETFP de 2001, approuvé par le Conseil des ministres et portant sur la création du ministère de l'Enseignement technique et professionnel (METP) et sur la mise au point d'un plan d'action (toujours en phase de réalisation), marque un tournant dans la restructuration de l'apprentissage traditionnel. Il reconnaît en effet la place primordiale de la formation continue et de l'apprentissage et ouvre ce faisant de nouvelles perspectives à l'expérimentation en cours, en l'inscrivant dans la politique nationale à appliquer.

Avec son axe stratégique « Introduction d'un système d'apprentissage dual dans le système ETFP », le plan d'action vise les résultats suivants :

- chaque lycée ou collège technique public réalise d'une façon régulière des actions d'apprentissage dual ;
- un nombre accru d'apprentis du secteur artisanal participe chaque année aux actions d'apprentissage dual et obtient un certificat reconnu par l'État et le secteur privé ;
- l'apprentissage dual se réalise sur la base des textes réglementaires adoptés en concertation avec les ministères chargés de la promotion du travail et de l'emploi et des activités économiques des petites et moyennes entreprises et de l'artisanat.

⁵³ Certaines des informations publiées dans ce paragraphe sont reprises de Walther, R. (2006b), *La formation professionnelle en secteur informel, Rapport sur l'enquête terrain au Bénin*, Document de travail n° 19, AFD, Paris.

Le plan d'action définit les moyens appropriés pour atteindre ces résultats : s'appuyer sur les expériences déjà réalisées pour dégager les orientations et actions pour le futur et décider des domaines d'apprentissage dual à promouvoir, établir de manière concertée avec les autres partenaires publics et privés des textes réglementaires qui fixent les conditions de réalisation de l'apprentissage dual, élaborer avec les professionnels du secteur de l'artisanat des programmes de formation (quatre actualisés et quatre nouveaux) et quantifier, enfin, les ressources humaines et matérielles à mobiliser pour disposer de capacités permanentes d'accueil susceptibles de réaliser les actions d'apprentissage projetées.

Le rôle structurant des bailleurs de fonds en appui de la réforme

La mise en place du plan d'action coïncide de fait avec le départ de la fondation Hanns Seidel et l'arrivée de nouveaux partenaires techniques et financiers auprès des pouvoirs publics et des OP.

En 2003, la fondation allemande se retire de l'expérimentation dont elle a été l'initiateur principal. Pour certains, ce départ signifie qu'elle n'a pas réussi à déployer son expérience faute d'appuis méthodologiques et institutionnels. Plus prosaïquement, il semble que la coopération allemande – qui avait beaucoup investi de 1992 à 2002 dans la phase de lancement de la formation duale – ait décidé de mettre fin à son investissement au Bénin et de passer le relais aux autres partenaires de coopération.

Swisscontact, qui accompagne une expérience identique au Bénin, commence ses activités en 2002 pour une intervention en deux phases devant durer jusqu'en 2008, avec une enveloppe annuelle de 500 000 CHF (soit un peu plus de 315 000 euros). Son objectif est de collaborer avec les OPA pour la mise en place d'un système institutionnalisé de formation professionnelle par apprentissage et de perfectionnement technique des artisans. L'organisation suisse devient ainsi – avec la FENAB – le maître d'œuvre de l'introduction du certificat de qualification professionnelle (CQP), le diplôme national de l'apprentissage de type dual bâti sur la structuration en formation pratique et théorique de l'apprentissage traditionnel.

La coopération française signe de son côté en 2002 la convention de mise en œuvre du Projet d'appui aux formations techniques et professionnelles (PAFTP) d'une durée

de 36 mois et d'un montant (hors assistance technique) de 1,2 million d'euros. Le projet vise à mettre en place, en lien avec Swisscontact, la formation diplômante du CQP, notamment dans les métiers du bâtiment et de l'électricité. Il intervient également comme appui aux institutions chargées d'animer la formation continue et l'apprentissage, à savoir le FODEFCA, l'Observatoire de l'emploi et de la formation professionnelle et les directions ministérielles.

La coopération danoise (DANIDA), bien qu'intervenant prioritairement dans le domaine de l'éducation (12 millions d'euros sur trois ans) décide, à la suite de l'adoption du CQP, d'investir dans la construction, l'équipement et la gestion d'un centre des métiers et de soutenir le développement du CQP pour un montant global de 4,1 millions d'euros. DANIDA décide également de prendre la suite du projet PAFTP en phase d'achèvement.

L'ensemble de ces partenaires techniques et financiers, au nombre desquels figurent aussi la Coopération technique belge (CTB), le BIT, le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) et l'ONG BORNEfonden, travaille en coordination étroite avec les différents ministères concernés et le FODEFCA. Tous partagent la même vision des axes et dispositifs de formation à développer dans le secteur informel et soulignent le rôle primordial du partenariat avec les OP, et notamment avec la FENAB, dans la dynamisation du secteur informel.

Les grandes caractéristiques du passage de l'expérimentation à l'institutionnalisation de l'apprentissage

Alors que l'expérimentation avait été mise en œuvre à titre pilote dans le centre d'Abomey, la réforme initiée en 2001 s'est donnée les moyens d'instaurer un véritable dispositif de formation conçu et géré de façon partenariale, régulé selon des normes et prescriptions nationales, ciblé sur un niveau de certification élaboré et validé par l'ensemble des partenaires et se situant dans un continuum de formation destiné aussi bien aux jeunes en préapprentissage qu'aux artisans en demande de perfectionnement et de qualification reconnue. Cette vision systémique ne signifie pas que l'expérience béninoise a atteint un degré de maturité suffisant pour devenir un dispositif institué. Elle souligne simplement que tous les moyens ont été pris pour lui donner toutes ses chances.

La démarche d'implication partenariale

La mise en place du dispositif pilote au centre d'Abomey, qui faisait appel aux OP, consistait d'abord à nouer un partenariat entre le centre de formation et les ateliers des artisans de proximité. L'introduction d'un dispositif partie prenante du système global d'ETFP a impliqué quant à elle les grands acteurs concernés au niveau national.

Un premier jalon incontournable a été la consultation interministérielle sans laquelle rien n'aurait été possible. Selon un avis autorisé, cette consultation a permis de raccourcir à neuf mois un processus législatif et réglementaire qui exige normalement en Afrique un minimum de cinq ans.

Un deuxième jalon a consisté à faire participer tous les acteurs nationaux concernés au processus de décision. Il paraissait en effet impensable d'introduire un nouveau dispositif qui n'aurait pas recueilli l'assentiment de la FENAB ou des représentants des employeurs et des syndicats. Cela d'autant plus que les statuts du FODEFCA, mis en place notamment pour financer l'apprentissage restructuré, font du tripartisme une condition *sine qua non* de la sélection et du financement des requêtes de formation des entreprises formelles et informelles.

Un troisième et dernier jalon a concerné le rôle essentiel des collectifs locaux d'artisans. Sans leur adhésion de départ et leur participation active à la mise en œuvre, le stade de l'expérimentation n'aurait probablement pas été dépassé, interdisant tout déploiement. De l'avis même des chefs d'établissement en charge de la mise en œuvre de la formation théorique des CQP, la motivation des artisans a été indispensable à l'aboutissement des mesures inscrites dans la loi et les décrets.

L'ensemble du processus de pilotage aura permis l'implication effective de tous les acteurs concernés dans la mise en œuvre de la réforme. Il a débouché sur l'institutionnalisation du dispositif CQP au cœur du futur système de formation professionnelle et sur la première finalisation de sa réussite en 2006. L'avenir de la réforme se joue désormais autour de l'atteinte du point de non-retour.

La mise en place des outils législatifs et réglementaires

La dynamique d'institutionnalisation inscrite dans le plan d'action prévoyait dès le départ la mise en place des instruments de régulation déterminant les objectifs, modalités de mise en œuvre et normes applicables à l'ensemble du dispositif de formation dual :

- le décret 2005-117 portant certification des qualifications professionnelles par apprentissage ;
- le décret 2005-118 portant orientation et introduction du système d'apprentissage dual dans le système d'ETFP ;
- l'arrêté 2005/363 du ministère de la Culture, de l'Artisanat et du Tourisme portant organisation de l'apprentissage en milieu artisan ;
- l'arrêté 2006-0012 du METFP portant modalités d'évaluation pour l'obtention du CQP ;
- le contrat type d'apprentissage de type dual du METFP, du ministère de la Culture, de l'Artisanat et du Tourisme et de la FENAB.

Si la mise en place de l'ensemble de cet appareil a pu paraître lourde et exigeante, elle a été menée à bien pour la bonne raison que, de l'avis général, elle était le seul moyen de pérenniser les réformes visées.

La formalisation du CQP

L'évaluation de l'expérimentation lancée par la fondation Hanns Seidel a montré la difficulté des acteurs impliqués dans le processus d'ingénierie de la formation à définir un profil de sortie des apprentis en fin de formation. Dans le même temps, si le dispositif mis en place prévoyait pour le Togo un certificat de fin d'apprentissage, il avait conçu pour le Bénin un certificat d'artisan qualifié (CAQ) qui n'avait pas valeur nationale.

La reconception du dispositif béninois a la particularité de centrer le tout sur un profil professionnel de sortie dont la certification au plan national donne accès au CQP. La réalisation du CQP s'inscrit dans tout un processus cohérent d'ingénierie élaboré par la Direction de l'inspection pédagogique et de l'innovation technologique (DIPIT) du ministère chargé de la formation professionnelle, en lien étroit avec la coopération

internationale et notamment Swisscontact : introduction de la nomenclature des métiers de l'artisanat, proposée par l'Institut national de la statistique (avec l'aide du Bureau d'appui aux artisans [BAA]) et validée en 2003 par le décret 2003-569, réalisation de l'approche par compétences et établissement des référentiels d'emploi, d'activités et de compétences, introduction d'une méthodologie d'évaluation, définie par l'arrêté ministériel 0012 de 2006, qui institue un double équilibre entre épreuves théoriques et pratiques (30 % et 70 %) ainsi que contrôle continu et épreuves d'examen (60 % et 40 %) et mobilisation de formateurs endogènes, en sus des maîtres artisans en entreprise et des formateurs en centre. Ces formateurs endogènes interviennent en situation d'apprentissage professionnel. Ils aident les maîtres artisans non alphabétisés à remplir les carnets d'apprentissage et les apprentis à s'approprier en français ce que le maître artisan leur transmet le plus souvent dans l'une des différentes langues du Bénin. Ils sont la courroie de transmission entre l'artisan et le centre de formation. Comme les formateurs de centre, ils sont initiés à l'ingénierie du CQP et rétribués, pour le moment, par Swisscontact.

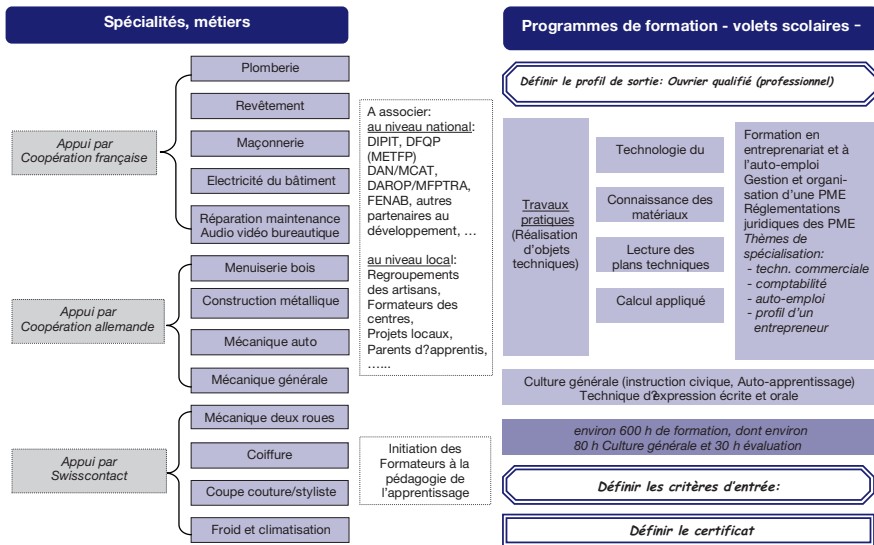
Le CQP s'acquiert dans le cadre d'une ingénierie de formation qui a évolué par rapport à l'expérimentation d'Abomey. Alors que celle-ci alternait une semaine de formation en centre et trois semaines en atelier, le nouveau dispositif fait que l'apprenti se rend une fois par semaine dans un établissement de formation et reste les cinq autres jours auprès de son maître d'apprentissage. La durée de la formation varie elle aussi, puisqu'elle est de trois ans (contre quatre souvent exigés par l'artisan en contrepartie des coûts d'opportunité) et peut même être ramenée à deux ans. La formation est cogérée par l'association professionnelle dont est issu le patron et le centre. Au terme des trois années, l'apprenant est inscrit aux examens nationaux du CQP qui attesteront de son niveau d'ouvrier qualifié. L'évaluation se fait en deux étapes : un contrôle continu de l'apprenti au centre et, plus classiquement, un examen national avec une épreuve de pratique et une épreuve théorique professionnelle.

Au moment de l'enquête terrain en 2006, on dénombrait 1 500 apprentis en formation sur les trois années. 700 nouveaux apprentis devaient entrer au cours de l'année dans cinq parcours de CQP validés (maçonnerie, électricité de bâtiment, plomberie, revêtement, mécanique deux roues) et dans quatre CQP en cours de validation (menuiserie, froid et climatisation, coupe-couture et coiffure). Le défi était alors d'arriver à former jusqu'à 3 000 apprentis par an. L'enquête terrain 2007 a permis de

constater la montée en puissance du dispositif puisqu'il y a eu sur l'année 1 740 entrées dans les neuf filières existantes (soit un doublement par rapport à 2006) ainsi que dans une dixième filière, la mécanique auto, dont le programme de formation était en cours de révision.

En février 2006, 290 apprentis ont obtenu le CQP (deux ayant été recalés sur les 292 admis), ce qui a donné lieu à un rapport d'évaluation sur les forces et les faiblesses du dispositif⁵⁴ et dont les principaux éléments seront repris dans l'analyse des éléments structurants de l'expérience béninoise.

Graphique 5.
Développement des formations par apprentissage dual



Auteur : ministères et partenaires techniques et financiers.

Le projet de certificat de qualification au métier ou un début de normalisation de l'apprentissage traditionnel

Le dispositif de formation dual, esquissé dans la réforme de 2001, confirmé par les milieux professionnels lors de la validation du document « Orientations de l'apprentissage

54 Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle (2006), *Rapport d'évaluation de l'examen du certificat de qualification professionnelle (CQP), session de février 2006*, Cotonou.

dual et lignes directrices pour sa généralisation au Bénin » et inscrit dans la législation nationale par le décret 2005-117 du 17 mars 2005 créée, dans un même mouvement, le CQP et le certificat de qualification au métier (CQM). Ce certificat est de fait un diplôme de fin d'apprentissage traditionnel. Il est destiné aux jeunes ayant au minimum 16 ans et qui, faute d'avoir le niveau scolaire requis, n'ont pas pu accéder à l'apprentissage dual. Il entend sanctionner les compétences pratiques acquises par l'apprenti en fin de parcours et remplacer à terme le certificat de libération du patron. Il vise en même temps à devenir, pour les jeunes comme pour les artisans installés, une sorte de brevet professionnel qui leur accorde une certification de valeur nationale tout en sanctionnant un niveau de compétences qui correspond de fait à une forme d'habilitation professionnelle.

L'introduction du CQM, prévue à l'automne 2007 selon la responsable de la Direction de la formation et de la qualification professionnelle (DQFP) et censée aller de pair avec la mise en fonctionnement des centres des métiers, devrait avoir un double effet :

- inscrire l'apprentissage traditionnel dans le système global de formation en reconnaissant sa capacité à produire un niveau réel de professionnalité ;
- susciter, par cette reconnaissance, une dynamique positive d'évolution du niveau de compétences des artisans comme des apprentis en les invitant notamment à participer à des cours d'alphabétisation fonctionnelle ou, pour ceux qui ont un certain niveau scolaire, à renforcer leurs acquis éducatifs.

Le chaînon manquant de la préprofessionnalisation

Le plan décennal de développement du secteur éducatif⁵⁵ ne mentionne pas de stratégie définie pour les enfants de 11 à 14 ans sortant du primaire mais n'ayant pas l'âge pour rentrer en apprentissage, bien que le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) ait commandé un travail sur la question selon le concept d'enseignement primaire alternatif. Toutefois, l'option qu'il défend de limitation du pourcentage de jeunes accédant au secondaire à mesure que la proportion de jeunes ayant achevé le primaire augmente s'ajoute au constat du faible taux de survie de l'école fondamentale (50 %) et ne peut que maintenir un nombre important de jeunes hors de l'école avant

55 Ministères en charge de l'éducation (2005), *op. cit.*

leur entrée en apprentissage. En 2015, au moins 110 000 jeunes seront concernés par ces restrictions et viendront grossir les rangs des enfants préalablement déscolarisés. Dès lors, l'objectif de scolarisation universelle (cycle primaire complet) ne pourra être atteint que si une solution qui justifie le maintien des enfants et des jeunes dans le système scolaire est trouvée. La création d'un dispositif de préapprentissage, dans lequel ces derniers pourraient construire, maintenir ou accroître leurs acquis scolaires, a ainsi été suggérée par la plupart des interlocuteurs rencontrés lors de l'enquête terrain.

Ceux-ci ont souligné, aussi bien en 2006 qu'en 2007, la nécessité de mettre en place de toute urgence des dispositifs spécifiques de préprofessionnalisation ou de préapprentissage. Ils ont notamment affirmé que cette responsabilité incombait au premier chef aux autorités locales. Le fait que la mise en place et la gestion des centres des métiers ait été confiée à ces autorités conforte l'hypothèse émise en 2006 que ces centres des métiers pourraient être en partie les lieux d'accueil du préapprentissage et de la préprofessionnalisation. Ils offriraient ainsi aux jeunes une seconde chance pour construire, maintenir ou développer leurs savoirs fondamentaux en calcul, lecture et écriture et s'initier à trois ou quatre métiers afin de mieux préparer leur choix professionnel futur.

L'expérience du Bénin met en évidence les paramètres qui introduisent des éléments d'institutionnalisation et de pérennisation : le pilotage du dispositif d'apprentissage rénové à dimension nationale et partenariale, le ciblage de ce dispositif sur un niveau professionnel formel reconnu dans le cadre d'un système national de qualification et de certification, la valorisation et normalisation de l'ensemble du champ professionnel informel par la mise en œuvre d'une reconnaissance formelle des acquis professionnels de l'apprentissage traditionnel et, enfin, la création d'un continuum entre la sortie du système scolaire et l'entrée effective en formation professionnelle. Tous ces paramètres sont en train de façonner la réalité d'un dispositif de type post-primaire au Bénin. L'analyse de leurs effets à moyen et long termes ne peut qu'être profitable pour la conception et la modélisation à la fois théorique et pratique d'un tel dispositif.

3.2.5. Les phases de structuration du dispositif d'apprentissage dual au Togo

Il est difficile de rendre compte de l'évolution de l'apprentissage de type dual au Togo : rareté de la documentation sur le sujet, faiblesse des moyens d'intervention dont dispose le METFP et, à l'inverse du Bénin, absence de « reconception » du dispositif

mis en place par la fondation Hanns Seidel. La mission d'audit permet néanmoins d'esquisser un bilan à la fois quantitatif et qualitatif de la situation.

L'apprentissage dual, une formation à part entière du système ETFP

Alors que l'expérimentation n'avait concerné, en 1991, que le seul CRETFP Région maritime de Lomé (CRETFP RM), la *Déclaration de politique sectorielle d'éducation et de formation* de 1993 inscrit la formation duale dans les établissements publics, et notamment dans les CRETFP. Il s'ensuit une double extension de ce que le METFP appelle le « cycle court d'apprentissage dual » :

- extension à de nouveaux métiers – dans un premier temps mécanique générale, mécanique automobile, électricité auto, carrosserie, soudure, mécanique deux roues, construction mécanique et menuiserie. La liste des formations proposées durant l'année scolaire 2001/2002, encore d'actualité, recense plusieurs nouveaux métiers accessibles par l'apprentissage : chaudronnerie, peinture auto, électricité bâtiment, électricité industrielle, maçonnerie, plomberie, électronique, couture et céramique. Cette dernière formation, bien que toujours recensée dans les filières disponibles, a cependant arrêté son recrutement, dans la mesure où l'établissement qui la met en œuvre (le Collège d'enseignement artistique et artisanal [CEAA] de Kpalimé) n'a plus les moyens d'acheter la matière première ni, surtout, de quoi remplacer les pièces défectueuses du four de cuisson ;
- extension à la quasi-totalité des établissements publics pour devenir partie intégrante des offres de formation des CRETFP (Lomé, Kpalimé, Atakpamé, Kara et Dapaong) – dont la vocation première était de répondre aux besoins de qualification de l'économie locale – mais également des lycées d'enseignement technique et professionnel (LETP de Sokodé), des collèges d'enseignement techniques (CET de Pya et de Kandé) et du CEAA de Kpalimé.

Ce faisant, le ministère manifeste sa volonté de faire de l'apprentissage dual une composante institutionnelle à part entière du système global de formation. La loi 2002-016 du 30 avril 2002 portant orientation de l'ETFP renforce la *Déclaration de politique sectorielle* de 1993 et affirme notamment que « la formation en alternance est l'option principale de la formation professionnelle au Togo » (article 8) et que « cette option est

mise en œuvre à travers le système dual ou tout autre système permettant d'atteindre les buts et objectifs visés par la loi ».

Tableau 5.
L'inscription de l'apprentissage dual dans le système global d'ETFP

| Diplôme visé | Durée de la formation | Niveau d'entrée | Organismes certificateur | Âge limite |
|--------------|--|--------------------------------|---|--|
| BAC | 3 ans | BEPC + concours | METFP | <= 20 ans |
| BT | 3 ans | BEPC, CAP, CQP, BEP + concours | METFP | Néant |
| BEP | 3 ans | BEPC + concours | METFP | Néant |
| CAP | 3 ans | Niveau 5e + concours | METFP | Néant |
| CQP | 3 ans | CM2 + contrat d'apprentissage | METFP (en attente pour différents établissements) | Néant |
| CFA | Entre deux et 4 ans selon les spécialités. | Contrat d'apprentissage | METFP dans les spécialités reconnues. | 14 ans plus une année d'alphabétisation fonctionnelle pour les déscolarisés. |
| | Peut varier selon le niveau d'entrée | | Maître artisans et corporations dans les autres domaines. | 15 ans pour les niveaux CM2. |

Auteur : METFP.

Les modes et moyens de mise en œuvre de l'apprentissage

L'ingénierie de formation initialement mise en œuvre est toujours d'actualité. Les apprentis passent trois semaines en atelier et une semaine en centre de formation. La formation en centre se fait normalement selon des contenus conçus et réalisés avec les différents partenaires, chaque spécialité devant faire l'objet d'un programme spécifique comportant des matières technologiques et professionnelles et des matières générales.

Mais les formateurs et maîtres d'apprentissage des deux principaux établissements engagés dans la réalisation du cycle court d'apprentissage (CRETFP RM et CRETFP

Atakpamé) n'ont pas confirmé l'existence de ces programmes de formation. Ils ont au contraire souligné le manque d'un contenu de formation et d'un parcours pédagogique déterminés qui permettraient au maître artisan et au formateur d'avancer selon un même rythme. Ils ont ainsi noté un usage différentiel de la terminologie des outils au centre et à l'atelier. Ils ont également pointé l'absence ou l'insuffisance d'utilisation, par les deux parties, du cahier d'apprentissage (quand il existe). Enfin, ils ont souligné le manque de formations communes et coordonnées entre formateurs et maîtres artisans.

Bien qu'il n'existe pas de répartition formelle du temps de formation théorique et pratique, il semblerait que la part des cours théoriques soit d'environ 30 à 40 % de la durée totale de la présence en centre, le reste du temps étant consacré à la formation en atelier. La visite des centres a permis de constater que cette formation pratique se heurtait à une lacune évidente d'équipements et de matière d'œuvre, heureusement compensée par le fort engagement professionnel des formateurs internes et externes.

Normalement, chaque centre prépare les « dualistes » au CQP. Mais le sous-équipement du METFP en ressources humaines et techniques et la faiblesse, faute de moyens, de l'encadrement pédagogique ont empêché la mise en place du diplôme prévu. De fait, il n'est délivré que dans un seul établissement : le CRETF RM de Lomé.

Les spécificités de la situation togolaise

La situation du cycle court d'apprentissage dual est paradoxale. Tous les éléments sont là pour faire de ce cycle un dispositif normal dans les établissements publics. Il est partie intégrante du programme de ces établissements. Les centres et les ateliers des artisans ont développé des relations pour le mettre en œuvre. L'appareil législatif en fait une priorité. Malgré tout, le cycle n'a pas atteint le degré d'institutionnalisation qui devrait être le sien et donne l'impression d'exister sans réellement fonctionner. La comparaison entre le Bénin et le Togo permet de mieux comprendre cette situation, qui n'est paradoxale qu'en apparence.

Alors que le Togo a bénéficié jusqu'au milieu des années 1980 d'un système éducatif et de formation qui en faisait l'un des pays les plus scolarisés d'Afrique de

l'Ouest, la détérioration du contexte macro-économique à partir des années 1985 et, surtout, les crises et sanctions politiques qui frappent le pays depuis plus de dix ans ont entraîné une dégradation du système global dans toutes ses composantes et à tous les niveaux. Par rapport au Bénin, le déploiement de l'apprentissage dual n'a donc pas bénéficié des appuis méthodologiques des coopérations européennes qui n'ont cessé de se succéder à Cotonou. Dans le même temps, le manque de soutiens financiers au déploiement de l'expérimentation ainsi que le manque plus général d'aide internationale n'ont pas permis au système ETFP de réaliser concrètement les perspectives de la *Déclaration de politique générale* de 1993 et les orientations de l'ETFP définies dans la loi de 2002.

Ce relatif abandon du Togo par l'aide internationale est l'une des causes de l'absence criante, en 2007, de moyens humains et pédagogiques au METFP. Les signes les plus évidents en sont la disparition programmée, faute de moyens, de l'inspection pédagogique, l'inexistence de tout lieu institué de formation des formateurs et le fait que 95 % des programmes actuels sont totalement à revoir. Le manque d'aide externe permet également de comprendre pourquoi la plupart des établissements publics d'ETFP sont au bord de l'asphyxie : équipements insuffisants et dépassés en termes de technologie et d'usage et absence d'un minimum de ressources matérielles et financières pour assurer le bon fonctionnement des formations duales.

La situation togolaise met en avant un élément essentiel de l'institutionnalisation de tout système de formation innovant : celui-ci ne peut pas prendre forme sans les ressources matérielles et humaines susceptibles d'en assurer la généralisation dans des conditions minimales de qualité et d'efficacité. Il ne suffit pas de mettre en place une ingénierie de formation et de certification adaptée pour faire démarrer de nouveaux parcours de formation. Il ne suffit pas non plus de prendre les mesures législatives et réglementaires appropriées pour assurer l'inscription de cette ingénierie dans la réalité du fonctionnement des établissements. La mise à disposition de moyens budgétaires pour assurer le passage de l'expérimentation d'une formation à sa généralisation est une condition *sine qua non* de la faisabilité de l'ensemble de l'opération. L'analyse de la réalité béninoise a montré que, pour le moment, cette faisabilité requerrait encore l'aide de la communauté internationale.

3.3. Les perspectives de pérennisation de la formation duale au Bénin et au Togo

Les développements qui suivent ont pour objectifs d'esquisser brièvement pour chaque pays les éléments problématiques d'évolution et de structuration des dispositifs d'apprentissage déployés dans les deux pays de manière à en tirer des premiers éléments possibles de modélisation de tels dispositifs dans le contexte de la conception et mise en œuvre de dispositifs de formation professionnelle post-primaire pérennes et performants.

3.3.1. Vers un dispositif de formation professionnelle alternatif au Bénin

Plusieurs événements semblent avoir ralenti l'évolution institutionnelle de l'expérience béninoise entre 2006 et 2007. Ainsi la transformation, en 2006, du METFP en un ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle (MESFP), n'a pas facilité le pilotage politique de l'ensemble du dispositif. Depuis le début de l'été 2007, le nouveau gouvernement a revu la répartition des compétences entre les différents ministères et réinstauré, à côté d'un ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR), un ministère des Enseignements secondaires et de la Formation technique et professionnelle (MESFTP) davantage ciblé sur les tâches à accomplir. Cette période a également vu l'effacement de la coopération française, qui avait joué un rôle important pour la cohérence de l'ensemble du dispositif, la montée en puissance de DANIDA comme partenaire d'appui et financeur du dispositif et la permanence de l'action de Swisscontact tant au niveau de l'ingénierie des compétences et de la formation que de l'appui financier aux partenaires sélectionnés dans le cadre du dispositif. Tous ces éléments – ainsi que le retour possible de la coopération française par l'intermédiaire d'un projet AFD d'appui à l'apprentissage dual – soulignent l'importance de bien délimiter les éléments à la fois structurants et problématiques qui dessinent les contours possibles du futur dispositif institué d'apprentissage dual au Bénin.

Les éléments structurants du dispositif d'apprentissage dual

Il ne s'agit pas ici de reprendre l'ensemble des éléments qui ont déjà été évoqués de la description de mise en place et structuration du dispositif, mais de mettre en

exergue les données qui paraissent les plus significatives de la consolidation et de la pérennisation d'avenir du dispositif.

Premier élément : la mise en place méthodique et partenariale des nouvelles formations

Elle passe par une coopération étroite entre Swisscontact, la DQFP et les OP représentées par la FENAB. Elle est fondée sur la méthode DACUM⁵⁶ et se décompose en plusieurs étapes :

- la réalisation d'une étude d'opportunité et de faisabilité ;
- l'analyse des besoins de compétences et de formation dans le cadre d'un atelier réunissant 12 experts, tous maîtres artisans formés, en vue d'établir la charte des compétences ;
- le développement, à partir de cette charte, des programmes de formation pour l'apprentissage et le perfectionnement ;
- la formation des formateurs qui vont intervenir dans le dispositif ;
- le développement des supports pédagogiques servant aux formateurs comme aux maîtres d'apprentissage.

Deuxième élément : la mise en place concertée d'une certification nationale reconnue : le CQP

La mise en place du CQP a sans aucun doute donné des objectifs clairs au nouveau dispositif en fixant un profil clair de sortie des apprentis. L'évaluation réalisée par la recherche germano-canadienne a montré combien il a été difficile, au point de départ, d'établir un tel profil et ainsi de finaliser l'ensemble de la formation à mettre en œuvre autour d'objectifs précis. L'évaluation de l'examen du CQP en février 2006⁵⁷ relève d'autres facteurs très positifs. Selon les apprentis et les artisans, il a permis de relever le niveau des apprenants. Il a également permis de valoriser la profession en lui donnant de nouvelles lettres de noblesse. Il a enfin favorisé l'ouverture d'esprit des formateurs

⁵⁶ DACUM : *Developing a Curriculum*. Il s'agit d'une méthode internationale qui permet d'élaborer une classification des compétences nécessaires à un emploi spécifique et particulier.

⁵⁷ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle (décembre 2006), *op.cit.*

et leur volonté de se perfectionner et d'être à la hauteur de la mission qui leur a été confiée. La rencontre des partenaires sociaux et notamment du patronat a permis de vérifier que les apprentis ayant le CQP étaient plus attractifs sur le marché du travail que les apprentis traditionnels et même les titulaires du CAP.

Troisième élément : la définition précise des modalités d'évaluation et de certification

Une répartition claire a été faite entre la valeur donnée à l'évaluation de la partie pratique (70 % du total dont 40 % de contrôle continu) et celle donnée à l'évaluation de la partie théorique (30 % dont 20 % de contrôle continu). De même il y a eu partage équilibré entre contrôle continu et matières faisant partie de l'examen final et création d'un cadre formel et opérationnel de suivi et de contrôle des actions de formation entre les organisations gestionnaires de la formation et la DQFP. Des outils de suivi et d'évaluation ont ainsi été mis au point : un cahier de suivi et de notation des apprentis, une fiche globale d'appréciation et de proposition de note, une fiche d'analyse du travail effectué et une grille d'évaluation de l'ensemble des résultats. De même des évaluateurs ont été formés pour faire passer les épreuves finales. Toute cette préparation a permis de réussir le premier passage des épreuves en février 2006. Elle a également abouti à une lecture critique de l'examen dont un manque d'implication des organisations professionnelles.

Quatrième élément : l'inscription du dispositif dans une vision holistique de revalorisation de la formation professionnelle du secteur informel

Une des grandes forces de la réforme en cours de la formation professionnelle béninoise tient à la vision systémique qu'elle met en œuvre. Elle vise d'abord à concrétiser une approche de la formation en alternance et par les compétences et suit, à cet effet, un scénario de réalisation qui passe par toutes les étapes d'une telle approche. Elle inscrit ensuite cette approche dans le contexte global de l'économie de la micro- et petite activité et prévoit pour cela autant une reconnaissance des compétences pratiques acquises par les apprentis et artisans au moyen de l'apprentissage traditionnel qu'une possible élévation de ces compétences par un complément de formation pouvant mener les uns et les autres, au moyen des centres des métiers, vers l'acquisition progressive du CQP. Enfin, des dispositions réglementaires prévoient des passerelles entre le CQP et le système classique de certification des formations initiales.

Cinquième élément : un début d'analyse financière

Si les modalités de financement de l'apprentissage restructuré peuvent poser problème (voir *infra*), il est notable de souligner que le calcul du coût réel de cette forme d'apprentissage devient peu à peu accessible. Ainsi le FODEFCA, qui finance une grande partie des apprentis engagés dans le dispositif, a commencé à faire le calcul des coûts unitaires de formation par année de formation et par spécialité. Il est cependant regrettable que le METFP ne publie pas encore de données permettant de comparer les coûts annuels d'une formation classique et ceux d'une formation par apprentissage.

Tableau 6.
Coût unitaire de formation des apprentis dans le système dual au Bénin (en FCFA)

| Métiers | 1 ^{ère} année | 2 ^e année | 3 ^e année | Certification |
|-------------------------|------------------------|----------------------|----------------------|---------------|
| Mécanique deux roues | 123 250 | 143 756 | 151 080 | |
| Coiffure | 149 475 | 164 979 | 172 891 | |
| Coupe-couture | 159 000 | 162 651 | 184 042 | |
| Froid et climatisation | 151 550 | 155 555 | 198 647 | |
| Maçonnerie | 152 200 | 146 500 | - | |
| Électricité | 162 200 | 157 750 | - | |
| Plomberie | 152 200 | 147 750 | - | |
| Menuiserie | En cours d'élaboration | | | |
| Construction métallique | En cours d'élaboration | | | |
| Mécanique automobile | En cours d'élaboration | | | |

Auteur : FODEFCA.

Dans le même temps, le rapport réalisé par la DQFP sur l'examen du CQP fait une estimation précise du coût unitaire de cet examen (181 149 FCFA) en précisant toutefois que ces coûts comportent des frais spécifiquement liés à sa première mise en place.

Les éléments problématiques du dispositif en cours de déploiement

Il ne s'agit pas ici de relever l'ensemble des faiblesses du fonctionnement actuel du dispositif, mais d'identifier les principaux points d'amélioration ou, en tout cas, de clarification et de discussion.

Le manque de décision concernant le préapprentissage ou la préprofessionnalisation

S'il existe une prise de conscience généralisée de l'importance des passerelles menant les jeunes de la sortie de l'école pour tous à l'entrée en apprentissage dual, rien n'est pour le moment décidé à ce sujet, même si la création des centres des métiers au niveau des territoires pourrait être une opportunité unique de développer ce chaînon manquant. La grande hétérogénéité du niveau des apprentis et le risque latent d'éliminer, au moment des tests, les plus vulnérables scolairement militent pour une institution rapide des parcours de préapprentissage ou de préprofessionnalisation. Le Bénin serait bien inspiré de considérer ce qui a été fait ailleurs (Mali, Maroc), même si les expériences sont limitées ou critiquables.

Un système de financement complexe et aléatoire

Trois types de financement alimentent le dispositif actuel, déterminant de fait trois types d'apprentis :

- les apprentis « Swisscontact », dont la formation est payée à 90 % par le FODEFCA, le reste étant assuré pour moitié par l'organisation suisse et pour moitié par la FENAB ;
- les apprentis qui ont bénéficié de l'aide française (dans le cadre du PAFTP) dans certaines spécialités et dans certains établissements et ont, de ce fait, été entièrement pris en charge ;
- les apprentis en menuiserie métallique qui n'ont pas bénéficié de l'aide des partenaires et payent de ce fait une contribution de 7 500 FCFA.

Cette diversification des traitements financiers tient à ce que le financement de l'apprentissage, assuré par le FODEFCA, est en grande partie couvert par une subvention de DANIDA. Le système est donc en grande partie aléatoire, ce qui n'augure pas de la montée en puissance du dispositif : qui va la prendre en charge ? Seule la mise en place d'une ligne budgétaire adéquate dans la loi de finance peut, à la fois, assurer la couverture de cette montée en puissance et fournir les gages d'une pérennisation du dispositif.

Une lecture des besoins en formation plus quantitative que stratégique

Le processus actuel semble davantage procéder d'une collecte des besoins exprimés par les professions les mieux représentées ou les mieux organisées que d'une véritable analyse de la demande économique. Le dispositif actuel vise donc essentiellement les métiers les plus courants et n'anticipe pas pour le moment la formation à des métiers porteurs de richesse et d'emplois à court et moyen termes. Si l'on veut donner un avenir à la fois plus institué et plus performant à l'apprentissage restructuré, il paraît utile d'opérer un renversement de perspective pour l'inscrire dans une vision plus dynamique du développement sans pour autant négliger son rôle de renforcement de l'existant.

Une appropriation insuffisante du dispositif par les organisations professionnelles

Le Bénin est, avec le Sénégal, le pays d'Afrique de l'Ouest où les partenaires techniques et financiers bilatéraux et multilatéraux sont les plus actifs. Cette situation a l'avantage de dynamiser les expérimentations et de leur donner les moyens de leur déploiement. Mais elle peut présenter, à plus ou moins longue échéance, l'inconvénient sinon le handicap de ne pas placer suffisamment les acteurs locaux devant les défis qu'ils devront tôt ou tard relever avec le maximum de moyens propres. Ces remarques valent pour le processus de mise en place des nouvelles spécialités, encore très portées par les organisations internationales. Elles valent aussi pour les mécanismes de financement, encore trop alimentés par des ressources externes. Elle valent enfin pour la conception même de la formation duale, qui correspond à des formes d'alternance importées des pays européens et ne répond peut-être pas suffisamment à des modes de formation induits par les dynamiques locales. La FENAB a ainsi exprimé, lors de la dernière enquête terrain, sa forte volonté de faire évoluer le modèle actuel de partenariat atelier d'artisan/centre de formation formelle vers une prise en compte, par les professionnels eux-mêmes, de la formation théorique et pratique. Cette évolution aurait, selon elle, le double avantage de davantage responsabiliser les professionnels et de réaliser l'apprentissage de type dual dans les territoires et localités où il n'existe pas de centres de formation publics.

L'ensemble des éléments structurants comme des problématiques de l'apprentissage dual béninois décrit de fait les forces et faiblesses du dispositif en

place pour s'intégrer dans le système global ETFP et devenir un véritable dispositif de formation post-primaire pour les jeunes actuellement exclus du système formel d'éducation et de formation professionnelle. En ce sens, l'apprentissage béninois représente une sorte de cas d'école : son évolution dans les mois et années à venir démontrera à quelles conditions l'expérimentation d'un système institué venue de l'extérieur est capable, en fonction d'un certain nombre de paramètres, d'en changer les finalités et les modalités de fonctionnement et ainsi de créer un modèle de formation à la fois plus équitable, plus ouvert sur le monde économique et, en fin de compte, plus performant.

3.3.2. Vers un dispositif de formation professionnelle intégré au Togo

L'expérience togolaise présente la particularité d'avoir réussi à instaurer un apprentissage dual apparemment fonctionnel dans l'ensemble des établissements. Elle offre de ce fait une sorte de point d'aboutissement de ce que peut être une transformation réussie de l'apprentissage traditionnel en un dispositif intégré dans le système d'ETFP. La réalité n'est cependant pas aussi idéale que ne le laissent penser les organigrammes du ministère. L'enquête terrain a montré que les différentes directions de l'administration centrale étaient totalement conscientes des avancées à réaliser pour que l'intégration du cycle court d'apprentissage dans les établissements d'ETFP devienne effectivement fonctionnelle.

Les éléments structurants du dispositif d'apprentissage dual

Le facteur le plus accompli est la mise en place effective de la formation en alternance entre les centres de formation et les ateliers des artisans. Le rythme mensuel « trois semaines chez l'artisan/une semaine au centre » est devenu réalité et fait partie du capital pédagogique des établissements. Les enquêtes terrain ont mis en lumière deux autres acquis : la réussite du partenariat entre le centre et le milieu économique et la reconnaissance par le marché du travail de l'efficacité de l'apprentissage restructuré.

Le fort partenariat entre les établissements d'ETFP et le monde artisanal

Ce partenariat est apparu clairement lors de l'enquête terrain. Trois établissements visités (CRETFP d'Atakpamé, CEAA de Kpalimé et CRETFP RM) ont organisé des

débats entre formateurs et maîtres artisans sur la situation et le devenir des dispositifs de formation et sur les coopérations qui existaient dans ce domaine entre le monde de la formation et le monde de la micro- et petite entreprise.

La réunion du CRETFP d'Atakpamé a illustré pleinement la fécondité de ce partenariat, qui permet à l'établissement de mettre en pratique la formation en alternance dans les différents dispositifs de formation : l'apprentissage mène au CFA (et prochainement au CQP) mais également à une formation au CAP, avec une semaine de mise en situation professionnelle chez l'artisan.

La rencontre commune des artisans et des formateurs au CEAA de Kpalimé a permis pour sa part de relever des expériences tout à fait positives :

- la formation concertée des apprentis et des maîtres artisans dans des domaines tels que l'économie domestique, la maîtrise technique ou la législation sociale ;
- le fonctionnement du centre comme lieu de travail et de valorisation des productions artistiques des artisans de la région ;
- la réflexion commune entre formateurs et artisans sur la manière de développer un artisanat adapté à la vie quotidienne des Togolais, mais également susceptible de valoriser la production culturelle du pays.

Le débat organisé par le CRETFP RM a porté sur les moyens d'améliorer la relation entre le centre de formation et les partenaires économiques. Artisans et formateurs sont notamment tombés d'accord sur la nécessité d'un suivi plus coordonné des jeunes (remplissage effectif du cahier de liaison), sur l'opportunité d'organiser des réunions régulières entre formateurs et maîtres artisans afin d'élever en commun le niveau de qualité des apprentissages et sur l'intérêt de séances de formation pour aider les maîtres artisans à évoluer au rythme des évolutions technologiques et des montées en compétences des jeunes.

Les jeunes formés dans un apprentissage de type dual sont les mieux adaptés aux compétences requises en milieu professionnel

Ce constat a été fait par l'ensemble de nos interlocuteurs. Selon eux, les jeunes ayant un contrat d'apprentissage chez un artisan ou en micro-entreprise et fréquentant le

centre de formation à raison d'une semaine par mois arrivent à des résultats tout à fait satisfaisants. Ils acquièrent en atelier une bonne pratique professionnelle et une connaissance de la situation de travail qui les rend attractifs au moment de l'embauche. Ils acquièrent en centre des connaissances théoriques qui leur permettent de mieux comprendre les savoir-faire acquis et ainsi de mieux maîtriser les techniques auxquelles ils auront à recourir. Ils ont par ailleurs l'avantage, sur les apprenants de CAP ou de BEP qui viennent à l'atelier, de ne pas vouloir dépasser le patron par leur savoir théorique et ainsi de le concurrencer, mais bien au contraire de prendre le meilleur des connaissances de ce dernier pour les transformer en acquis professionnels réels.

En dépit de cette évaluation positive des « dualistes », tous nos interlocuteurs ont affirmé que la formation menant au CFA, et surtout au CQP, pouvait être améliorée. Certains des artisans ont souhaité une amélioration de la coordination entre l'atelier et le centre de formation. D'autres ont souhaité l'instauration par le centre de formation d'un tutorat à l'atelier pour vérifier que les « jeunes dualistes » assimilent bien ce qu'ils ont appris au centre. D'autres encore ont proposé des séances de formation communes entre maîtres artisans et formateurs, afin de relever le niveau de qualité de l'ensemble de la formation.

Les éléments problématiques du dispositif en cours de déploiement

Confronté à un manque crucial de moyens, le METFP togolais ne peut pas mener jusqu'à leur terme toutes les orientations stratégiques prises pour instituer correctement le cycle d'apprentissage dans les établissements publics. Cette situation souligne en creux combien un sous-équipement en ressources humaines et matérielles peut faire échouer le déploiement d'un dispositif de formation dont l'ingénierie de certification comme de formation est par ailleurs bien conçue et appropriée par les acteurs. Elle montre également qu'il ne suffit pas de mettre en place une formation innovante si les moyens budgétaires qui lui seront affectés interdisent son actualisation au fur et à mesure de l'évolution de la demande économique et sociale.

L'incapacité du ministère à faire vivre le dispositif dont il a la charge

Le ministère est virtuellement équipé pour faire face aux défis à relever dans le domaine de l'apprentissage. Les directions en place, qu'il s'agisse de la Direction de

l'enseignement technique et de la formation professionnelle (DETFP), de la Direction des études, de la recherche et de la prospective (DERP) ou de la Direction des examens, des concours et des certifications (DECC), ont toutes les compétences nécessaires pour suivre le déploiement du dispositif. Par ailleurs, un Conseil supérieur de l'ETFP rassemble les partenaires économiques et sociaux et constitue en quelque sorte le lieu de pilotage partenarial de l'ensemble de la relation système ETFP/monde économique. Enfin, un fonds de formation – le Fonds national d'apprentissage, de formation et de perfectionnement professionnels (FNAFP) – a pour mission de participer au financement de la mise en œuvre de l'apprentissage. Malgré tout cet appareil institutionnel, le cycle d'apprentissage institué ne fonctionne pas à plein régime : certaines fonctions vitales pour son bon fonctionnement sont encore inexistantes ou mal assurées (inspection et ingénierie pédagogiques, formation des formateurs et constitution d'un système d'information fiable permettant le suivi de la situation globale et locale de l'ETFP). On voit par là que l'introduction d'innovations de formation et de qualification est inopérante s'il n'existe pas une qualité minimum garantie du fonctionnement des instances responsables chargées de les mettre en œuvre.

L'incapacité des centres à assurer le bon déroulement des formations

Les formateurs et maîtres artisans ont souligné les problèmes rencontrés pour disposer des matériaux nécessaires au bon fonctionnement des formations : le bois, sans lequel il est impossible de sculpter, les différents produits de base nécessaires à l'apprentissage des métiers de la céramique ainsi que la documentation ou les matériels didactiques pour apprendre la terminologie de base d'un métier, suivre les évolutions technologiques ou les tendances du marché et mieux comprendre certains gestes professionnels.

D'autres facteurs, plus externes, peuvent perturber le bon fonctionnement de la formation : l'impossibilité de certains maîtres artisans à assurer un bon apprentissage des jeunes du fait de l'absence de chantiers et le manque de moyens de certains apprentis pour payer les déplacements de l'atelier ou du domicile vers le centre.

La visite des centres a également permis de constater qu'un sérieux problème de maintenance se posait dans la totalité d'entre eux. Les centres n'ont souvent pas les moyens de trouver les pièces détachées leur permettant de réparer les équipements

défectueux. Ils n'ont surtout pas de quoi les acheter quand elles sont onéreuses. De manière générale, ils ont beaucoup de difficulté à assurer un entretien correct des équipements existants.

L'ensemble des éléments structurants comme des problématiques de l'intégration de la formation duale dans le système d'ETFP au Togo conduit à un constat d'impossibilité : aucun projet de conception et d'expérimentation d'un dispositif de formation professionnelle post-primaire ne peut atteindre le stade du déploiement s'il n'a pas fait l'objet d'une étude préalable de faisabilité intégrant toutes les dimensions budgétaires et opérationnelles de ce déploiement. Le cas du Togo est à ce titre exemplaire, dans la mesure où il n'a pas pu compter, comme la plupart des autres pays, sur les partenaires techniques et financiers pour suppléer le manque de moyens au plan national. On voit par là qu'un dispositif n'est effectivement viable que s'il peut s'inscrire raisonnablement dans le budget national ou alors compter, comme ce sera le cas pour le Sénégal, sur un financement assuré pour l'essentiel par le monde économique et professionnel. Le critère de soutenabilité financière des parcours de formation à mettre en place est un élément incontournable de leur pérennisation potentielle.

3.3.3. En résumé : les paramètres d'institutionnalisation des dispositifs béninois et togolais

La mise en perspective des analyses permet une première lecture comparée des paramètres de fragilisation ou de consolidation des innovations introduites. Ces paramètres ne s'appliquent pas de la même manière dans les deux pays, mais renvoient à une même logique de fonctionnement global d'un processus qui a besoin d'un certain nombre de jalons et de marques pour aller à son terme naturel.

Ces paramètres ne sont, à ce stade, qu'une fragile synthèse des 15 années d'évolution des expérimentations vers une intégration dans les systèmes publics d'ETFP des deux pays analysés. Les approches des réalités sénégalaise et malienne en ce domaine permettront peu à peu d'affiner, de corriger ou, quelquefois, de contredire cette synthèse.

Graphique 6.
Paramètres d'institutionnalisation des dispositifs béninois et togolais, selon leur degré de structuration ou de fragilisation

| | | |
|---|--|---|
| <p>Paramètres structurants de base</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un pilotage partenarial public/privé du dispositif • La mise en place concertée des référentiels métiers et de l'ingénierie de formation • La certification des compétences acquises par les apprentis comme par les artisans • Un support logistique et financier consolidé | | <p>Paramètres de fragilisation de base</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'absence d'un parcours de préapprentissage pour les déscolarisés • Un manque d'analyse stratégique des métiers à promouvoir • La non-inscription dans le budget des ressources nécessaires à la réalisation du dispositif |
| <p>Paramètres structurants complémentaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'appui des partenaires techniques et financiers • Une formation commune formateurs/maitres d'apprentissage • La mise au clair des procédures d'évaluation et de certification • Le partenariat centre de formation/ateliers | | <p>Paramètres de fragilisation complémentaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un rôle dominant des partenaires techniques et financiers • Un manque d'appropriation du dispositif par les organisations professionnelles • Un manque de suivi de la progression des apprentis, au centre comme en atelier |

Auteur : AFD.

3.4. L'approche spécifique du Sénégal

Contrairement au Bénin et au Togo, le Sénégal n'a décidé que très récemment d'engager une restructuration significative de l'apprentissage traditionnel et d'inscrire le dispositif qui en résultera dans le système global d'ETFP. Cette décision est la conséquence d'une réflexion politique et stratégique initiée à la fin des années 1990 et qui a abouti, en 2007, au lancement de parcours d'apprentissage rénovés dans trois secteurs particulièrement significatifs pour l'activité économique du pays : la réparation automobile, les métiers du bâtiment et la confection/couture. Il s'agit également de prendre en compte, dans ce cadre, l'ensemble des projets lancés par différents partenaires techniques et financiers et de créer un modèle unifié, sinon homogène, de formation en alternance susceptible de répondre aux besoins de compétences et d'insertion professionnelle des nombreux jeunes qui passent actuellement par l'apprentissage traditionnel.

Plus récente, la décision du Sénégal part également d'hypothèses de travail qui se distinguent assez fortement des modèles et parcours de formation lancés par la

coopération allemande au Bénin et au Togo. Non seulement le Sénégal ne parle pas d'apprentissage dual, mais il n'envisage pas non plus un partenariat de formation entre centres et ateliers. Les autorités partent de la volonté des OP de garder l'entière responsabilité de la formation rénovée et de faire évoluer les traditions vers une prise en charge, par les maîtres d'apprentissage, de la partie théorique. Il s'agit là d'une gageure, dont la présente étude ne peut que décrire les tenants et les aboutissants. Aucune évaluation des premiers résultats ne sera possible, dans la mesure où les nouveaux parcours de formation devaient débiter fin 2007.

3.4.1. Le contexte de départ

Depuis la Conférence de l'UNESCO sur la formation professionnelle, en 1998 à Séoul, le Sénégal s'est engagé dans une réforme profonde de son système d'éducation et de formation professionnelle. Cet engagement a été concrétisé par la mise en œuvre du Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF)⁵⁸. Ce dernier fixe, pour la période 2000-2010, le cadre des actions à mettre en œuvre, qu'il décline en trois axes : élargissement de l'accès à l'éducation et à la formation, amélioration de la qualité de l'offre de formation et amélioration de la gestion du système. En cela, le PDEF respecte les dispositions constitutionnelles qui énoncent le droit fondamental à l'éducation et à la formation pour tout Sénégalais et toute Sénégalaise.

Concernant l'ETFP, la volonté de réforme est fondée sur les conclusions des Premières assises nationales sur l'ETFP, qui se sont tenues en avril 2001. Elles ont débouché, en 2002, sur la définition d'une politique sectorielle de l'enseignement technique et de la formation professionnelle qui définit les six points de la réforme en cours :

- la mise en œuvre d'un nouveau concept, la formation professionnelle technique ;
- la réalisation des missions de formation initiale, de formation continue et d'insertion des formés ;
- l'élargissement du champ d'action à l'apprentissage ;
- la mise en place d'un nouveau mode de gestion et de pilotage ;
- la conception et mise en œuvre de nouvelles modalités pédagogiques ;

58 Ministère de l'Éducation (2003), *Programme de développement de l'éducation et de la formation (PDEF/EPT)*, Dakar.

- la conception et mise en œuvre d'une nouvelle organisation du système de formation professionnelle technique⁵⁹.

À côté de ces grandes orientations, les responsables politiques mettent en avant l'enjeu stratégique que représente le secteur informel pour l'économie sénégalaise : « Le secteur informel, vivier de l'artisanat, génère plus de 60 % du PNB et emploie l'essentiel de la population active. Dans beaucoup de pays, le secteur informel et artisanal a souvent été à l'origine du développement d'un puissant secteur moderne industriel et de services produisant parfois exclusivement pour le marché extérieur... Le Sénégal dispose d'un artisanat faisant preuve d'une grande créativité et d'un dynamisme reconnus par tous ; c'est une chance que nous partageons avec très peu de pays de la sous-région ». Mais en même temps qu'ils soulignent les potentialités économiques du secteur, les responsables font le constat que les moyens de formation ne sont pas appropriés. Ils affirment notamment que « le faible taux de scolarisation et les déperditions dans l'enseignement élémentaire mettent annuellement sur le marché de l'emploi un nombre important d'enfants que le système de formation ne peut pas prendre en charge » et que « l'apprentissage sur le tas dans les entreprises du secteur informel constitue souvent, pour cette masse d'enfants, la seule alternative pour acquérir progressivement les rudiments d'un métier. Cependant, il leur manque un savoir-faire conforté par la théorie, qui leur offrirait plus de performances et plus de possibilités d'insertion. Cela pourrait également favoriser de légères améliorations technologiques et organisationnelles des petites entreprises qui les recruteraient »⁶⁰.

Toutes ces analyses et propositions ont abouti à la décision du gouvernement, en janvier 2005, de mettre sur le marché une main-d'œuvre qualifiée, notamment dans cinq ou six secteurs prioritaires, et d'instituer un pilotage partenarial systématique, mais aussi « d'étendre le champ de la formation professionnelle à l'apprentissage, en tant que formation professionnelle non formelle, dans l'objectif de la mise en place de processus de qualification normés et adaptés »⁶¹. En termes institutionnels, cette décision a donné lieu au sein du METFP, créé en juillet 2005 comme ministère de plein exercice,

59 Les données reproduites ont été en partie tirées de METFP, Projet PAO/sfp (2007), *Intégration de l'apprentissage traditionnel dans les métiers de l'automobile au sein du dispositif global de la formation professionnelle technique*, Rapport final de l'étude d'opportunité, Dakar.

60 *Ibid.*

61 République du Sénégal (2005), *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*, Dakar.

à la mise en place d'une cellule puis d'une Direction générale de l'apprentissage (DGA). En termes d'orientations de travail, elle a abouti au lancement d'un travail de refonte de l'apprentissage traditionnel, qui s'appuie sur différentes innovations en cours et notamment sur les propositions de restructuration, sinon de rénovation, faites par trois branches professionnelles dans le cadre d'un partenariat Sénégal-France pour l'apprentissage et l'ouverture du système de formation professionnelle : les métiers de l'automobile, les métiers de l'habillement et les métiers du BTP.

3.4.2. Les hypothèses de travail du ministère de l'ETFP

Les entretiens avec les différents promoteurs de l'apprentissage nouvelle formule ont permis de clarifier les hypothèses de travail, qui sont autant celles des responsables du ministère que des responsables des trois OP rencontrées. Ces hypothèses sont sensiblement différentes de celles qui ont inspiré les dispositifs au Bénin, au Togo et, nous le verrons plus loin, au Mali. Elles vont dans deux directions : tirer le meilleur des expériences, en cours, de rénovation de la formation des apprentis sans vouloir imposer un quelconque modèle unique et faire du maître d'apprentissage actuel la clé de voûte du futur dispositif, tout en le confortant dans son rôle de formateur.

*Vers une rénovation ouverte et diversifiée de l'apprentissage traditionnel*⁶²

La restructuration de l'apprentissage s'inscrit dans un projet plus large de la réforme du système de formation professionnelle. Réalisé dans le cadre d'un partenariat de travail entre le Sénégal et la France, le projet a plusieurs composantes, dont l'aide à l'implication des partenaires économiques dans les diverses phases de la réforme, l'appui au fonctionnement et à la pérennisation du Fonds de développement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (FONDEF), l'ajustement de l'offre de formation initiale et continue des établissements d'enseignement technique aux besoins de l'économie et, enfin, l'intégration de l'apprentissage, plus particulièrement celui pratiqué en milieu informel, dans le dispositif global de formation.

Cette dernière composante a entraîné une action pilote dans le secteur de l'éducation non formelle ayant pour objet la structuration de l'apprentissage traditionnel

⁶² Un certain nombre d'informations publiées ici sont reprises des résultats de l'enquête terrain sur la formation professionnelle en secteur informel. Voir Walther, R. (2006c), *op. cit.*

et la mise en œuvre, à cette fin, d'expérimentations dans trois secteurs d'activité qui ont une culture traditionnelle de formation des apprentis : la mécanique automobile, le BTP et l'habillement. Baptisée Partenariat pour l'apprentissage et l'ouverture du système de formation professionnelle (PAO/sfp) et financée dans le cadre de la coopération française (2,75 millions d'euros), cette action entend aboutir à des modèles d'apprentissage généralisables à d'autres filières et secteurs. Elle a ainsi donné lieu, au premier semestre 2007, à la réalisation des trois études d'opportunité, dont il a été déjà largement question.

Dans le même temps, le METFP a mis en place la DGA pour piloter les expérimentations et coordonner les différentes actions⁶³. Les orientations de travail de la DGA sont les suivantes :

- le ministère part de l'hypothèse que la structuration de l'apprentissage devra se faire dans le respect de la diversité des dispositifs expérimentaux qui seront mis en œuvre ;
- il fixe comme pré-requis de ramener la durée d'apprentissage actuelle (qui peut atteindre jusqu'à dix ans) à un maximum de trois ans, de développer l'apprentissage sans pour autant que les OPA puissent avoir leur propre centre de formation (ce qui serait à la fois trop coûteux et préjudiciable à l'accent souhaité sur la formation en entreprise), de mettre en place l'approche par compétences et de viser, à travers la certification, le niveau du CAP ;
- il affirme ne pas avoir de modèle préconçu, mais vouloir arriver à une modélisation à partir de la normalisation des expériences en cours.

Selon la DGA, le ministère a fixé un calendrier de deux ans pour aboutir à une première standardisation des expériences en cours. Il s'appuie pour cela sur le PAO/sfp et sur les expérimentations qu'il est en train de lancer dans les trois filières sélectionnées, tout en intégrant celles déjà mises en œuvre dans différents secteurs ou par différents partenaires avec l'appui, notamment, des coopérations allemande, belge, canadienne ou française.

⁶³ La DGA est composée de représentants du METFP, de la Direction de l'artisanat, de la Direction de la formation professionnelle, de la Direction de la planification et de la réforme de l'éducation (DPRE), de l'Union nationale des artisans, des commerçants et des industriels du Sénégal (UNACOIS), de l'Union nationale des chambres des métiers (UNCM), du projet d'appui à la formation professionnelle des néo-alphabétisés (PAFNA) et de la PROMECABILE. La coopération française intervient au titre de l'assistance technique et la coopération canadienne est présente à travers le projet PAFNA. La coopération allemande (GTZ) pourrait rejoindre prochainement la cellule.

L'action du METFP en faveur de l'apprentissage est également soutenue par le Programme de renforcement de la qualification des ressources humaines de la formation professionnelle mis en œuvre par l'AFD dans le cadre global du Programme d'appui au renforcement de la compétitivité de l'économie sénégalaise (PARCES). Celui-ci prévoit, entre autres, la création de trois centres sectoriels de formation professionnelle portés chacun par un secteur de production (agro-alimentaire, BTP et activités portuaires). Ces centres devraient articuler très étroitement les cursus de formation professionnelle avec le marché du travail en intégrant des méthodes pédagogiques renouvelées, dont celles de la formation en alternance et par apprentissage.

Vers un dispositif d'apprentissage appuyé sur la mobilisation du monde professionnel

Les consultations mettent clairement en évidence la spécificité de l'approche du pays. Celle-ci se décline en plusieurs paramètres distincts :

- Le Sénégal ne prévoit pas de faire évoluer l'existant vers une formation de type dual, mais bien de garder la future formation dans l'atelier quitte à transformer, le cas échéant, le centre de formation public ou tout autre partenaire de formation compétent, habituellement partenaires des ateliers des professionnels, en centres de ressources occasionnels ;
- le METFP et les trois OP travaillent sur l'hypothèse de maintenir le mode de fonctionnement de l'apprentissage traditionnel tout en portant une attention soutenue à l'individualisation de la formation des apprentis. Ils prévoient en effet de faire dépendre la durée de l'apprentissage du niveau d'entrée de l'apprenti, de sa vitesse de progression et de la capacité qu'aura le dispositif à organiser en continu son évaluation et sa certification ;
- le maître d'apprentissage est la clé de voûte du système. C'est lui qui doit former l'apprenti au plan pratique tout en étant capable de discerner ses besoins de complément théorique. Cette double responsabilité suppose qu'il ait un surcroît de formation à la fois technique (pour être au fait des dernières évolutions techniques et professionnelles) et pédagogique (pour organiser la progression et discerner les besoins) et donc un renforcement de ses capacités de professionnel et de formateur ;
- contrairement aux expériences béninoise ou togolaise, le dispositif d'apprentissage à intégrer dans le dispositif global ne créera pas en fin de parcours un niveau de

certification et de diplôme spécifique. Les apprentis qui seront formés dans le cadre des trois filières expérimentales obtiendront un CAP identique à celui délivré par les établissements formels.

Ces hypothèses d'intégration étonnent par le pari qu'elles font sur la capacité des OP et de leurs membres à relever le double défi de la formation théorique et pratique d'un parcours d'apprentissage rénové et adapté aux normes et exigences de la certification formelle. Elles frappent également par leur audace à vouloir instaurer des itinéraires flexibles d'apprentissage et une évaluation continue des compétences acquises. Elles inaugurent enfin un mode de coopération entre établissements formels de formation et ateliers professionnels qui sort du modèle dual au profit d'une relation volontaire basée sur la complémentarité des expertises. Toutes ces hypothèses seront vérifiées dans le cadre des parcours expérimentaux de formation en cours de démarrage dans les secteurs de la réparation automobile et du BTP. Les données qui en résulteront seront instructives quant au réalisme et à la capacité innovatrice des hypothèses ainsi posées.

3.4.3. Les diverses expériences en cours de restructuration de l'apprentissage traditionnel

Les décisions gouvernementales de 2005 ont été largement préparées par un ensemble d'expérimentations de rénovation ou restructuration de l'apprentissage traditionnel. Il ne s'agit pas ici de les décrire dans le détail : la plupart d'entre elles ont été explicitement développées dans l'étude sur la formation en secteur informel au Sénégal⁶⁴. Il s'agit seulement de rendre compte de la manière dont ces expérimentations ont fait évoluer les pratiques habituelles de formation en situation professionnelle réelle et ont introduit des éléments spécifiques qui ont fait évoluer le modèle existant.

L'expérience PAFNA

Le projet PAFNA est mis en œuvre par une ONG canadienne, la fondation Paul Guérin Lajoie, qui intervient depuis 15 ans au Sénégal dans le domaine de l'éducation de base et de l'alphabétisation. Lancé en mars 2004, ce projet devait s'achever en juin 2007.

64 Walther, R. (2006c), *op. cit.*

Les grandes lignes du projet

Le projet porte sur l'apprentissage de métiers prometteurs en termes d'emploi et adaptés aux jeunes marginalisés par le système formel de formation⁶⁵. Il organise et valorise l'apprentissage traditionnel en exploitant les possibilités offertes par l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales et dans les langues de travail et en ouvrant aux femmes et aux filles les métiers traditionnellement réservés aux hommes. Il gère l'ensemble du dispositif de manière participative, en impliquant les chambres régionales de commerce et des métiers, les associations d'artisans, un certain nombre de maîtres artisans et tous les autres acteurs pertinents de la communauté éducative aux niveaux local et national. Enfin, il intègre à l'apprentissage des métiers des dimensions éducatives et de sensibilisation, afin de mieux répondre aux deux enjeux majeurs de survie et de développement que sont la pandémie du sida et la gestion durable de l'environnement menacé par des pratiques professionnelles peu appropriées.

Le PAFNA sélectionne les meilleurs ateliers et les meilleurs artisans et cherche à inciter ces derniers à produire des formations de grande qualité. Il entend ainsi motiver les parents à participer à la formation de leurs enfants. Cette formation est essentiellement pratique, confiée directement à des maîtres artisans dans leurs ateliers, avec l'appui ponctuel de techniciens superviseurs. Ces derniers sont, pour moitié, des formateurs des centres de formation du secteur formel, choisis en concertation avec les différents partenaires et, pour moitié, des artisans sélectionnés en lien avec les chambres des métiers et les OPA. Le projet allie ainsi les apports de la formation théorique des uns à la maîtrise pratique des autres. L'ensemble du processus est encadré par des superviseurs. Ceux-ci ont bénéficié de cours de renforcement dispensés par des experts canadiens. Ils assurent donc l'encadrement des maîtres artisans afin de leur permettre d'améliorer les pratiques de formation des jeunes dans les ateliers et les garages de quartier.

L'ensemble de la démarche repose sur des plans de formation avec des échelles de progression précises. La formation est enrichie de modules complémentaires sur la gestion financière et l'entrepreneuriat, le marketing et la prise en charge des questions environnementales, de prévention du sida et d'égalité des sexes. D'une durée totale

⁶⁵ Cette présentation est tirée à la fois des notes du compte rendu de l'enquête et d'un document réalisé par la fondation Paul Guérin Lajoie pour l'ADEA.

de 14 mois, à raison de 40 heures par semaine, la formation est surtout pratique et correspond, en termes de contenu, à celle dispensée dans l'enseignement technique. La part de la formation théorique est réduite et très fonctionnelle.

Le projet est basé sur l'approche par les compétences (APC) dans une perspective d'amélioration des contenus des apprentissages traditionnels délivrés dans les ateliers de maîtres artisans. Les curricula ont ainsi été structurés selon l'APC à partir des analyses de situations de travail (AST). Ils ont été conçus de manière participative, en impliquant des formateurs encadreurs, des maîtres artisans et des ressources des établissements d'ETFP. Ils ont ensuite été validés à l'occasion de rencontres régionales avec les maîtres artisans. Des outils didactiques ont également été conçus pour accompagner le dispositif de formation. Il s'agit entre autres des différents guides (de l'apprenant, du maître artisan, du formateur encadreur) et des supports de formation.

Le dispositif de suivi et d'évaluation mis en place permet à l'apprenti de s'auto-évaluer régulièrement, grâce au guide d'apprentissage. Il confie au maître artisan le soin d'attester de la maîtrise de l'apprenti et au formateur encadreur celui de confirmer l'ensemble de la démarche de validation. Les modalités de certification de l'ensemble du processus de suivi et d'évaluation étaient en discussion au moment de l'enquête et devraient notamment établir des passerelles avec les diplômes de l'ETFP.

Le projet a formé 150 apprentis en 2005 et plus de 200 en 2006. Il avait prévu d'atteindre 600 formés en 2007, dont au moins 50 % de femmes. Douze superviseurs ont été recrutés et formés à l'approche PAFPNA (dont quatre femmes), de même que 84 maîtres artisans (dont 38 femmes) et 56 ateliers d'artisans.

Les difficultés et les chances de pérennisation

Malgré des résultats positifs, la question de la pérennisation du projet se pose. Celle-ci est liée à plusieurs facteurs :

- la décision de la coopération canadienne de continuer un investissement qui semble avoisiner sinon dépasser le milliard de FCFA (soit environ 1,52 million d'euros). Les familles participent indirectement au financement en prenant en charge les coûts d'opportunité. Aucun des deux fonds de financement (Office

national de formation professionnelle [ONFP] et FONDEF) n'y est partie prenante. Le METFP a mis à disposition deux assistants techniques pour le suivi de l'expérimentation ;

- la capacité du projet à faire vivre les comités locaux de gestion et, plus concrètement encore, à entretenir la dynamique de formation des maîtres artisans et des formateurs encadrateurs ;
- la transférabilité de l'expérience à d'autres secteurs, acteurs et apprentis : plusieurs interlocuteurs ont souligné la brièveté de la formation (14 mois contre trois ans dans d'autres expérimentations) et la difficulté qu'il y avait à reproduire telle quelle, sauf à disposer des mêmes moyens financiers que le PAFNA ;
- son inscription dans l'expérimentation nationale d'apprentissage et notamment dans un système reconnu de qualification et de certification.

Le coût financier du projet PAFNA (environ 1,5 million de FCFA par formé sur l'ensemble de la durée du projet) est important. S'il couvre sans aucun doute des frais non récurrents liés à l'introduction de l'expérimentation, il demeure néanmoins hors de portée des possibilités budgétaires actuelles du pays. En outre, le projet n'a d'avenir que s'il dispose d'un pôle d'animation susceptible de maintenir ou de conforter la motivation des uns et des autres. Or, cela requiert des ressources humaines appropriées autant qu'une prise en charge budgétaire complémentaire des coûts directs de formation. Le critère de la solvabilité du projet paraît donc un facteur incontournable de la consolidation et de la continuation du projet.

Le projet PROMECABILE

L'organisation professionnelle PROMECABILE est présente dans six régions (Dakar, Thiès, Saint-Louis, Kaolack, Fatick et Louga) et regroupe 17 042 chefs d'entreprise, qui emploient et forment 78 600 compagnons et apprentis. La région de Dakar regroupe à elle seule 72 % des effectifs et est divisée en 32 secteurs correspondant aux zones de concentration des garages. L'organisation est par ailleurs l'un des deux promoteurs de l'étude d'opportunité sur le secteur automobile. Le dispositif d'apprentissage mis en place par PROMECABILE à partir de 2001, avec l'aide de différents partenaires financiers dont la coopération allemande et française, est inspiré de l'expérience des ateliers d'apprentissage amélioré (3A) introduite au Sénégal par l'ONG Concept avec l'appui du BIT.

Les grandes lignes du dispositif

Le système de formation s'articule autour du couplage atelier de production/centre de formation conventionnelle et repose sur des programmes élaborés et exécutés de concert par les responsables de l'organisation et ceux des centres de formation. Les ateliers habilités à faire la formation sont sélectionnés selon des critères qui tiennent compte à la fois des conditions de travail qu'ils offrent (situation environnementale, niveau d'équipement, volume de production) et du maître artisan formateur (moralité, niveau technique, aptitudes pédagogiques et relationnelles).

Un contrat d'apprentissage respectant les dispositions réglementaires et légales lie l'artisan, l'apprenti et son parent ou tuteur. L'âge légal minimal de l'apprenti étant de 15 ans, la durée de l'apprentissage est normalement de quatre ans. Cette durée dépend en partie du niveau d'instruction de base de l'apprenti. Celui-ci peut être classé en niveau 1 (apprentis n'ayant jamais fréquenté l'école ou ayant un niveau d'initiation ou de cours préparatoire), niveau 2 (apprentis ayant atteint les niveaux élémentaires 1 et 2) ou en niveau 3 (apprentis ayant les niveaux moyens 1 et 2) et reçoit selon ses besoins des cours d'alphabétisation fonctionnelle et de mise à niveau. Les apprentis de moins de 15 ans, recrutés sous la condition de ne pas effectuer de travail de production, entrent en préapprentissage. Leur formation est axée sur la familiarisation avec le milieu et la remise à niveau en français. Il en est de même pour les jeunes analphabètes, qui suivent des cours d'alphabétisation.

116

L'apprenti passe les deux tiers du temps en formation pratique sous la supervision d'un maître artisan formateur agréé et un tiers de son temps en formation théorique dans les centres de formation de l'ETFP. Ce dispositif est complété par des stages en entreprise dans le cadre de conventions signées entre l'État et les organisations patronales. Il comporte également des formations à l'hygiène/sécurité et à la gestion (dont GERME⁶⁶), ciblées surtout sur la gestion du temps et de l'activité.

La formation donne lieu à des évaluations périodiques permettant de déceler et de corriger les lacunes des apprentis. Au terme d'une évaluation globale finale, les apprentis

66 Le programme GERME de formation en gestion est la composante francophone du programme international SIYB (*Start and Improve Your Business*) diffusé par l'Organisation internationale du travail (OIT) dans plus de 80 pays.

reçoivent un certificat reconnu par tous les acteurs. Parallèlement, l'apprenti qui remplit les conditions peut être présenté aux diplômes officiels du CAP, du BEP et du BT.

Enfin, pour garantir aux apprentis les meilleures conditions d'apprentissage, PROMECABILE a signé un accord avec la caisse de sécurité sociale pour leur assurer une couverture médicale.

Les conditions de pérennisation du dispositif

Le financement du dispositif est essentiellement assuré par la cotisation de ses membres et les recettes tirées de ses prestations de service. Il est également assuré par des appuis internationaux, mais sans commune mesure avec le PAFPNA. L'ONFP a appuyé très modestement certaines formations d'artisan. Les parents d'apprentis, qui sont organisés en association, y participent par le biais des frais d'inscription. Il existe donc des conditions financières favorables à une consolidation du projet, dans la mesure où il repose en grande partie sur des fonds propres à l'organisation ainsi que sur le principe du cofinancement des différents acteurs et bénéficiaires.

En 2006, PROMECABILE avait l'ambition de créer un fonds de solidarité emploi alimenté par les cotisations des membres de l'organisation et qui devait permettre de financer un centre de référence et d'ouvrir des ateliers d'apprentissage amélioré. Les dirigeants voulaient ainsi arriver à faire labelliser leur modèle d'apprentissage afin de faciliter l'insertion des jeunes qu'ils forment. Maintenant que PROMECABILE est membre du comité de pilotage de la DGA et impliqué dans le projet expérimental d'intégration de l'apprentissage traditionnel dans le système global, il est beaucoup plus probable que son expérience servira à pérenniser un type d'apprentissage qui sera intégré dans le système de formation en place et ainsi qualifiera utilement les jeunes du secteur informel.

Les expériences d'apprentissage dual

À l'instar du Bénin et du Togo, le Sénégal a lancé des expériences de formation professionnelle duale soutenues par différents partenaires de coopération. Selon l'UNCM, les chambres des métiers auraient donné l'impulsion. L'État leur ayant transféré ses missions dans le domaine de l'apprentissage sans pour autant leur en transférer

les moyens, celles-ci se sont rapprochées des structures de financement pour soutenir ces expériences de rénovation.

Le dispositif dual de la Sodida et de Thiès

Une première expérience a été initiée par la GTZ dans le cadre du partenariat établi entre la ville de Dakar et celle de Coblenz et les chambres des métiers des deux villes. Deux centres de formation pour apprentis ont ainsi vu le jour : celui de Dakar (quartier de la Sodida) et celui de Thiès. Bien que la GTZ ait arrêté de soutenir le projet à la fin de 2006 et que la poursuite de ce dernier – souhaitée tout autant par l'UNCM que par la chambre des métiers de Dakar, la direction de l'Artisanat et l'Agence pour la promotion et le développement de l'artisanat (APDA) – ne soit pas totalement assurée, l'expérience a mis en place un dispositif de formation structuré qui est pris en compte par la DGA.

La formation s'adresse principalement aux jeunes des quartiers périurbains souvent exclus du système scolaire et concerne le secteur menuiserie-bois. Elle permet par ailleurs aux artisans qui acceptent d'accueillir des apprentis de se former pour exercer correctement leur rôle de formateur. Le niveau d'entrée requis est le CM2. La formation, basée sur le modèle allemand, dure deux ans. Elle alterne une semaine de formation théorique (enseignements en français, mathématiques, informatique, technologie, vie civique...) et pratique avec deux semaines de mise en situation professionnelle chez le maître artisan. Les activités de l'apprenti dans l'atelier sont suivies et évaluées au moyen d'un livret d'apprentissage et donnent lieu à une évaluation trimestrielle. Au terme de cette formation, l'apprenti peut se présenter au CAP de niveau 1. Aucun des jeunes apprentis n'a eu de peine, une fois le premier niveau acquis, à obtenir au bout de quatre à cinq mois le diplôme du CAP. Le centre a formé jusque fin 2006 quatre promotions d'apprentis.

Les autres initiatives de formation alternée

Un projet d'unité d'apprentissage (UA) a été mis en place par le METFP en partenariat avec la coopération belge et, plus précisément, avec l'Association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger (APEFE). Ces UA ont pour objet la formation technique des apprentis et le renforcement de capacités des artisans. Il s'agit de formations courtes d'une durée moyenne de 10 jours, sanctionnées par un certificat.

La coopération luxembourgeoise épaula les centres régionaux d'enseignement technique féminins (CRETf) qui s'adressent aux jeunes filles souvent peu scolarisées et dont les contenus de formation ont peu évolué. Elle intervient notamment au CRETf de Saint-Louis où elle aide l'établissement à mettre en place, avec l'Union des femmes transformatrices de fruits et de légumes de la région, une formation professionnelle de type alterné dans le domaine de la transformation des produits alimentaires. Le projet porte également sur la mise en place d'un dispositif de suivi des élèves sortantes pour faciliter leur insertion économique. La coopération luxembourgeoise est également présente à Thiès, où elle a posé en 2003 la première pierre du lycée d'ETFP (investissement de 10,5 millions d'euros), qui a été achevé et inauguré en 2006. L'investissement total, d'un montant de 12,8 millions d'euros, porte sur le bâti mais également sur la révision des contenus de formation selon l'APC et sur la formation des formateurs afin qu'ils soient aptes à appliquer une démarche d'apprentissage.

Swisscontact est également intervenu en partenariat avec les chambres des métiers et les centres de formation qui leur sont rattachés dans plusieurs spécialités, dont les métiers de l'électricité, du bois et du métal.

Ces diverses expériences de rénovation lancées avec le soutien de plusieurs partenaires techniques et financiers ont largement préparé le terrain à la mise en place d'une politique d'intégration de l'apprentissage traditionnel dans le système global d'ETFP. Elles ont notamment souligné le rôle structurant des maîtres artisans dans les pratiques innovantes adoptées, un rôle que l'on retrouve largement dans les expérimentations en cours dans les trois secteurs professionnels sélectionnés à cet effet.

3.4.4. La stratégie d'intégration de l'apprentissage restructuré sénégalais

Le projet PAO/sfp a proposé le lancement, par les trois branches professionnelles sélectionnées, de trois études d'opportunité sur l'intégration de l'apprentissage traditionnel dans le système global de formation professionnelle. Ces études⁶⁷ ont fait l'objet d'un protocole d'accord entre les différentes branches et des bureaux d'études

67 L'étude d'opportunité sur le dispositif de formation par apprentissage dans le secteur des métiers de l'habillement a été réalisée par Compétences 2000, celle sur les métiers de l'automobile par le groupe Afric Gestion et celle sur les métiers du bâtiment par l'ONG Concept.

sélectionnés pour leur expertise. Elles représentent, de ce fait, la position du monde professionnel par rapport aux orientations et aux modalités de cette intégration.

Après une analyse de la situation, les trois études proposent un dispositif expérimental de formation par apprentissage aboutissant, selon les hypothèses de travail prônées par le METFP, au niveau de qualification certifié par le CAP. Mais si les objectifs visés sont les mêmes, les processus de formation diffèrent. Les trois études ont motivé leurs propositions en se fondant sur une enquête préalable organisée auprès des acteurs professionnels sur les besoins critiques de compétences dans le secteur analysé.

Les propositions du secteur des métiers de l'automobile

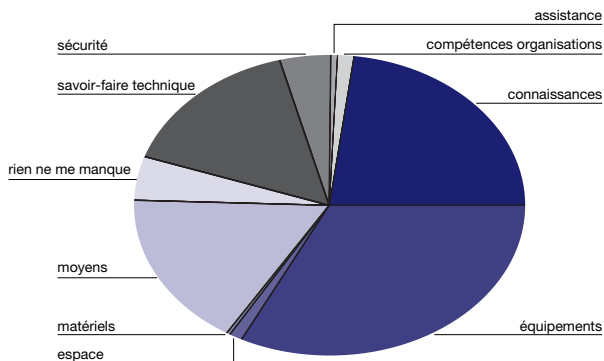
Ce secteur représente un enjeu important : il totalise 5 % de la population active du Sénégal et l'apprentissage traditionnel forme plus de 20 fois l'effectif en formation professionnelle privée et publique. La proposition d'une nouvelle forme d'expérimentation a donc de fortes chances d'avoir un impact significatif sur le système global d'ETFP.

Les propositions s'appuient sur une identification des besoins de formation évolutifs et émergents

Les données de l'enquête ont permis de pointer les besoins de formation des apprentis : ils « concernent les savoir-faire techniques et relationnels, les connaissances et les aptitudes et attitudes individuelles ».

Selon les auteurs de l'étude, la sophistication de plus en plus poussée de la technologie automobile entraîne une évolution des métiers et l'émergence de nouveaux métiers – dont la mécatronique. Par conséquent, les apprentis ont besoin de savoir-faire complémentaires : 31,8 % souhaitent une formation complémentaire en électricité et 18 % en électronique. Dans le même temps, les compagnons sont 26,1 % à demander une formation en électricité et 30,4 % à mieux maîtriser l'électronique. Il existe donc une demande réelle d'élévation du niveau technique de la formation. Les besoins de formation des apprentis vus par les patrons confirment ce constat, tant dans le domaine de savoirs techniques que dans celui des connaissances théoriques.

Graphique 7.
Compétences prioritaires selon les apprentis



Source : Afric Gestion.

Cette exigence d'une adaptation de l'apprentissage aux évolutions technologiques entraîne chez les apprentis un besoin accru de connaissances. Ainsi, 70 % d'entre eux disent qu'ils aimeraient retourner à l'école, ce qui est une indication très positive de leur motivation à élever leur niveau de connaissances et à se développer intellectuellement pour devenir de bons professionnels. Dans le même temps, cette expression du besoin de connaissances témoigne d'un fort niveau de conscience, de leur part, de l'évolution des métiers et de leur souci de s'y adapter. Il y a donc de la place, sinon une demande forte, pour un apprentissage comportant un renforcement significatif de la formation théorique.

121

Les propositions aboutissent à un dispositif de formation à entrées multiples

L'étude d'opportunité propose donc un dispositif expérimental dont les finalités sont d'améliorer les pratiques existantes et de tester une nouvelle voie de qualification dans la perspective de sa reconnaissance par le milieu professionnel et institutionnel. En termes de moyens, elle envisage un dispositif avec des parcours différenciés.

Une première différenciation dépend de l'âge des apprentis. Il sera toujours possible pour les jeunes de moins de 15 ans d'entrer en atelier, à condition que leur formation soit centrée, dans le respect des recommandations de l'UNESCO et de l'OIT, sur l'acquisition de compétences génériques et évite une spécialisation prématurée dans

le métier. On retrouve dans cette disposition l'expérimentation initiée par PROMECABILE en lien avec le ministère de l'Éducation pour cette catégorie d'âge. En revanche, les jeunes de 15 ans et plus entrent de plain-pied dans le dispositif d'apprentissage.

Une deuxième différenciation est liée au niveau de scolarité des futurs apprentis. Ceux ayant obtenu le BEPC ou atteint la fin de la 3^e pourront accéder au diplôme académique du CAP à l'issue du parcours. Ceux qui ne pourront pas justifier de ces conditions – c'est-à-dire le plus grand nombre si l'on en juge par le profil actuel des apprentis du secteur – verront leur parcours reconnu par la validation des acquis de l'expérience (VAE), ce qui suppose la mise en place de procédures *ad hoc*.

Une troisième différenciation est liée à la personnalisation des parcours de formation. Le dispositif prévoit un traitement individualisé du niveau d'entrée des jeunes au moyen d'une évaluation spécifique des « pré-acquis » de chacun. Il envisage une forme de contrôle continu, ce qui déterminera des rythmes et des mises en situation formatives liés aux compétences acquises. Il distingue enfin des évaluations pédagogiques de fin de séquences de formation et une évaluation certifiante de fin de parcours pouvant aboutir, selon les cas, à l'obtention du CAP ou du BEP. On pourrait y ajouter, ce que l'étude ne dit pas mais que le METFP présente comme l'une des caractéristiques du futur système, une diversification des itinéraires en fonction de l'acquisition de blocs de compétences ou de certificats de compétences professionnelles qui correspondent de fait à la maîtrise des grandes fonctions ou activités types du métier.

Un tel dispositif a visiblement pour ambition de modifier profondément le cycle actuel d'apprentissage en le centrant sur l'appropriation, par chacun des apprentis, de connaissances et compétences professionnelles évaluées et validées au fur et à mesure du parcours de professionnalisation. Mais il est tout aussi évident qu'un tel dispositif, qui repose sur une différenciation des pré-acquis d'entrée, des rythmes de progression et des niveaux d'évaluation, exigera un processus complexe de conception et de pilotage, que l'étude n'explique pas.

Les propositions mettent en œuvre une approche renouvelée de l'alternance

L'étude d'opportunité appuie la restructuration de l'alternance sur un certain nombre de défis, d'outils et d'appuis techniques.

Plusieurs défis subsistent : réaliser en même temps dans l'atelier la formation théorique et la formation pratique, raccourcir très sensiblement le temps de formation (exigence fixée par la profession comme par le ministère) et passer d'une pédagogie ciblée sur le savoir-faire technique à une pédagogie centrée sur le développement global de la personne. Ces trois défis caractérisent l'approche sénégalaise de la restructuration de l'apprentissage traditionnel.

Les outils à concevoir et à réaliser sont plus suggérés que véritablement décrits. Il s'agit, au travers de l'explicitation de l'APC, de réaliser pour chaque métier un référentiel de compétences et de formation. Contrairement à ce qui se passe au Bénin et au Togo, l'étude ne précise pas suffisamment la méthodologie ni, surtout, l'implication du monde professionnel qui lui permettront de mettre en place ces outils.

Conscients de la nécessité d'étayer l'ensemble du processus par des moyens en rapport avec la complexité de la démarche proposée, les auteurs de l'étude proposent un dispositif d'appui technique devant donner le maximum de chances à l'expérimentation. Selon eux, ce dispositif devrait comporter les éléments suivants :

- un pôle de bilan-orientation maîtrisant aussi bien l'évaluation des données d'entrée en formation que les évaluations des acquis intermédiaires et finals ;
- un centre de ressources pédagogiques et didactiques dont la mission essentielle serait d'instrumenter les maîtres d'apprentissage afin de les appuyer dans la pratique de formation dans les garages ;
- un pôle de formation pour les formateurs censés intervenir en ateliers et encadrer pédagogiquement les apprentis ;
- un pôle d'interface entre les garages et l'instance de pilotage nationale afin de synchroniser les différentes phases de l'expérimentation avec tous les acteurs concernés.

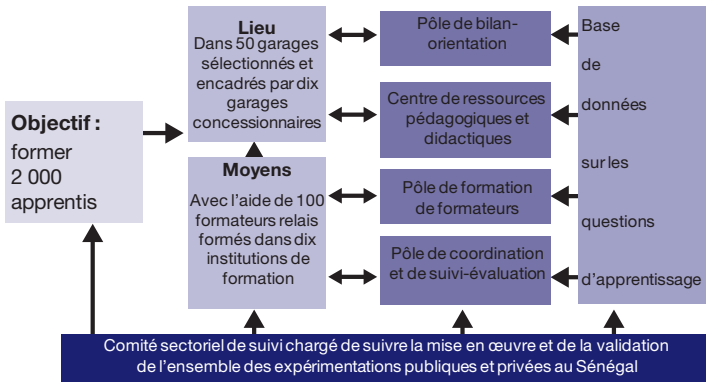
L'ensemble de ces propositions souligne combien l'expérimentation aura besoin d'un processus de pilotage, de suivi et d'évaluation pour atteindre les objectifs ambitieux qui lui ont été assignés.

Les propositions fixent un objectif opérationnel ambitieux

L'étude d'Afric Gestion propose que l'opération soit partie intégrante d'une base de données qui devra collecter des informations fiables sur les questions d'apprentissage et en faire ainsi un objet d'évaluation et de recherche. Une fois ce cadre précisé, l'organisme propose un certain nombre d'éléments quantitatifs.

Graphique 8.

Architecture opérationnelle de la mise en œuvre d'un apprentissage expérimental dans les métiers de l'automobile au Sénégal



Auteur : AFD.

On voit, au moyen de cet organigramme, que l'expérimentation aura lieu selon un échantillonnage quantitatif très significatif qui rejoint, sinon dépasse, le nombre d'apprentis formés annuellement au Bénin. Il met également en exergue l'encadrement institutionnel qui structure l'ensemble de l'opération et qui, de fait, lui garantit des conditions de suivi et d'appui susceptibles d'en assurer, sinon le succès, du moins une évaluation de ses forces et faiblesses.

La mise en œuvre n'est pas totalement explicitée. Le rôle exact du maître artisan en tant que formateur pratique et théorique de l'apprenti et la mission qui incombera, dans ce cadre, aux formateurs relais ne sont pas clarifiés. Il manque également une description précise du type de partenariat qui liera les garages pilotes et les établissements ressources et de la manière dont les échanges d'expertise et de ressources humaines et matérielles entre eux seront pilotés. Il n'empêche que l'ensemble du dispositif est assez structuré pour constituer un champ d'expérimentation dont les résultats devraient être

suffisamment significatifs pour évaluer les conditions et les modalités de l'insertion de l'apprentissage restructuré dans le dispositif global de formation.

Les propositions du secteur de la coupe/couture

L'étude d'opportunité réalisée par le bureau Compétence 2000⁶⁸ pour les métiers de l'habillement commence par définir l'importance économique du secteur, qui représente 30 % des unités de production artisanales sénégalaises. Elle souligne par conséquent l'impact que peut avoir sur la formation professionnelle la mise en place d'un dispositif d'apprentissage susceptible de changer les données d'une profession actuellement centrée sur le marché intérieur, mais qui n'a pas les compétences nécessaires pour se confronter aux marchés internationaux et, notamment, aux marchés américains, qui offrent des facilités d'accès aux produits extérieurs aux États-Unis (marchés couverts par la loi sur la croissance et les opportunités économiques en Afrique [AGOA]). Mais contrairement à l'étude sur les métiers de l'automobile, qui est partie d'une analyse de l'évolution des compétences pour fixer les grandes lignes de l'expérimentation à mettre en place, celle-ci s'est appuyée sur la motivation des acteurs à transformer leurs traditions de formation pour dessiner les grandes lignes du dispositif de rénovation de l'apprentissage.

Les propositions s'appuient sur une profession motivée à s'engager dans l'expérimentation

Les 212 questionnaires d'enquête exploités sur Dakar (60 %) et en province (40 %) mettent d'abord en évidence une forte organisation de la profession, qui compte 24 OPA dont 62,5 % ont plus de 100 adhérents, 20,2 % entre 100 et 200 membres et 8,3 % plus de 1 000 membres. Une telle organisation favorise sans aucun doute l'expérimentation d'une nouvelle forme d'apprentissage, dans la mesure où elle constitue un lieu possible de prise de conscience et de réflexion sur les changements à introduire dans la profession. Ainsi durant les cinq années précédant l'enquête, 75 % des OPA ont organisé des séminaires et des rencontres portant sur les problèmes du secteur. Il n'est donc pas étonnant que la question posée sur la disponibilité des OPA à s'engager contractuellement dans un projet pour l'expérimentation d'un dispositif

68 METFP, Projet PAO/sfp (2007), *op. cit.*

renouveau d'apprentissage en lien avec le ministère et les établissements de formation recueille 85 % d'expressions favorables et que 91,7 % d'entre elles se disent prêtes à contribuer, d'une manière ou d'une autre, au nouveau dispositif à mettre en place. La réponse est par ailleurs en lien avec les problèmes rencontrés par la profession, qui sont à 62,6 % un mélange de difficultés financières, d'équipement et de formation. On peut en conclure que l'ensemble des acteurs du secteur sont prêts à s'engager pour un relèvement significatif du dispositif d'apprentissage existant.

Les propositions mettent en œuvre une ingénierie structurée de formation par les compétences

L'étude d'opportunité décrit les principes généraux ainsi que les différentes étapes du futur dispositif à mettre en place. Les principes généraux reprennent, comme pour les métiers de l'automobile, les grandes caractéristiques de la formation à mettre en place : APC, formation théorique et pratique en atelier, évaluation intermédiaire et finale du parcours des apprentis, validation des acquis pour ceux qui n'ont pas le niveau scolaire requis, appel aux établissements de formation en tant que centres de ressources... Mais, comme précédemment, la relation entre formation pratique et formation théorique reste floue et l'utilisation de l'expression « formation duale » prête à confusion. En revanche, l'étude inscrit de façon claire dans les principes de base l'élaboration de référentiels et de guides d'apprentissage.

Les étapes d'introduction du dispositif correspondent au déroulement précis d'une ingénierie de formation par les compétences :

- étape 1 – établissement du référentiel métier : l'étude précise que cela se fait en concertation avec le secteur professionnel. Elle publie en même temps le référentiel français de tailleur/couturière tiré du ROME⁶⁹, en affirmant que la profession a été unanime pour le proposer comme document de travail ;
- étape 2 – conception du référentiel de compétences : là, la profession ne s'est pas appuyée sur une documentation française mais a transcrit, en l'adaptant à l'apprentissage, le programme du CAP du système formel tout en précisant que le document sera complété et validé par des commissions compétentes ;

69 Répertoire opérationnel des métiers et des emplois, utilisé par l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) en France.

- étape 3 – explicitation des modalités d'évaluation certificative et formative : bien que le titre donné à cette étape soit plus descriptif que prescriptif, l'étude propose en fait un référentiel de certification en structurant le « référentiel de compétences » en macro-compétences (ou objectifs terminaux d'intégration), compétences et éléments de compétences ;
- étape 4 – réalisation d'un portefeuille des compétences : celui-ci sera validé pour chaque apprenti par la commission de validation et de certification.

Les propositions visent un plan d'action sélectif et documenté

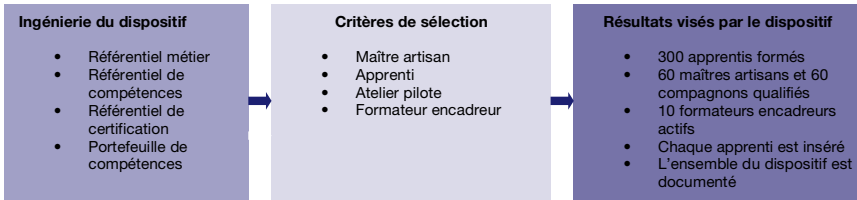
L'étude d'opportunité définit les quatre partenaires incontournables du nouveau dispositif que sont l'atelier artisanal pilote, le maître d'apprentissage, le tuteur ou le formateur superviseur et l'apprenti bénéficiaire. Il définit pour chacun les critères de sélection susceptibles de garantir la viabilité de l'expérimentation. Ainsi, l'apprenti comme le maître artisan doivent savoir lire et écrire en français, en arabe ou en langue nationale, le maître artisan doit s'engager impérativement à signer un contrat d'apprentissage et à participer à toutes les réunions organisées dans le cadre du dispositif, l'atelier pilote ne peut être sélectionné que s'il présente des conditions minimales d'hygiène, de sécurité et d'équipements et les formateurs encadreurs doivent pouvoir justifier une double expérience de pratique professionnelle dans le métier et de pratique pédagogique pertinente en tant que formateur.

Ces conditions étant réunies, le dispositif expérimental visera les résultats suivants :

- la documentation précise d'un programme d'apprentissage par les compétences ;
- la formation de 300 jeunes *via* « l'apprentissage par les compétences » en 18 mois, qui postuleront ensuite au CAP couture/confection par la voie de l'apprentissage ;
- la qualification de 60 maîtres artisans pour la formation des jeunes à l'APC ;
- la formation de 60 compagnons selon les mêmes modalités que les maîtres ;
- l'identification et la mise en place de dix formateurs encadreurs de maîtres artisans dans l'apprentissage par les compétences ;
- la préparation d'un projet d'insertion professionnelle pour chacun des jeunes formés ;
- la transmission d'un modèle d'apprentissage par les compétences suffisamment documenté à la DGA.

Graphique 9.

Dispositif expérimental d'apprentissage des métiers de la confection/couture au Sénégal



Auteur : AFD.

Les propositions du secteur des métiers du bâtiment

L'étude d'opportunité a été réalisée par l'ONG Concept⁷⁰. Elle commence par constater l'importance stratégique du secteur, avec une croissance moyenne prévue de 9,75 % sur la période 2006-2010, en raison du dynamisme persistant du BTP (plus 14,0 %) qui profite des grands travaux d'infrastructures publiques entamés depuis 2004. Dans ce contexte, le secteur a logiquement retenu parmi les objectifs prioritaires celui d'améliorer le système de formation, d'apprentissage et de perfectionnement.

L'étude inscrit ensuite ses propositions dans les orientations définies par la nouvelle politique d'ETFP, et notamment par les journées de l'ETFP de 2005 qui ont articulé les nouvelles stratégies de formation autour des lignes d'action suivantes : la révision en profondeur de l'offre de formation formelle et non formelle, la mise en place d'une nouvelle carte des filières, l'élaboration des programmes de formation selon l'APC, la promotion d'un partenariat dynamique avec le privé, la réorganisation par consensus de l'apprentissage, fondée sur les valeurs sociales de solidarité et la mise en place d'un cadre juridique approprié.

L'étude dénombre enfin les différents corps de métier présents dans le secteur et regroupés autour du « gros œuvre ». Si celui-ci conserve un rôle central dans la profession, de plus en plus de métiers viennent compléter le travail du maçon (menuiserie, peinture, plomberie, électricité...) ou s'y rattacher (hydraulique, aménagement des espaces, froid et climatisation...).

70 METFP, Projet PAO/sfp (2007), *op. cit.*

La rénovation du système d'apprentissage traditionnel, très cloisonné par rapport aux politiques de développement économique et aux progrès techniques de la profession, devient dès lors un enjeu stratégique majeur.

L'étude analyse les nouvelles demandes de formation

Afin d'avoir une bonne connaissance des besoins de formation des artisans et de diagnostiquer ainsi le déficit d'apprentissage, l'équipe Concept a mené des enquêtes sur un échantillon de 150 chantiers. La systématisation des réponses a permis de recenser les demandes de formation prioritaires (classées en ordre décroissant par sous-thèmes) :

- *approfondissement théorique* : calcul/géométrie, lecture de devis/de plans et alphabétisation ;
- *formation continue* : stages de perfectionnement et initiation aux nouvelles technologies/aux technologies connexes ;
- *formation aux techniques du métier* : utilisation des matériels modernes et formation aux techniques du béton armé (coffrage, ferrailage) ;
- *formation à l'entrepreneuriat* : comptabilité/gestion, gestion de chantier et marketing/négociation ;
- *formation connexe au métier* : hygiène et sécurité, pédagogie et réglementation/normalisation ;
- *formation au développement personnel* : gestion des organisations, communication, planification et leadership.

Les artisans souhaitent clairement améliorer les compétences professionnelles acquises par l'apprentissage traditionnel. Dans le même temps, ils affichent une volonté très claire d'entrer dans un mode de gestion maîtrisé et qualitatif des opérations de chantier.

L'étude propose une modélisation du dispositif basée sur une approche spécifique de l'ingénierie des compétences

Le secteur du BTP se distingue très nettement des autres en ce que la formation intervient pour l'essentiel sur des chantiers mobiles. Le dispositif devra donc tenir compte de cette réalité tout en modifiant assez profondément son approche de l'acquisition des compétences. Trois propositions vont dans ce sens :

- cibler l'apprentissage renouvelé sur une identification des métiers à partir d'une structuration des référentiels de compétences distinguant compétences de base, compétences techniques génériques, compétences techniques générales et compétences techniques professionnelles ;
- insister sur le fait que l'acquisition de ces compétences devra passer de la pratique actuelle d'empilement des compétences à une segmentation des compétences. Il s'agit de mettre en place un processus d'apprentissage allant du plus simple au plus complexe (ce qui, sur les chantiers, signifie également du moins dangereux au plus risqué) et de passer d'un bloc de compétences à un autre une fois le premier acquis ;
- structurer tout le processus d'évaluation et de certification selon la méthodologie des certificats de compétences professionnelles (CCP), qui organise l'ensemble du référentiel par grandes fonctions ou types d'activités et les certifie au fur et à mesure de l'appropriation, par les apprentis, des compétences liées à la maîtrise de ces grandes fonctions ou activités.

L'ingénierie ainsi proposée n'est pas spécifique au secteur du BTP puisqu'elle fait partie des hypothèses de travail fixées par la DGA. Mais elle n'a pas été reprise en tant que telle par les autres études d'opportunité.

L'étude propose une architecture adaptée à la réalité de la profession

On retrouve, pour les métiers du bâtiment comme pour ceux de l'automobile ou de la confection/couture, les mêmes éléments fondamentaux : le ciblage de la formation rénovée sur l'analyse des évolutions du métier, la redéfinition, en fonction de cette analyse, des nouveaux profils d'emploi et de compétences, la mise en place de référentiels de formation adaptés à ces profils, la formation des maîtres d'apprentissage aux nouveaux contenus de formation, le recours à des formateurs encadreurs pour appuyer et, si nécessaire, suppléer les professionnels... L'ONG Concept reprend tous ces éléments en les adaptant au contexte particulier du BTP :

- après avoir constaté les déficits de chantiers et les grandes périodes d'inactivité du secteur, elle invite les entreprises artisanales à se regrouper par zone et par filière pour former ce qu'elle appelle les « unités d'apprentissage » (UA). Chaque

UA est censée regrouper entre deux et cinq entreprises artisanales pour organiser en commun la formation d'un groupe de 14 à 20 apprentis ;

Tableau 7.
L'architecture comparée des deux modèles d'apprentissage au Sénégal

| Caractéristiques du modèle actuel | Caractéristiques du nouveau modèle |
|--|--|
| 1. Empilement des compétences et absence de normes de progression | 1. Segmentation des compétences et processus normé d'acquisition de ces compétences |
| 2. Certification rare et reconnaissance limitée | 2. Certification systématisée et reconnue |
| 3. Parcours non planifié | 3. Parcours planifié avec des apports de matériels didactiques et de compléments de formation |
| 4. Qualification reconnue en fin d'apprentissage | 4. Mise en place d'un système de certification des compétences et d'atteinte du CAP |
| 5. Législation ignorée | 5. Législation connue et appliquée |
| 6. Isolement par rapport aux opportunités d'encadrement | 6. Mise en place d'un encadrement |
| 7. Isolement par rapport aux pouvoirs publics | 7. Ouverture au système formel |
| 8. Isolement par rapport aux partenaires techniques | 8. Développement de relations de partenariat et de synergie avec d'autres dispositifs |
| 9. Isolement par rapport au système de formation formelle | 9. Mise en place de système de pilotage et de renforcement de capacités en lien avec le formel |
| 10. Formation non structurée | 10. Création d'un cadre d'échanges |
| 11. Parcours de formation très long et non défini | 11. Formation en pédagogie |
| 12. Conditions de travail déficitaires en termes de sécurité et d'hygiène | 12. Formation en hygiène et sécurité et amélioration des conditions d'apprentissage |
| 13. Nombreux enfants et adultes de niveaux scolaires divers à majorité analphabète | 13. Alphabétisation fonctionnelle en partenariat avec des organisations spécialisées |
| 14. Relation forte et non formalisée de maître à disciple | 14. Contractualisation à plusieurs niveaux (apprentis/maîtres artisans, OPA/projet, projet/évaluateurs) |
| 15. Transmission de savoir-faire, de compétences | 15. Dispositif/disposition de validation des compétences |
| 16. Rôle d'éducateur, de formateur, de tuteur du maître d'apprentissage | 16. Apports plus éclatés dans le cadre d'un dispositif aux acteurs multiples (OPA, maîtres artisans, maîtres d'apprentissage, centres de formation formelle, partenaires techniques) |

- elle prend également en compte le niveau de formation relativement faible des maîtres artisans du secteur mais aussi des compagnons, des ouvriers ou des aides. Le dispositif devra donc s'adapter à l'entrée de jeunes déscolarisés et proposer des profils de sortie intégrant la diversité des emplois existants et procurant, à partir d'une pratique systématique de validation/certification, différents statuts à l'apprenant. L'objectif reste l'obtention du CAP, mais cela suppose des formations aux rythmes et aux durées variables ;
- enfin, elle parle non pas de formateurs encadreurs ou de ressources intervenant en complément du maître artisan, mais de « maître d'apprentissage ». Elle donne ce faisant mandat au maître d'apprentissage, extérieur à l'atelier, ou à l'UA de confirmer la validation des compétences que l'apprenti est censé, selon le maître artisan, maîtriser. Elle fait de ce fait de l'intervenant externe le garant institué de la validité de l'ensemble du dispositif d'évaluation et de certification.

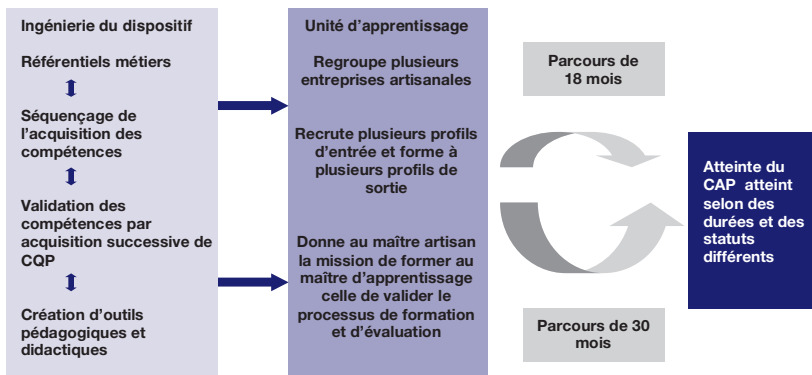
L'étude propose un plan d'action limité en termes de réponse aux besoins et de nombre de bénéficiaires

Le plan d'action proposé insiste d'abord sur la conception et la mise en place d'outils techniques précis et complets pour une bonne maîtrise des principes et des étapes de la formation par l'ensemble des acteurs. Il souligne ensuite l'importance du processus de pilotage qui devra être mis en place et dans lequel les OPA devront assurer la gestion opérationnelle des activités de formation. Il propose enfin de privilégier les cursus de formation souples et adaptés le plus possible au contexte socioprofessionnel du secteur ainsi qu'à son environnement économique et financier.

L'expérimentation prévue porte sur la formation par apprentissage à cinq métiers (plomberie, maçonnerie, carrelage, peinture et charpenterie), dont les référentiels de compétences ainsi que les curricula et les outils pédagogiques de formation seront définis. Elle prend en compte pour chaque métier un double recrutement :

- des jeunes ayant des expériences de formation antérieures à leur entrée en apprentissage et appelés à atteindre le niveau de CAP au bout de 18 mois ;
- des jeunes n'ayant aucun acquis préalable dans le domaine professionnel et qui feront un parcours de 30 mois pour atteindre le niveau équivalent de certification.

Graphique 10.

Dispositif expérimental d'apprentissage des métiers de la confection/couture au Sénégal

Auteur : AFD.

3.4.5. En résumé : la tension entre tradition et modernité de l'expérimentation sénégalaise

La présentation des trois dispositifs d'expérimentation met en lumière, outre la spécificité de l'expérience sénégalaise par rapport à celles du Bénin et du Togo, les présupposés et valeurs qui permettent de parler d'un modèle homogène d'intégration de l'apprentissage dans le système global d'ETFP. Ce modèle est pour le moment prévisionnel. Il reste à le rendre opérationnel, à l'inscrire dans le cadre méthodologique et temporel annoncé et à réaliser les outils tant organisationnels que pédagogiques et didactiques qui vont lui permettre d'atteindre les objectifs fixés.

Les principaux contours du dispositif

La lecture croisée des études d'opportunité ainsi que les entretiens réalisés pendant l'enquête terrain permettent d'esquisser les contours du dispositif d'apprentissage qui prendra sa forme réelle dans les 18 mois à venir :

- le dispositif maintient au maximum les valeurs de socialisation de l'apprentissage traditionnel, en conservant le rôle intégrateur du maître artisan dans un réseau social de proximité et de solidarité et dans un métier qui est autant un signe d'appartenance à une famille professionnelle qu'un gage de réussite économique et sociale ;

- face à la structuration duale de l'apprentissage béninois et togolais, le modèle sénégalais propose un triptyque pédagogique (formation théorique/formation pratique/apport externe d'expertise) tout en privilégiant un lieu unique de professionnalisation et de formation – l'atelier de l'artisan. Une telle configuration appelle un renforcement des capacités du maître artisan à réaliser toutes les dimensions de la formation de l'apprenti et induit de ce fait une élévation de son niveau d'intervention préalablement à son acceptation comme maître d'apprentissage accrédité ;
- certaines des expérimentations censées démarrer fin 2007 ont pour double défi de finaliser un parcours de 18 mois pour des jeunes ayant des pré-acquis scolaires et professionnels significatifs et préalablement validés et un parcours de 30 mois pour des jeunes déscolarisés ou de faible niveau scolaire. Il s'agit en fait, malgré un certain silence des études d'opportunité à ce sujet, de deux types de parcours expérimentaux différents qui devront faire appel à un outillage pédagogique et didactique diversifié et qui n'aboutiront pas, à coup sûr, à un profil commun de sortie ;
- les formations auront toutes pour finalité le diplôme formel de l'ETFP qu'est le CAP. L'atteinte de cette certification présuppose la mise en place, pour les candidats au parcours de 18 mois, de la VAE. Elle suppose pour tous les autres une ingénierie de certification faisant appel au concept de blocs de compétences ou de CCP. Ceux-ci sont appelés à être validés au fur et à mesure de l'atteinte des objectifs intermédiaires (puis finaux) visés. Cette ingénierie, basée sur l'individualisation des parcours de formation, reste entièrement à construire ;
- tous les partenaires rencontrés soulignent l'unicité du CAP visé, quels que soient par ailleurs les parcours empruntés pour l'atteindre. Le choix fait par le ministère autant que par les OP d'une formation essentiellement réalisée en atelier préfigure cependant la possible dualité entre le CAP atteint par des jeunes ayant un bon niveau scolaire et celui des jeunes à peine scolarisés. L'unicité revendiquée ne sera cependant possible que si un mode de régulation législatif se met en place affirmant l'équivalence totale entre un diplôme acquis par la voie scolaire classique et un diplôme acquis entièrement, sinon principalement, par la voie de la validation de l'expérience professionnelle ;
- le modèle pédagogique sous-jacent est celui de l'inscription de l'individualisation dans le schéma d'apprentissage traditionnel basé sur les valeurs de la solidarité collective. Il ne sera réalisable que si, comme proposé par certains, des appuis techniques externes se mettent en place pour évaluer les progrès et les valider.

Les choix et modalités de formation et de financement en cours de décision

Les expérimentations vont finalement rencontrer un obstacle de taille : celui de leur financement. Les trois études d'opportunité contiennent des prévisions financières qui augmentent le coût unitaire de formation des apprentis à des niveaux difficilement supportables pour des financeurs, qu'ils soient internationaux, nationaux ou privés. Ainsi, le budget d'investissement et de fonctionnement du secteur de la réparation automobile établit la prise en charge par apprenti à plus de 2 500 000 FCFA. Ce coût, qui comprend une bonne partie de frais d'installation et de mise en route, fixe un plafond de dépense extrêmement élevé comparativement à l'expérience béninoise, dont les coûts directs cumulés sur trois ans (première certification du CQP comprise) avoisinent les 530 000 FCFA. De leur côté, les secteurs de la confection/textile et du BTP estiment les coûts unitaires (frais de lancement de l'expérimentation compris) à respectivement 1 259 500 FCFA et 955 080 FCFA.

Face à de tels montants, le ministère a demandé à l'unité de suivi et de coordination (USCP) du projet d'établir un dossier programme d'exécution technique et financière (DPETF) qui recadre l'ensemble des propositions. Le DPETF, en cours de validation, prévoit ainsi de former dans un premier temps 750 apprentis :

- soit 100 apprentis par secteur d'activité (300 au total) pour un premier groupe constitué d'apprentis dont le profil et les acquis sont suffisants pour valider des blocs entiers de compétences et leur permettre, au regard du parcours de formation élaboré, d'arriver au CAP à la fin du projet PAO/sfp (décembre 2008) ;
- soit 150 apprentis par secteur d'activité (450 au total) pour un deuxième groupe constitué d'apprentis identifiés dans les ateliers artisanaux et dont les profils sont tels qu'il faut dérouler l'ensemble des formations liées aux blocs de compétences.

Le budget prévisionnel établi pour l'ensemble de l'opération détaille des investissements matériels⁷¹, des investissements immatériels⁷² ainsi que des coûts

71 Renforcement des équipements des ateliers sélectionnés, reproduction des outils pédagogiques et appui aux branches professionnelles.

72 Renforcement des capacités des maîtres artisans, sensibilisation des différents intervenants et partenaires pour la mise en œuvre de l'opération pilote, élaboration des outils pédagogiques, identification et sélection des ressources humaines, élaboration des procédures de certification et échanges de bonnes pratiques.

de fonctionnement⁷³. On parvient ainsi à un coût unitaire de lancement de 998 000 FCFA par apprenti, soit un coût équivalent annuel de 333 000 FCFA si l'on considère, à l'instar des autres pays, que trois années sont habituellement nécessaires pour mener les apprentis à un niveau de qualification reconnu dans le cadre du dispositif national d'ETFP. Ces montants peuvent être ramenés à un coût unitaire de 548 000 FCFA (équivalent annuel de 182 000 FCFA) lorsque l'on soustrait les frais d'élaboration des outils pédagogiques et les frais d'expertise pour l'implantation et l'exécution de l'opération pilote, spécifiquement liés à la phase de lancement. On s'approche ainsi des coûts unitaires annuels d'environ 160 000 FCFA établis au Bénin ou au Mali.

S'il est possible d'envisager un appui massif, par les partenaires techniques et financiers, de la construction expérimentale d'un dispositif d'apprentissage intégré, les lignes budgétaires proposées esquissent un modèle de fonctionnement ultérieur que le budget public devra, au moins partiellement, prendre en compte – contrairement aux principes et modalités de prise en charge financière annoncés au cours de la mission d'enquête. Cela est d'autant plus vrai qu'il n'existe pas au Sénégal, contrairement au Bénin, au Mali et au Togo, de mécanismes de financement permettant un transfert des contributions ou taxes formelles de formation professionnelle payées par le secteur moderne vers l'apprentissage réalisé dans le secteur artisanal. Le choix fait par le FONDEF est de cibler quasi exclusivement les formations réalisées dans le secteur formel et les moyens mis à disposition de l'ONFP sont trop modestes pour pouvoir contribuer significativement au déploiement de l'expérimentation.

3.5. L'approche du Mali

Le Mali partage avec le Bénin et le Togo l'antériorité de la restructuration de l'apprentissage traditionnel. L'apprentissage dual malien a démarré en 1989 au centre professionnalisation mécanique auto (CPMA) de Bamako avec 25 apprentis et l'appui de Swisscontact. Il s'est ensuite développé dans différents centres et différents métiers à travers le pays. Selon une étude d'impact commanditée par Swisscontact⁷⁴, le

73 Matière d'œuvre, bureautique, activités de formation, de suivi et de déplacement, information/communication, mobilisation de l'expertise pour la mise en œuvre de l'expérimentation pilote, appui aux différents acteurs et frais de certification.

74 Ndiaye A. et D. Thiéba (2004), *Etude d'impact de la formation professionnelle de type dual du PAA*, Bamako.

dispositif mis en place aurait formé, de 1989 à 2002, environ 2 400 apprentis. Les derniers chiffres communiqués par l'ONG suisse indiquent une accélération de la formation entre 2002 et 2006, le nombre d'apprentis avoisinant les 10 000.

Il importe, pour bien comprendre l'expérience malienne, de la situer dans le contexte global de l'ETFP dont elle est partie prenante puis d'en analyser la structuration et la dynamique d'évolution actuelle en comparaison de la réalité des autres pays retenus dans le cadre de cette étude.

3.5.1. Le contexte spécifique de la mise en place de l'apprentissage dual

L'apprentissage dual est né de la conjonction de plusieurs facteurs. Initié dans le cadre d'un établissement de formation artisanale qui avait compris l'enjeu de l'élévation du niveau de compétences des jeunes face aux évolutions technologiques du secteur automobile, il a également été porté par un certain nombre de réalités socio-économiques dont la prise de conscience par les différents acteurs de l'importance, en termes d'emplois et de développement, du secteur informel.

L'apprentissage prend pied dans la situation socio-économique du Mali au tournant des années 1980/1990

Le lancement de la formation duale s'inscrit dans la dynamique de structuration de l'artisanat malien engagée à la fin des années 1980. À partir de 1987, différents groupes d'artisans soutenus par le projet d'appui au secteur non structuré du BIT initient des actions pour l'allègement des impôts et l'accès aux marchés publics⁷⁵. Une dizaine d'entre eux créent alors la Fédération des artisans du district de Bamako. En 1989/1990, 19 associations se concertent au plan national et créent la Fédération des artisans du Mali qui deviendra, en 1992, la FNAM. Les débats qui animent alors le monde artisanal envisagent la formulation d'un code de l'artisanat, la création de chambres des métiers et la formation des apprentis. L'émergence de l'apprentissage dual fait donc partie intégrante d'une réflexion plus large du monde artisanal sur son propre devenir.

⁷⁵ Les informations sur cette période sont tirées du document FNAM (2004), *Présentation de la Fédération nationale du Mali*, Bamako.

A la même période les programmes d'ajustement structurel produisent leurs effets sur l'économie du pays. Les sortants de l'enseignement technique et professionnel qui, auparavant, avaient pour principaux débouchés l'administration et les entreprises publiques se retrouvent sans perspective d'insertion dans l'économie formelle tandis que les emplois progressent dans le secteur informel. Ainsi ce dernier, qui représentait 80 % du marché du travail en 1988, passe à 90 % de ce marché six années plus tard. Le secteur moderne ne compte alors guère plus de 1 600 entreprises et celles qui emploient plus de 100 salariés sont une minorité⁷⁶. L'apprentissage traditionnel représente dès lors le parcours de formation accueillant le maximum de jeunes et leur offrant la meilleure chance de pouvoir accéder à une activité professionnelle.

Les mutations qui se produisent alors dans le champ de l'ETFP viennent compléter ce panorama à la fois économique et social. L'émergence de l'apprentissage dual coïncide avec l'instauration, en 1989, des CAP et des BT sanctionnant les cycles de l'enseignement professionnel (décret 89-295 P RM du 30 septembre 1989). Mais ces certifications n'étant accessibles qu'à des jeunes en dixième année et le Mali se caractérisant alors par un taux de scolarisation particulièrement bas (moins de 30 % d'une classe d'âge), la restructuration de l'apprentissage traditionnel vers une formation de type dual devient la seule voie de promotion des jeunes ne passant pas le système formel de formation.

L'apprentissage participe à la dynamique de développement de l'ETFP dans les années 1990 et 2000

138

La nouvelle orientation de l'économie malienne suite à la crise politico-économique de 1991-1994, la mise en place des réformes en direction du secteur privé à la suite des ajustements structurels et de la dévaluation du franc CFA en 1994 conduisent à repenser profondément la formation professionnelle⁷⁷. La décennie des années 1990 verra ainsi la mise en place d'institutions et de programmes qui vont accompagner la consolidation du dispositif d'apprentissage de type dual :

76 Gauron A. et R. Ponthieux (2004), *Evaluation des actions de la coopération française dans le secteur de la formation professionnelle initiale et continue au Mali*, ministère des Affaires étrangères. Paris.

77 Gauron A. et R. Ponthieux, *op.cit.*

- la loi sur la création des chambres des métiers, en 1995, leur donne mission d'organiser la formation professionnelle dans le secteur des métiers et crée obligatoirement dans chacune d'entre elles un service de la formation professionnelle et de l'apprentissage⁷⁸. Ce texte instaure en même temps l'Assemblée permanente des chambres des métiers – dont l'une des compétences est de donner son avis sur la formation professionnelle et l'apprentissage – et les conférences régionales chargées d'organiser et de coordonner l'apprentissage au niveau territorial en rapport avec les chambres des métiers⁷⁹ ;
- un projet de consolidation de la formation professionnelle (PCFP) est signé en 1996 entre le gouvernement malien et la Banque mondiale. Ce projet est précédé d'une *Lettre de politique de formation et d'emploi* du gouvernement malien au président de la Banque mondiale, soulignant notamment l'importance de dynamiser la formation par apprentissage. Le projet prévoit, à cette fin, la mise en place d'un fonds de financement de la formation professionnelle et de l'apprentissage (qui deviendra le FAFPA) et la création d'un Observatoire de l'emploi et de la formation (OEF). La même année, la coopération française décide de financer un projet d'appui à la formation professionnelle et à l'emploi (FAFPE) qui vient en complément du PCFP et a pour objectifs de soutenir autant le développement de la formation professionnelle initiale et continue que la formation par apprentissage ;
- le FAFPA est institué par la loi du 14 avril 1997. Elle lui assigne, entre autres missions, celle d'« apporter une assistance technique et financière aux opérateurs économiques des secteurs formels et non structurés, ainsi qu'aux organismes privés et parapublics de droit malien, dans le cadre de l'élaboration et de la réalisation de leurs plans ou projets de formation professionnelle continue qualifiante et par apprentissage ». Financé notamment par une partie de la taxe de la formation professionnelle payée par les entreprises formelles et reversée par le Trésor, le FAFPA devient le premier contributeur au financement de la formation par apprentissage de type dual ;

78 Décret n° 95-283/P-RM fixant l'organisation et les modalités de fonctionnement des chambres des métiers, Bamako, 28 juillet 1995.

79 Selon l'IIFE, la création des chambres des métiers aurait été poussée par la coopération française. Voir Murtin B. (2001), *Étude sur l'apprentissage en Afrique de l'Ouest*, UNESCO, IIEP, Paris.

- les Assises francophones de la formation professionnelle et technique, qui se tiennent à Bamako en 1998, reconnaissent tout à la fois la formation professionnelle et technique comme partie intégrante du système éducatif et la valeur économique du secteur informel auquel il importe que la formation professionnelle soit articulée ;
- la même année, la coopération suisse mandate Swisscontact pour la mise en œuvre d'un programme d'appui à la formation professionnelle dans les métiers artisanaux (PAA) en trois phases (1998-1999, 2000-2001 et 2003-2005). Si la première phase prévoit un appui au FAFPA pour introduire un dispositif de suivi et d'évaluation des actions de formation, les deux autres entendent renforcer l'adéquation de l'offre de formation aux besoins du marché, conforter la coopération avec les OP et permettre au secteur artisanal de disposer d'un fonds national de formation professionnelle (apprentissage et perfectionnement) performant, adapté aux réalités socio-économiques des artisans du Mali et reconnu au niveau national⁸⁰ ;
- la loi d'orientation sur l'éducation de décembre 1999 et le programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) qui en découle fixent les grandes orientations de la politique éducative à venir – dont l'adaptation de la formation professionnelle aux besoins de l'économie. Le PRODEC assigne notamment comme objectifs qualitatifs la facilitation de l'accès des non-diplômés des enseignements fondamental et secondaire à la formation professionnelle, avec l'aide explicite des associations professionnelles⁸¹ ;
- le programme d'investissement pour le secteur de l'éducation (PISE I) mis en œuvre en 2000 constitue la première phase de développement du PRODEC. Il prévoit le renforcement de l'ETFP et notamment la construction de six nouveaux établissements à travers le pays sans priorité particulière pour l'apprentissage dual. En revanche, celui-ci fait partie des objectifs quantifiés et qualifiés de PISE II (2006-2008), qui prévoit de renforcer les capacités formatives du dispositif d'apprentissage dual afin d'accueillir en fin de période jusqu'à 5 500 jeunes déscolarisés. La *Lettre de politique éducative* d'avril 2006 – qui fixe à la fois les priorités et les résultats attendus de la phase II de PISE – ajoute que la qualité

80 Fischer, R. et J. Milevaz (2005), *Évaluation externe du PAA/Swisscontact, Mali, Phase III*, Bamako.

81 Ballo, D. (2005), *Étude relative à l'état des lieux de l'enseignement technique et de la formation professionnelle*, ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle, Bamako.

et l'efficacité interne des centres d'apprentissage seront améliorées par le recrutement de formateurs plus qualifiés et par le renforcement des pratiques pédagogiques.

L'apprentissage dual fait partie à ce jour des compétences du ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle (MEFP), le METFP conservant, au titre de sa qualité de certificateur, celles de valider l'approche par compétences des OP dans les différents métiers retenus. Il fait par ailleurs l'objet d'une concertation étroite entre les chambres des métiers et la FNAM, au travers de la Cellule opérationnelle de la formation professionnelle dans le secteur de l'artisanat (COFPA). Celle-ci réunit dans un cadre commun et harmonisé les deux entités et permet de transcrire en dispositif opérationnel d'apprentissage et de formation professionnelle les besoins en compétences et en qualifications exprimés par les artisans du Mali.

3.5.2. Préprofessionnalisation et apprentissage : un lien à analyser et à renforcer

Le Mali est le seul des quatre pays enquêtés à avoir mis en place une véritable politique structurée d'alphabétisation fonctionnelle et de préprofessionnalisation pour les jeunes non scolarisés ou déscolarisés. Cette politique a été instituée essentiellement dans le cadre du développement de l'éducation non formelle et, plus précisément, de la mise en place des CED. Elle est également le fait des OP et de certaines initiatives des partenaires techniques et financiers ciblées prioritairement sur le secteur agricole et rural. Une telle réalité constitue une opportunité unique d'établir un continuum d'éducation et de formation pour les jeunes exclus du système scolaire classique. Mais ce continuum ne semble pas être pour l'instant véritablement opérationnel.

La préprofessionnalisation visée par l'éducation non formelle

L'une des options principales du PRODEC à son démarrage, en 1997, a été d'ouvrir dans les villages, quartiers ou territoires ne possédant pas de structure éducative des écoles et/ou des CED. Le concept de CED est né du souci des responsables de l'éducation nationale de mieux appréhender la problématique de la prise en charge des enfants hors école et aussi de leur volonté de mettre en place une politique partenariale conséquente impliquant les communautés de base, l'État et les partenaires au

développement. Il a été expérimenté dans la région de Koulikoro avant d'être validé dans le cadre d'un forum national d'évaluation de la stratégie CED, en janvier 1999.

Dans le cadre de l'opérationnalisation de la stratégie « Un village, une école et/ou un CED » prônée par le PRODEC pour combler le déficit dans 7 650 villages/fractions nomades et les communes sans école ni CED, l'État malien et ses partenaires ont ouvert 981 CED sur l'ensemble des huit régions du Mali et dans le district de Bamako entre 2002 et 2005. Ainsi, 22 925 apprenants (dont 10 726 filles) ont pu être alphabétisés. Ces apprenants arrivent à la dernière phase du cycle de formation des CED, celle de l'initiation professionnelle.

Selon l'un des responsables, les CED sont un cadre d'éducation, de formation et d'appui pour l'autopromotion individuelle et collective. Il s'agit de permettre aux communautés de gérer de façon décentralisée leurs besoins éducationnels et de développer des aptitudes fondamentales par l'acquisition des outils d'apprentissage de base. L'option prioritaire est de donner à l'apprenant un minimum éducatif lui permettant de s'insérer dans la vie et/ou de s'inscrire dans un processus d'apprentissage continu. Le groupe cible des CED est constitué de jeunes déscolarisés et non scolarisés âgés de 9 à 15 ans. Les CED comportent un cycle de six ans, dont quatre années de cours théoriques et deux années d'initiation à un métier. Après le parcours en centre, les jeunes doivent être capables d'exercer des activités économiques liées à leur environnement local et, si possible, de continuer à se former dans le métier auquel ils ont été initiés.

Les évaluations des premiers élèves sortis de ce système réalisées soit par les acteurs de terrain, soit par les promoteurs eux-mêmes, pointent un certain nombre de problèmes :

- l'ensemble du parcours est trop long et, surtout, n'établit pas d'interaction entre la partie alphabétisation et la partie préprofessionnalisation ;
- la partie formation professionnelle n'est pas suffisamment préparée en lien avec les OPA ;
- selon une évaluation récente du ministère de l'Éducation nationale⁸², la qualité du dispositif est déficiente : qualification insuffisante des maîtres d'apprentissage,

82 Ministère de l'Éducation nationale, Centre national des ressources de l'éducation non formelle (CNR/ENF) (2007), *Rapport général, Séminaire national de bilan – Programmation sur l'éducation non formelle 2005-2006*, Bamako.

niveau d'équipement trop faible, inexistence de programmes de formation adaptés, absence de supports de cours en langues nationales, manque de guides d'apprentissage dans les ateliers, disparité des contenus dispensés par les différents intervenants et inégalité de la durée de formation par filière ;

- alors que la création des CED devrait être décidée au niveau décentralisé et leur gestion assurée au niveau du village par un comité de gestion local, l'ensemble de l'opération semble être surtout aux mains de l'Éducation nationale.

Si ces critiques paraissent justifiées et semblent appeler une amélioration substantielle de l'ensemble du dispositif, il n'en reste pas moins que les CED rendent possible un parcours de professionnalisation qualifiante (sinon certifiée) pour des jeunes déscolarisés qui n'ont aucune chance, par ailleurs, de suivre la voie formelle de l'ETFP. Cela suppose cependant qu'un travail de fond soit effectué sur le niveau de qualification effectivement atteint à la fin du CED et, surtout, sur les passerelles à établir entre la fin du parcours dans le centre et l'entrée dans un apprentissage menant à une certification professionnelle reconnue.

Les autres formes de préprofessionnalisation ou de préapprentissage

Les OPA affiliées à la FNAM proposent un préapprentissage de deux ans qui comporte une socialisation au métier ainsi qu'une action d'alphabétisation. Celle-ci est indispensable, vu la très faible qualité de l'éducation au Mali : de nombreux enfants ne savent en effet ni lire ni écrire en sortant du primaire. Ce préapprentissage est financé par les OPA sans aucun soutien de l'État. Aujourd'hui, l'enjeu est de l'intégrer au dispositif existant. La FNAM mène une expérimentation en ce sens dans quatre localités. Les maîtres artisans ont accepté de prendre des jeunes en préapprentissage pour leur faire intégrer le dispositif d'apprentissage dual. Tous les coûts sont pour le moment assumés par les artisans eux-mêmes.

Une recherche-action menée par la coopération suisse sur une préprofessionnalisation des enfants et notamment des jeunes filles en milieu rural a abouti, en 2000, à l'ouverture d'un centre pour jeunes filles déscolarisées, à Makandiana, à 70 km de Bamako. Le centre devait alphabétiser, par an et en langue nationale, 30 filles déscolarisées précoces et 30 filles non scolarisées âgées de 12 à 15 ans. Il s'agissait aussi de leur dispenser un programme d'éducation à la vie et de formation

professionnelle. L'évaluation réalisée fin 2006 a montré que le centre, placé sous la tutelle d'un conseil de village et animé par deux formatrices du village sous la supervision d'une animatrice externe, a formé comme prévu quatre cohortes de 30 jeunes filles. Elle a également fait ressortir que l'expérience a induit, avec l'aide de la coopération luxembourgeoise, la création d'une coopérative permettant aux filles du centre d'être formées aux techniques de transformation agro-alimentaire et de saponification et, surtout, d'accéder à des activités génératrices de revenu.

Des expérimentations mises en œuvre par des ONG coexistent avec ces actions lancées par la FNAM ou les partenaires techniques et financiers. Ainsi l'Association jeunes action – Mali (AJA) appuie la scolarisation des enfants démunis de 9 à 14 ans vivant dans les quartiers périphériques. Elle apprend à ces enfants de la rue et/ou déscolarisés à lire, écrire et calculer, leur donne des éléments de culture générale et professionnelle et contribue à leur insertion et/ou réhabilitation. Pour les jeunes de 15 à 18 ans, elle propose des formations en alphabétisation, en culture générale et en mise à niveau, afin qu'ils puissent être admis dans l'apprentissage dual.

L'ensemble de ces parcours, projets et actions fait apparaître le fort potentiel du Mali pour introduire des substituts au système éducatif et scolaire – dont les principales caractéristiques sont de lier alphabétisation et professionnalisation, d'impliquer des acteurs professionnels et locaux et de rendre possibles un parcours et une qualification professionnels pour des jeunes qui n'ont pas eu la chance ou la possibilité de suivre la voie classique de l'éducation ou de l'ETFP.

3.5.3. Le modèle malien d'apprentissage dual

L'expérience de l'apprentissage dual au Mali présente, par rapport aux autres pays de l'étude, l'avantage d'être arrivée au bout de la phase d'expérimentation et d'avoir atteint, comme l'affirme un rapport d'évaluation sur le degré d'institutionnalisation de la formation professionnelle dans le secteur de l'artisanat⁸³, un certain degré d'achèvement : « On peut considérer l'expérience comme achevée. Elle a mis en œuvre l'ensemble des acteurs permettant de la réaliser : les associations

⁸³ Ballo, D. et B. Gabioud (2004), *Rapport de mission d'analyse et de mise en perspective du dispositif institutionnel de la formation professionnelle dans le secteur de l'artisanat*, Bamako. L'étude a été commanditée par Swisscontact.

professionnelles, les centres de formation essentiellement privés, les institutions publiques ou semi publiques concernant l'ingénierie, le financement et l'accréditation. Tant par la systématique de sa réalisation que par les chances d'insertion des personnes formées dans le tissu économique local, elle est unanimement considérée comme une réussite ». Cet achèvement concerne aussi bien l'ingénierie du dispositif que l'implication et le rôle des différents acteurs. Il laisse cependant ouvert un certain nombre de questions sur les modalités d'extension future et sur le positionnement de cet apprentissage vis-à-vis d'autres modes de formation en alternance plus souples et plus flexibles, en cours de développement.

Le pilotage du dispositif

Le dispositif est piloté au niveau des pouvoirs publics par la Direction nationale de la formation professionnelle (DNFP), qui relève du MEFP. Ce pilotage implique par ailleurs différentes structures publiques :

- le FAFPA, qui a pour mission d'appuyer le secteur moderne comme le secteur informel dans la formulation et le financement des plans et projets de formation ;
- l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE), qui est chargée de la mise en œuvre de la politique nationale de l'emploi et, dans le cas précis, de l'organisation de la sélection et de la certification des apprentis ;
- l'Agence pour l'emploi des jeunes (APEJ), dont l'une des composantes du programme de travail concerne l'employabilité des jeunes et, plus précisément, le renforcement de l'apprentissage ;
- les UFAE, dont la mission première est de concevoir et mettre en œuvre des sessions de formation à destination des professionnels comme des formateurs en centre.

La DNFP travaille également avec le ministère de l'Artisanat (dont dépendent les chambres des métiers), le METFP (qui valide l'APC et réfléchit actuellement à la création de passerelles entre l'apprentissage et les établissements qui dépendent de sa compétence), le ministère de l'Éducation nationale (dont certains établissements participent à l'application de la formation duale) et le ministère de la Jeunesse (qui développe des camps de jeunes formant les participants à un certain nombre de métiers utilitaires qui recourent ceux de l'apprentissage).

Au niveau des partenaires privés, l'organisation faitière qu'est la FNAM et les OP font partie du pilotage : *via* leur comité de formation, celles-ci définissent la demande et aident à la structurer en référentiel de métiers et charte des compétences.

Tableau 8.
Les 14 étapes de l'organisation de la formation professionnelle duale au Mali

| | |
|----------|---|
| Étape 1 | Les besoins de formation sont exprimés par une OP qui a constitué en son sein un comité de formation. |
| Étape 2 | L'expression des besoins est validée par la FNAM et l'UNCM au sein de la COFPA. Celle-ci est en effet chargée de la synthèse des besoins de formation exprimés par les différentes organisations. |
| Étape 3 | Un séminaire est organisé entre les différents partenaires du dispositif – dont la DNFP, l'ANPE et les UFAE – et les professionnels du métier. Il fait l'analyse du métier selon la méthode DACUM, établit la charte des compétences et élabore le programme de formation des apprentis. Celui-ci est basé sur les tâches concrètes nécessaires à l'exercice du métier. |
| Étape 4 | Sont définis pour le métier retenu la durée de formation, les contenus théoriques et pratiques, le matériel didactique, l'équipement nécessaire à la bonne réalisation de la formation ainsi que la progression pédagogique de l'apprentissage. |
| Étape 5 | Le comité de formation de l'OP sensibilise les parents et les patrons. Ces derniers inscrivent les apprentis pour le test d'alphabétisation. |
| Étape 6 | Le comité de formation de l'OP dresse la liste définitive des apprentis admis à la formation et se charge de collecter leurs frais d'inscription. |
| Étape 7 | L'OP choisit, selon la catégorisation établie par le FAFPA, le centre de formation qui répond le mieux au niveau de performance attendu dans le métier retenu. |
| Étape 8 | Le comité de formation de l'OP rédige la demande de formation adressée au FAFPA. |
| Étape 9 | Le FAFPA finance la formation à hauteur de 75 % ou 90 % (selon le classement des métiers en niveaux). Il signe la convention d'exécution avec l'association promotrice de la formation et un contrat de prestation avec le centre de formation retenu. |
| Étape 10 | La DNFP reproduit les documents et met les supports pédagogiques à disposition des formateurs, des apprentis et des patrons. |
| Étape 11 | La formation technique, de culture générale et d'alphabétisation est mise en œuvre dans les centres. |
| Étape 12 | Le comité de formation de l'OP et les coordinateurs du FAFPA assurent le suivi et la bonne exécution de la formation. |
| Étape 13 | La DNFP organise, en collaboration avec les OP, la remise des attestations pour ceux qui sont en cours en formation et la remise des certificats de fin d'apprentissage pour ceux qui ont réussi l'examen final. |
| Étape 14 | Les programmes de formation sont évalués à la fin par les OP et les centres de formation. La DNFP organise, le cas échéant, leur révision selon le même processus que celui mis en place pour leur élaboration en début de parcours. |

Les étapes de l'organisation de la formation professionnelle duale

Elles sont définies selon un scénario structuré⁸⁴ (voir tableau 8) qui part de l'analyse des besoins jusqu'à la révision des programmes en fin de parcours. Ce scénario se rapproche en bien des points de celui du Bénin, mais les OP maliennes semblent avoir acquis davantage d'autonomie dans la gestion de l'ensemble du processus que leurs partenaires béninois.

Le modèle d'ingénierie de formation et de certification en place⁸⁵

L'apprentissage dual est destiné aux jeunes qui ne sont pas allés jusqu'à la fin de la neuvième année du parcours scolaire.

L'entrée en apprentissage

Les OP déterminent le nombre de jeunes à former dans un métier donné. Une fois identifiés, les jeunes passent le test d'entrée. Celui-ci est organisé par l'ANPE, qui a pris la relève de Swisscontact en 2006. Les pré-requis scolaires pour passer le test diffèrent selon les métiers (quatre ans de scolarité pour les métiers du bois, cinq ans pour ceux de la coiffure, six ans pour les métiers de l'électricité...). Le test porte essentiellement sur le niveau d'alphabétisation du candidat. Si le jeune est recalé, il peut suivre le cycle de préapprentissage mis en place par les OPA en lien avec Swisscontact et se représenter ainsi au test. S'il est admis avec un niveau insuffisant d'alphabétisation, il suit des cours d'alphabétisation parallèlement aux cours techniques.

L'ingénierie de formation

Une fois entré en formation, l'apprenti partage son temps entre l'atelier du maître artisan (80 %) et le centre de formation (20 %). Le projet en cours de validation dans la construction métallique donne un exemple précis de la répartition des parts assumées par les différents lieux de formation.

84 Les étapes définies dans l'étude sont reprises, avec quelques variantes, d'un document de Swisscontact.

85 La présentation de l'ensemble du dispositif de type dual doit beaucoup aux données orales et documentaires fournies par Swisscontact.

Graphique 11.

Projet de dispositif d'apprentissage dual dans la construction métallique au Mali

Parts assumées par les différents lieux de formation

La formation à la pratique professionnelle dans l'entreprise ou l'atelier s'étend sur toute la durée de la formation professionnelle par apprentissage, à raison d'au moins quatre jours par semaine.

L'enseignement dispensé au centre de formation professionnelle comprend au minimum 648 heures de cours, réparties comme suit :

connaissances professionnelles : au moins 544 heures ;
culture générale : au moins 104 heures.

Exigences posées à la formation dans l'entreprise ou l'atelier

Un maître d'apprentissage (tuteur) qualifié à cette fin est autorisé à former au maximum quatre apprentis .

Le maître d'apprentissage (tuteur) est responsable de la transmission des compétences professionnelles (pratique du métier) à l'apprenti et du suivi de sa formation conformément au présent règlement d'apprentissage . Est considéré comme maître d'apprentissage tout professionnel qualifié pouvant justifier d'au moins cinq années de pratique du métier et ayant suivi avec succès la formation de maître d'apprentissage (tutorat).

Les exigences minimales posées aux formateurs des centres de formation en fonction des compétences demandées par la structure en charge de la formation professionnelle sont les suivantes :

- diplôme en génie civil construction et mines, titulaire d'un BT avec expérience professionnelle de cinq ans au minimum dans le secteur de la construction métallique et ayant suivi avec succès une formation pédagogique ;
- professionnel ayant réussi l'examen de fin d'apprentissage dans le domaine de l'activité définie à l'art. 1, disposant d'au moins cinq ans de pratique professionnelle et ayant suivi avec succès une formation pédagogique.
- formateur endogène du corps professionnel concerné.

Auteur : AFD.

Les modalités d'évaluation et de certification

Les formations réalisées dans les centres sont homologuées. Les jeunes passent un test au début, au milieu et à la fin de chaque niveau de formation. Il existe de ce fait une forme d'évaluation continue des connaissances acquises durant la formation théorique.

148

L'absence de guides d'apprentissage n'a pas permis de structurer la progression de la formation en atelier. Ce qui explique pourquoi les artisans ne peuvent pas, pour le moment, évaluer les apprentis. Le travail commencé depuis deux ans pour réaliser les guides d'apprentissage devrait permettre de remédier à cette situation. Ces guides sont produits par un pool d'ingénierie constitué par Swisscontact et affecté à la DNFP.

Un examen est organisé en fin de formation et les apprentis qui le réussissent reçoivent une attestation du centre. Ceux qui obtiennent la moyenne peuvent se présenter à l'examen national du CFA. Les jeunes qui échouent doivent redoubler la dernière année s'ils veulent repasser l'examen. La réussite du CFA est importante car elle rend possible la reconnaissance du niveau de qualification atteint par les conventions collectives. Mais cette reconnaissance n'est pas encore acquise.

Les mécanismes de financement

Lors du lancement de la formation duale en 1989, le financement du coût de la formation en centre était entièrement assuré par Swisscontact. Ensuite, l'association a demandé une contribution d'environ 10 % aux bénéficiaires de la formation. À partir de 1997, le FAFPA a pris le relais de la coopération suisse, en prenant en charge entre 75 % et 90 % des coûts, Swisscontact et les OP se partageant le reste. Aujourd'hui, le FAFPA assure une prise en charge uniforme de 90 %. L'ANPE assume les frais d'organisation des tests de sélection et des épreuves de certification, conformément à son mandat.

Le financement de l'apprentissage rencontre deux difficultés majeures :

- la capacité du FAFPA à faire face à la demande de financement du dispositif. Bien que l'État ait décidé depuis 2007 de lui attribuer 2 % de la dotation de la taxe de formation professionnelle, il n'est pas sûr que le FAFPA ait les moyens nécessaires pour assurer la montée en puissance du dispositif et en garantir ainsi la pérennité. Cela exigerait d'inscrire dans la loi de finances une ligne budgétaire dédiée au développement de la formation duale, ce qui n'est pas le cas pour le moment ;
- la lourdeur des procédures instituées au départ par la Banque mondiale. Bien que le FAFPA ne soit plus soumis à un appel à concurrence lourd et souvent infructueux et ait mis en place des règles plus souples d'attribution des fonds et de contractualisation entre l'OPA demandeuse et le centre de formation prestataire de services, les délais entre la procédure de requête et la décision d'allocation des fonds sont encore trop longs pour permettre un développement optimal de l'apprentissage dual.

Selon l'évaluation externe faite en 2005, « les coûts unitaires de formation restent relativement élevés et sont comparables aux coûts unitaires de l'enseignement technique et professionnel. Cette situation hypothèque grandement l'objectif d'une généralisation progressive de ce mode de formation. Il convient d'accorder une importance accrue à cette question afin de démontrer les avantages comparatifs sur le plan financier de ce mode de formation »⁸⁶. Ces appréciations contredisent le jugement porté par l'étude

86 PAA / Swisscontact Mali, Phase III (2005), *Évaluation externe*, Bamako.

de l'IIPE de 2001 qui avait fait une évaluation des coûts par filière et par lieu de formation et conclu que « la formation était peu coûteuse par rapport à la filière classique du CAP »⁸⁷.

3.5.4. Les forces et faiblesses du dispositif en place

Plusieurs études d'évaluation ou d'impact permettent d'avoir une approche critique de la manière dont le dispositif de formation en place atteint ou non ses objectifs. Un rapport de l'IIPE de 2001⁸⁸ décrit précisément le dispositif introduit et en évalue les conditions de réussite et les obstacles. Une étude d'impact commandée par Swisscontact en 2004 passe en revue l'ensemble des impacts produits par le dispositif tant sur les acteurs que sur les bénéficiaires et évalue les progrès à réaliser. L'ensemble de ces études met en évidence l'intérêt suscité par le dispositif et le souci qu'avaient les promoteurs de l'inscrire par tous les moyens de manière performante dans le paysage institutionnel. Enfin, une mission d'analyse et de mise en perspective du dispositif institutionnel, réalisée en 2005 pour le compte du METFP et du MEFP⁸⁹, décrit les forces et faiblesses et donne une appréciation de la démultiplication possible de l'expérience.

Les appréciations de l'étude de l'IIPE

Parmi les conditions de réussite, l'Institut insiste sur le fait que le projet s'inscrit très fortement dans la réalité sociale de l'apprentissage traditionnel – ce qui a deux effets immédiats :

- valoriser le rôle social du patron, qui se doit de transmettre son savoir le mieux possible. Non seulement il est alors considéré comme un « bon » patron mais

87 L'IIPE avait ainsi apprécié, en 2001, le coût annuel d'un apprenti en mécanique auto à 46 000 FCFA à Bamako et à 40 000 FCFA à Ségou, Sikasso ou Koutiala. Il avait également affirmé que la formation d'un apprenti en menuiserie bois revenait à 132 000 FCFA, en raison du coût important de la matière d'œuvre. Mais l'étude ne donnait pas les coûts comparatifs de la formation équivalente en CAP, ce qui rend difficile l'évaluation de l'avantage comparatif que représentait alors la formation duale par rapport à la formation classique en centre.

88 Murtin, B. (2001), *op.cit.*.

89 Ballo, D. (2005), *op. cit.*

encore il y trouve un bénéfice économique : les apprentis mieux formés lui permettent de déléguer et de fidéliser les clients habitués à ne traiter qu'avec le patron. En outre, la connaissance acquise par l'apprenti oblige le patron à se maintenir à niveau en demandant et en suivant des formations continues ;

- donner aux OP la responsabilité d'assurer le contenu et le suivi des formations et consolider ainsi leur structure et leur organisation et, notamment, le rôle et la place de leurs comités de formation. De ce fait, les OP deviennent un interlocuteur crédible vis-à-vis de l'État et des autres institutions.

L'étude souligne également que la force du dispositif repose sur la répartition des responsabilités et des tâches entre les différents partenaires engagés. Elle met ainsi en exergue la synergie d'action entre les OP (qui définissent les référentiels de compétences et les contenus de formation et initient la requête de financement auprès du FAFPA), le fonds de formation (qui analyse et sélectionne les demandes des OP et assure le suivi du dispositif) et Swisscontact (qui joue tout à la fois un rôle de conseiller, de soutien et de financement complémentaire pour l'ensemble des acteurs et bénéficiaires du projet).

Les constats de l'étude d'impact commandée par Swisscontact

Une étude commanditée par Swisscontact en 2004 suit une approche à la fois quantitative et qualitative du développement du dispositif d'apprentissage de type dual. Réalisée à partir d'une enquête auprès des apprentis et des patrons d'ateliers artisanaux, la mission identifie un certain nombre de faits qui permettent de mesurer les résultats effectivement atteints :

- le dispositif a mis du temps à se déployer. Lancé en 1989, il n'a connu sa véritable expansion qu'à partir de 1997 (830 apprentis inscrits dans le dispositif entre 1989 et 1997 contre 5 774 entre 1989 et 2002). S'il a fallu du temps pour assurer cette montée en puissance, elle n'a pas suffi pour changer le profil de l'apprentissage au Mali, qui continue à suivre l'approche traditionnelle ;
- d'une façon générale, la formation a eu un impact positif sur les apprentis. Ceux qui ont répondu à l'enquête affirment quasi unanimement que leurs responsabilités et leur conscience professionnelle ont augmenté en fin de formation. De même, la quasi-totalité d'entre eux disent vouloir conseiller cette formation dans leur

entourage. Cet impact positif n'empêche cependant pas que la demande reste globalement faible et inférieure à l'offre ;

- les patrons entrés dans le dispositif comme maîtres d'apprentissage en ont également souligné les effets positifs et notamment une meilleure finition du travail (91,2 %), le respect des délais (80,7 %), le respect de la clientèle (89,3 %) et l'organisation de l'entreprise (73,7 %). Il y a donc un impact direct sur la production et la productivité des ateliers. Cet impact est confirmé par l'effet sur le chiffre d'affaires (61 % des patrons disent connaître un accroissement fort ou moyen, contre 39 % qui font état d'un accroissement faible) ;
- si le dispositif d'apprentissage dual n'est pas à l'origine de la réforme institutionnelle, il l'a au moins favorisée et accompagnée. La mission d'évaluation montre ainsi que la prise de conscience de l'importance et de la place des apprentis et maîtres artisans s'est peu à peu inscrite dans les orientations des textes politiques. De même, le gouvernement a traduit son intérêt pour le développement du secteur artisanal en créant à la fin des années 1990 le ministère de l'Artisanat et du Tourisme ainsi que le MEFP auquel il a confié le développement de l'apprentissage dual. Enfin, le FAFPA permet de financer les activités de la formation professionnelle initiale et continue – dont celles des apprentis et maîtres d'apprentissage ;
- l'effet institutionnel a cependant rencontré deux grandes limites. La première tient au manque de reconnaissance officielle du certificat de fin d'apprentissage : celui-ci n'est pas, à l'instar du CQP béninois, un diplôme national et ne constitue pas de ce fait une passerelle possible vers le CAP. La seconde est plus globale : en accueillant en 2002 moins de 5 % des apprentis effectivement formés dans le secteur artisanal, le dispositif reste en deçà d'un impact significatif sur les potentialités de transformation du secteur.

L'étude souligne les éléments laissant croire à la pérennisation du dispositif : l'appropriation progressive, par les OP regroupées dans la FNAM, du choix des métiers et des contenus de formation, la cohérence d'intervention des différents acteurs publics et la cohérence de l'ingénierie de formation en place. Mais ces éléments ne seront vraiment porteurs d'avenir que si les institutions nationales et les OP achèvent leur prise de responsabilité et que si l'artisan de base lui-même est convaincu des bénéfices qu'il pourra tirer de son adhésion au dispositif dual.

Les contours de l'état des lieux de l'ETFP de 2005

Le ministère de l'Éducation nationale et le MEFP ont commandité en 2005 un bilan de l'ETFP, qui synthétise le regard porté par les différents acteurs sur les forces et faiblesses du dispositif en place.

Le manque d'extension de l'apprentissage dual fait partie des fragilités : le dispositif ne concerne en effet que dix métiers sur les 171 répertoriés, il est exclusivement réservé au secteur de l'artisanat et, dans ce cadre, concerne une population d'apprentis qui constitue moins de 5 % du public potentiel. Le dispositif est également confronté à l'insuffisance des moyens financiers pour assurer la montée en puissance de la formation. L'étude signale la difficulté qu'ont les OP à payer les 25 % de la contrepartie qui leur revient pour les niveaux de formation autres que le premier (pris en charge à 90 % par FAFPA). Elle fait également référence à une étude du FAFPA, qui a estimé que le taux de la taxe de formation professionnelle reversée par le Trésor devrait passer de 0,5 % à 2 % pour faire face aux besoins de financement du dispositif. Elle note à ce propos que le financement global de l'apprentissage dual est encore trop dépendant de Swisscontact. Enfin, le bilan souligne l'absence de structures nationales instituées d'ingénierie, de suivi et d'évaluation du dispositif.

Ces fragilités sont contrebalancées par les éléments de stabilité : la définition par les OP des besoins de formation du secteur, l'implication des maîtres artisans dans l'élaboration de la charte des compétences et des contenus de formation des métiers sélectionnés et, enfin, la coopération entre les pouvoirs publics, les OP, les organisations consulaires et la coopération suisse pour consolider et développer la formation duale.

Les données de l'enquête terrain

L'enquête terrain a permis de vérifier et d'actualiser les conclusions des différentes évaluations effectuées entre 2000 et 2005. Elle a pu constater que certains problèmes récurrents n'avaient pas été résolus. Swisscontact, le FAFPA et l'Assemblée permanente des chambres des métiers du Mali (APCMM) ont ainsi listé un certain nombre d'améliorations possibles :

- inciter les patrons à tenir compte de l'avis et de la motivation des apprentis pour les inscrire à la formation, ce qui permettrait de réduire le taux d'abandon trop élevé (FAFPA), signalé par Swisscontact ;
- faire prendre en charge par l'État le coût de la formation des jeunes les plus fragiles, pour éviter que les artisans ne renoncent à la formation faute de pouvoir assumer les 25 % de la contrepartie financière (FAFPA et APCMM) ;
- diffuser les guides d'apprentissage en atelier (FAFPA et APCMM) ; ceux-ci sont, selon Swisscontact, en cours de réalisation ;
- instaurer le cadre législatif permettant de réguler le dispositif et de définir les modalités de la formation duale (FAFPA et APCMM) ;
- créer des passerelles entre le CFA et les certifications du système formel mais aussi faire reconnaître le CFA par les conventions collectives (APCMM et Swisscontact). Cette situation est notamment due à l'absence d'homologation par les pouvoirs publics de la formation en atelier (Swisscontact) ;
- former l'administration en charge du dispositif (FAFPA) ;
- créer des centres de formation dans les régions, pour permettre l'extension du dispositif à travers le pays (FAFPA) ;
- ramener la durée de l'apprentissage, trop long, de quatre à trois ans, à l'instar de ce qui se fait ailleurs (APCMM).

Ces améliorations potentielles vont de pair avec des évolutions positives enregistrées depuis 2005. Ainsi, la part de la taxe de formation professionnelle a bien été portée à 2 %. Il reste simplement à souhaiter que cette augmentation n'entraîne pas une baisse des dotations budgétaires accordées par ailleurs et que la taxe soit mieux recouvrée qu'elle ne l'est actuellement. De même, la formation est en train d'être étendue aux métiers du bâtiment et de la transformation des produits alimentaires. Le développement de l'apprentissage dual a été inscrit dans PISE II, qui fixe pour objectifs annuels au système éducatif et de formation à l'horizon 2008 de former 2 000 apprentis (entre 1 400 et 1 700 actuellement) ainsi que 300 artisans, soit plus du double des effectifs actuellement formés. Sont également prévues une mise à niveau des ateliers d'apprentissage, dont les évaluations successives ont souligné la faiblesse d'équipement, ainsi qu'une aide à l'installation des jeunes en fin de parcours. Enfin, l'APCMM comme la FNAM ont souligné le démarrage de la VAE, qui devrait permettre de reconnaître la qualification professionnelle des artisans ; cependant, l'arrêté fixant les modalités de cette validation n'est pas encore publié.

L'ensemble de ces éléments montre que les responsables maliens sont pleinement conscients des limites comme des potentialités de développement de la formation duale. Tous souhaitent que le dispositif d'apprentissage évolue vers une meilleure prise en compte des besoins sectoriels et locaux et une meilleure intégration de la qualification professionnelle acquise dans le système national de certification et de classification.

Une telle institutionnalisation du dispositif d'apprentissage ne signifie pas pour autant que ce dernier soit la seule réponse possible aux besoins de qualification et de formation imposés par la situation économique et le marché du travail malien. L'enquête terrain a permis de constater que les acteurs nationaux et internationaux développaient en même temps que la formation duale des formes et modules plus flexibles de formation professionnelle.

3.5.5. Vers des modes de formation plus flexibles et plus localisées

La restructuration de l'apprentissage traditionnel vers un dispositif de type dual est l'une des réponses apportées par le partenariat entre les OP et la coopération suisse aux besoins de dynamisation des petites unités de production et de services du secteur artisanal. D'autres actions ont été lancées ou sont actuellement suscitées par des partenaires techniques et financiers internationaux en lien avec les pouvoirs publics et, notamment, avec la Direction nationale de l'emploi et de la formation professionnelle. Elles ont pour caractéristiques de promouvoir des modes de formation plus flexibles et davantage inscrits dans la réalité des besoins locaux de développement.

155

Les autres dispositifs de formation alternée

Deux expériences – l'une soutenue par la coopération française et l'autre par la coopération luxembourgeoise – ont proposé des temps d'apprentissage plus courts et des ingénieries de formation davantage axées sur le rôle de tuteur du maître artisan.

Ainsi, l'association Guamina a développé avec l'aide de la coopération française et du MEFP une approche de professionnalisation en situation de travail basée sur le tutorat et mise en œuvre à la fois en centre de formation et en atelier. L'artisan est formé préalablement à l'accueil de l'apprenti et acquiert les aptitudes pédagogiques nécessaires pour accompagner efficacement l'apprentissage du jeune en situation de

travail. La formation varie entre six mois et un an selon le niveau d'entrée du jeune. L'alternance est réalisée, soit selon un rythme mensuel de une à deux semaines de formation en centre, le reste du temps étant consacré à la mise en situation professionnelle en atelier, soit selon un bloc de 45 jours de formation en centre sur une durée totale de six mois d'apprentissage. Les actions menées par Guamina ont abouti aux résultats suivants :

- 1 510 artisans ont été formés sur le plan professionnel et technique dans 13 corps de métier ;
- 92 tuteurs formés ont encadré plus de 300 jeunes apprentis ;
- 870 promoteurs (jeunes et femmes) ont été formés en création, gestion et organisation d'entreprise ainsi qu'à des activités économiques rentables et durables.

Outre une formation systématisée des tuteurs finalisée avec l'aide de l'UFAE/MB (unité Maintenance et bâtiment de Bamako), Guamina a mis en place une méthode de suivi et d'évaluation trimestrielle des jeunes permettant aux formateurs comme aux tuteurs de valider leur progression théorique et pratique et de garantir ainsi l'atteinte des compétences du métier visé.

L'action concertée de la coopération luxembourgeoise et de l'UFAE/MB a permis d'élaborer, avec l'implication des professionnels concernés, des contenus et programmes de formation dans 13 métiers (réparation automobile, BTP, électronique, coupe/couture ou transformation alimentaire). Elle propose de former les jeunes à des métiers identifiés en fonction de leur zone de résidence. Le projet privilégie les ateliers où les artisans ont été formés à la fonction de tuteur et propose aux jeunes une formation d'une durée d'environ une année (six mois en atelier, un mois en centre puis retour pour six mois dans l'atelier). Il renforce plus globalement les compétences des artisans dans les domaines technique, pédagogique et de gestion. Le projet est financé par la coopération luxembourgeoise tandis que les artisans sont formés sur financement du FAFPA.

L'APEJ développe des stages de qualification dans les entreprises (une année de formation avec prise en charge des frais de stage par l'entreprise au bout de six mois en contrepartie d'une déduction fiscale). Elle met également en œuvre des moyens

incitatifs dans le domaine de l'apprentissage. Elle attribue ainsi des primes de motivation aux maîtres d'apprentissage qui acceptent d'accueillir des jeunes et prend en charge les frais de déplacement de ces derniers. Elle finance également la formation de formateurs en vue de former les artisans à accompagner pédagogiquement les apprentis.

Il convient enfin de citer les initiatives de professionnalisation rapide des jeunes lancées par le ministère de la Jeunesse avec le soutien du FAFPA et de l'APEJ. Ceux-ci passent trois mois dans des camps et sont formés à l'acquisition de divers métiers utilitaires. Au bout de ces trois mois, les jeunes formés reçoivent un équipement pour créer leur activité. L'expérience semble intéressante dans la mesure où elle permet visiblement de pallier au manque de compétences professionnelles des milliers de jeunes privés d'accès aux dispositifs existants de professionnalisation. Mais selon les interlocuteurs de terrain, les jeunes sont trop laissés à eux-mêmes après la formation pour avoir des chances de s'insérer avec succès dans le marché du travail.

Vers de nouvelles formes de formation ciblées sur le développement local

L'enquête terrain a permis de constater que la décentralisation des actions de formation professionnelle faisait partie des nouvelles orientations promues tant par les pouvoirs publics maliens que par les partenaires techniques bilatéraux. Cette orientation – qui s'inscrit dans la loi de 1998 spécifiant les domaines de compétence des collectivités locales en matière d'ETP – a inspiré le programme d'appui aux collectivités décentralisées pour un développement participatif (ACODEP) lequel a mis en place, dans le cadre des CED notamment, des pôles de formation des jeunes ruraux dans 16 métiers considérés comme liés au développement local.

Cette vision d'une action décentralisée et proche du terrain a inspiré un nouveau projet de formation duale de la GTZ. En cours de démarrage, ce projet met en place un dispositif d'apprentissage en milieu rural qui repose sur la prise en compte de la double professionnalisation agricole et artisanale des populations. Il s'agit de mettre en œuvre des formations modulaires pour les artisans/agriculteurs (100 jours maximum) et d'instaurer un apprentissage d'une durée maximale de 2 ans alternant formation en centre et formation en situation de travail (deux semaines en centre pour deux mois d'activité professionnelle). Le projet prévoit par ailleurs d'organiser le parcours en

respectant le rythme des travaux des champs. Il sera financé par le ministère allemand de l'Économie pour un montant de 1,1 million d'euros et par le Fonds européen de développement (FED) pour un montant de 0,4 million d'euros.

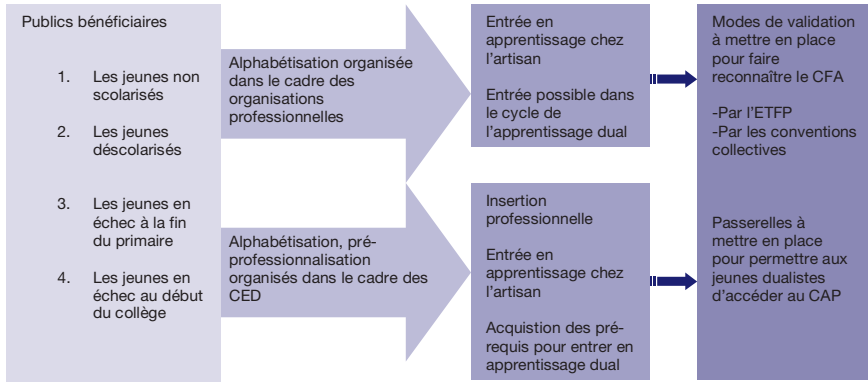
La coopération suisse, à l'origine du lancement et du développement du dispositif d'apprentissage dual, prône elle aussi des projets ciblés sur une formation plus modulaire, plus courte et plus qualifiante. Selon ses responsables, il faut adopter une démarche beaucoup plus pragmatique en direction des 900 000 jeunes qui sont en attente de formation et confier aux assemblées régionales le pilotage de ce genre de formations. C'est dans cet esprit que la Direction suisse du développement et de la coopération (DDC) travaille dans les régions de Ségou et de Sikasso. Elle accompagne l'assemblée régionale qui pilote le processus de confrontation entre demande et offre de formation et soutient les projets décidés par l'assemblée à la suite d'une analyse des besoins qui concerne autant les agriculteurs que les artisans. Des réflexions sont en cours pour mettre sur pied plusieurs types d'action : préparation au travail de la mine, aide à l'organisation de la filière de conservation de la mangue ou qualification pour les métiers du bâtiment.

Ces différentes actions développées, soit au niveau des politiques publiques nationales, soit à l'incitation des partenaires techniques et financiers, soit encore sous l'impulsion des acteurs locaux, ne sont pas de valeur égale. Mais leur multiplication traduit la volonté croissante de ces acteurs d'introduire des formations plus flexibles, plus ciblées sur des publics ou des contextes spécifiques et davantage adaptées aux disponibilités et aux possibilités financières des promoteurs et des bénéficiaires. Elle montre également qu'un parcours d'apprentissage de type dual ne peut pas prendre en compte l'ensemble des besoins de formation existants. Il n'est qu'un élément de réponse à long terme à une demande de qualification souvent immédiate et multiple.

3.5.6. En résumé : vers une alternative de professionnalisation continue au Mali

Contrairement aux autres pays enquêtés, le Mali présente une gamme assez complète de parcours de formation pouvant mener des jeunes non scolarisés ou déscolarisés à une qualification professionnelle susceptible de les insérer dans le marché du travail.

Graphique 12.
Itinéraires de professionnalisation possibles hors système ETFP au Mali



Auteur : AFD.

L'existence de ces parcours ne signifie pas que le Mali possède un embryon de dispositif de formation professionnelle post-primaire susceptible de constituer une alternative crédible aux itinéraires menant actuellement les jeunes de l'école primaire vers le collège puis vers l'enseignement technique et professionnel formel. Elle signifie simplement qu'il existe des structures ou des pratiques instituées sur lesquelles il est possible de bâtir un continuum de formation professionnelle qualifiant, sinon certifiant, pour les nombreux jeunes exclus du système scolaire, soit avant la fin du cycle primaire, soit lors du passage de l'enseignement primaire vers l'enseignement secondaire.

La création de ce continuum ne va pourtant pas de soi. L'évaluation de la performance des CED montre que la relation entre alphabétisation fonctionnelle et préprofessionnalisation est à revoir tout autant que la durée de l'ensemble du parcours d'éducation et de formation. L'analyse de l'itinéraire d'alphabétisation organisé par les OP révèle l'insuffisance des moyens : le nombre de bénéficiaires étant limité, ce parcours ne peut devenir une alternative crédible. Enfin, l'absence de reconnaissance et de certification formelles des qualifications acquises par le système ETFP et les partenaires socio-économiques trahit l'ampleur de la tâche qui reste à accomplir.

Toutes ces réserves n'empêchent pas de constater que le Mali possède tous les éléments pour instaurer un dispositif de formation professionnelle post-primaire à destination des jeunes exclus du système traditionnel de scolarisation.

3.5.7. Quelques remarques conclusives sur les restructurations en cours

L'enquête terrain a choisi de cibler ses analyses sur les quatre pays d'Afrique de l'Ouest qui affichaient de manière claire leur volonté de mettre en place un parcours, sinon un dispositif, d'apprentissage alliant la continuation de l'apprentissage en atelier artisanal avec l'évolution de cet apprentissage vers une formation duale ou alternée, seule capable d'aider les jeunes à prendre en compte les mutations technologiques et à adapter leurs produits et services aux exigences d'un marché local de plus en plus ouvert sur l'espace régional, national et international.

D'autres pays d'Afrique de l'Ouest sont entrés dans la même dynamique de transformation de l'apprentissage traditionnel. Il aurait ainsi été possible d'analyser la situation du Ghana – où cet apprentissage accueille entre 80 et 90 % des jeunes et est un élément reconnu de la politique de formation professionnelle depuis 2004. Le document cadre de la politique d'ETFP adopté alors établit en effet un conseil de l'ETFP qui inclut « l'apprentissage informel » et prévoit d'intégrer le niveau professionnel acquis en fin de parcours dans le système national de qualification⁹⁰. Il aurait également possible de s'intéresser à la situation du Burkina Faso, où des associations professionnelles forment les apprentis (c'est le cas de l'Organisation professionnelle des électriciens en matière de normes d'installation du BTP). De même, le fonds de formation (le FAFPA, comme au Mali) soutient la restructuration de l'apprentissage traditionnel.

Il aurait, enfin, été possible d'étendre le champ de l'analyse à l'Afrique centrale. Quelques références à la réalité camerounaise ont montré les innovations mises en œuvre par le GIPA pour adapter l'apprentissage au niveau scolaire de départ des jeunes et pour introduire une ingénierie de formation et d'évaluation susceptible d'accompagner efficacement la progression des apprentis. Un aperçu de la situation congolaise permet de constater l'émergence d'une double dynamique dans le champ

90 Palmer, R. (2007), *op.cit.*

de l'apprentissage, à travers un projet de réinsertion par l'apprentissage communautaire (RAC) : formation en centre et chez l'artisan (constituant un appui à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes en milieu urbain et notamment à Brazzaville) et formation alternée des jeunes à des métiers qui permettent de valoriser les potentialités économiques et technologiques des collectivités locales situées dans l'espace rural et, surtout, au cœur de la forêt équatoriale⁹¹.

Le ciblage de l'étude n'est donc pas exclusif des autres pays et régions de l'Afrique. Le travail d'enquête et de recherche a simplement fait le choix d'approfondir les expériences les plus avancées, les plus éprouvées ou les plus engagées dans l'inscription de cette restructuration au cœur du système global d'ETFP. La définition des éléments structurants de ces modèles d'apprentissage pourra ainsi servir à analyser et à mettre en œuvre des dispositifs de formation professionnelle post-primaire pour les jeunes hors système formel dans l'ensemble des pays africains et, plus largement, des pays en développement.

91 L'expérience du RAC fait l'objet d'une étude qui sera rendue disponible dans le cadre de la préparation de la biennale de l'ADEA 2008 sur la formation professionnelle post-primaire.

De l'apprentissage restructuré à un dispositif institué de formation professionnelle post-primaire

4

La description et l'étude des dispositifs d'apprentissage de type dual ou alterné dans les quatre pays enquêtés ont permis de dégager les grandes caractéristiques de ces dispositifs et d'évaluer les chances ou les difficultés de leur consolidation et de leur inscription dans la durée ou dans le système global de formation professionnelle en place. Elles ont montré que les expériences en cours de restructuration de l'apprentissage traditionnel en Afrique de l'Ouest et, notamment au Bénin, au Mali, au Togo et au Sénégal, amorçaient des dispositifs de formation professionnelle post-primaire qui pouvaient être transférables, à certaines conditions, dans les pays en développement ayant une forte tradition de professionnalisation en milieu artisanal. Elles constituent donc un champ d'analyse pertinent à partir duquel il devient possible d'ébaucher des réponses crédibles au questionnement qui est au cœur de cette recherche :

- à quelles conditions les restructurations en cours de l'apprentissage traditionnel ont-elles la capacité d'initier des dispositifs de formation professionnelle qui permettent à des jeunes exclus du système d'éducation et de formation d'acquérir des connaissances et des compétences reconnues et plus largement des capacités personnelles et professionnelles leur permettant d'entrer avec succès sur le marché du travail ?

- quels sont les paramètres d'analyse qu'il faut appliquer à ces dispositifs pour en évaluer les potentialités d'institutionnalisation et de pérennisation et plus précisément leur capacité à constituer une alternative crédible de qualification pour les jeunes dont ils ont la charge ?

Les réponses esquissées ne se veulent pas définitives. Elles ont pour seule ambition de constituer un cadre de réflexion et de travail pour tous les acteurs qui, dans les pays en développement, cherchent des alternatives qualifiantes de professionnalisation pour une population jeune qui n'a pas accès aux voies et moyens des systèmes d'éducation et de formation formels.

4.1. Les préalables incontournables d'une restructuration réussie

Les expérimentations ont toutes émergées dans des contextes et des situations présentant un certain nombre de caractéristiques communes : détermination, par les pouvoirs en place, d'orientations politiques et stratégiques incluant une vision positive de la capacité de développement du secteur informel, prise de conscience par les organisations professionnelles des artisans et micro entreprises de leurs responsabilités dans la professionnalisation de leurs membres et prise en compte par les pouvoirs publics de la formation professionnelle des jeunes exclus du système formel de formation comme un domaine d'investissement prioritaire et incontournable.

164

4.1.1. La restructuration s'inscrit dans une vision positive de l'apprentissage informel

Les nouvelles formes d'apprentissage se sont toujours inscrites dans un contexte de prise en compte par les pouvoirs publics de l'importance du champ économique et professionnel informel et de la prise de conscience par ces mêmes acteurs de l'importance de trouver des voies de développement et de qualification concernant tout aussi bien les employés des unités de production informelles que les salariés des entreprises modernes.

L'historique de l'émergence de la restructuration de l'apprentissage traditionnel montre donc qu'elle est indissociablement liée au regard radicalement nouveau que ses promoteurs ont porté tout à la fois sur les limites de la formation professionnelle formelle

comme moyen de préparer les jeunes au marché du travail et sur les potentialités inexploitées d'un secteur informel principal pourvoyeur d'emplois et de formation professionnelle pour ces mêmes jeunes. Il ne fait pas de doute que la capacité d'institutionnalisation de cette forme rénovée d'apprentissage est d'abord liée à sa fonction utilitaire qui est autant économique que sociale et professionnelle.

4.1.2. La restructuration requiert la maîtrise d'œuvre des organisations professionnelles

Il est difficile sinon impossible de comprendre l'émergence des formations duales dans les pays analysés sans souligner le rôle primordial qu'ont joué les organisations professionnelles dans la mise en place de ces formations. Il est peut-être encore plus juste de dire qu'il y a eu interaction réciproque entre l'attention que ces organisations ont porté aux besoins de formation de leurs membres et leur implication dans la montée en puissance de l'apprentissage dual.

Il en ressort que la mise en place d'un dispositif de formation professionnelle ciblé sur un apprentissage en situation réelle de travail requiert au point de départ un rôle de conception et de mise en œuvre de ce dispositif par les organisations professionnelles concernées en lien et sous la responsabilité globale de l'Etat. Sans cela, il est impossible de parler de la faisabilité d'une telle formation, encore moins de sa possible pérennisation.

4.1.3. La restructuration suppose un co-investissement national et international

165

Les expérimentations en cours dans les quatre pays sont le résultat d'une coopération constante et partenariale entre les organisations professionnelles, les autorités nationales et les bailleurs bilatéraux que sont les agences ou organisations suisse, allemande, danoise et française.

Ces interventions des partenaires internationaux sont significatives d'un processus de coopération qui se décompose en plusieurs phases :

- une analyse commune des expériences éprouvées de formation en apprentissage des pays du Nord relativement aux contextes économique et social des pays en développement ;

- une co-conception entre acteurs nationaux et internationaux des restructurations à opérer de l'apprentissage traditionnel ;
- une proposition par les bailleurs de méthodologies d'analyse et d'ingénierie largement puisées dans les outils utilisés et validés au plan international ;
- une appropriation par les acteurs privés et publics des pays concernés des méthodologies et outils importés ;
- une définition concertée entre tous les acteurs nationaux et internationaux des dispositifs et modalités de formation à mettre en œuvre ;
- un appui technique et financier des bailleurs à la mise en œuvre expérimentale des dispositifs d'apprentissage dual ainsi définis ;
- un accompagnement technique et financier par les bailleurs de l'inscription des expérimentations en cours dans les régulations et systèmes d'éducation et de formation existants ;
- une autonomisation des dispositifs en place avec le soutien technique et financier de la coopération internationale.

Ces différentes phases ont été modélisées en fonction d'une relecture transversale *a posteriori* de la mise en place des dispositifs d'apprentissage dual. Elles rendent d'abord compte du point d'ancrage initial des expérimentations : une interrogation des performances de l'apprentissage traditionnel à partir de ce que l'on pourrait appeler un benchmarking de ses possibilités d'évolution à l'aune de réalités internationales. Elles décrivent ensuite le mouvement d'appropriation progressive par les acteurs nationaux d'une expérimentation fortement soutenue par les partenaires internationaux et la concrétisation graduelle de cette appropriation dans une régulation définissant les modalités de l'institutionnalisation de l'expérimentation. Elles rendent compte enfin d'une situation qui n'a que l'apparence du paradoxe : ce n'est pas parce que l'apprentissage restructuré devient un élément intégré dans le système global de formation professionnelle qu'il n'a plus besoin du soutien de la coopération internationale.

Les dispositifs post-primaires de formation de type dual ou alternée sont dans une phase de développement et/ou de stabilisation qui n'a pas atteint le point de retour dans aucun des pays concernés. Leur pérennisation ne pourra être assurée par les pays seuls dans la mesure où ils n'ont pas tous les moyens financiers et quelquefois techniques pour aller jusqu'au bout de la dynamique entreprise. Elle ne pourra devenir effective que dans le cadre d'un renforcement, par la coopération internationale, du

processus engagé de reconnaissance de ces dispositifs, par les responsables nationaux, comme partie intégrante du système global de formation professionnelle.

4.2. Les éléments structurants d'un processus de formation post-primaire viable et pérenne

Les enquêtes terrain ont fortement mis en évidence que l'apprentissage restructuré ne pouvait réellement se développer sans prendre appui sur les acquis positifs de l'apprentissage traditionnel tout en l'adaptant et sans faire évoluer, en même temps, ces acquis vers une adaptation aux mutations technologiques et aux exigences d'un marché de plus en plus soumis aux normes internationales. Elles ont également montré que la réussite de la formation s'inscrivait dans un scénario qui, par delà les frontières entre les pays, supposait un processus rigoureux de mise en œuvre sans laquelle il avait peu de chances d'atteindre les objectifs initiaux visés. Ce scénario, qui est le résultat d'une lecture transversale des dispositifs présentés et analysés dans cette étude, comporte des étapes de réalisation autant indispensables qu'indissociables d'un processus de formation professionnelle post-primaire ayant le maximum de chances de se transformer en dispositif institué, reconnu et durable.

Élément structurant 1

L'apprentissage restructuré s'inscrit dans une stratégie de réforme globale du système ETFP

167

L'analyse a montré que les expérimentations s'inscrivaient toutes dans une volonté nationale d'adapter le système ETFP aux réalités économiques et du marché du travail. La plupart du temps, elles ont été le fruit d'une action conjointe des OP et des partenaires techniques et financiers, sachant que le plus souvent, les pouvoirs publics ont suivi plutôt que précédé le mouvement.

Les expérimentations en cours ne passent véritablement à l'état de dispositifs que dans la mesure où elles s'inscrivent concrètement, à la manière d'une gestion de projet, dans les objectifs quantitatifs et qualitatifs des politiques nationales mises en œuvre. Sans une définition minimale des résultats à atteindre et surtout des moyens humains et financiers à mobiliser pour les atteindre selon des jalons clairement définis,

il y a fort peu de chance que l'innovation de départ acquiert une quelconque légitimité institutionnelle.

Élément structurant 2

L'apprentissage restructuré fait l'objet d'un pilotage concerté entre les partenaires

Il ne fait aucun doute que la gestion partenariale de l'apprentissage dual existant ou à mettre en place fait partie des valeurs affichées par l'ensemble des acteurs publics et privés des quatre pays concernés. Les différents acteurs impliqués dans cette gestion sont généralement les mêmes : la fédération nationale des artisans ou les organisations professionnelles des métiers concernés, le partenaire technique et financier impliqué dans l'ingénierie technique et financière de l'expérimentation, le fonds de formation qui reçoit et sélectionne les demandes de formation, la direction du ministère en charge de l'apprentissage, le cas échéant, les partenaires sociaux impliqués dans le comité de gestion du Fonds de formation...

L'enquête a montré que si les comités de pilotage existaient, beaucoup d'efforts restaient à faire pour qu'ils fonctionnent de manière régulière et active. Elle a également mis en évidence que ce partenariat était la seule chance pour l'apprentissage restructuré de répondre aux besoins réels de l'économie tout en donnant des chances au système public de formation de mettre à jour des contenus et méthodes de formation en besoin urgent d'actualisation.

168

Élément structurant 3

L'apprentissage restructuré prépare à des métiers stratégiques et porteurs d'emplois

Dans l'ensemble des pays enquêtés le choix des métiers destinés à faire l'objet d'un apprentissage de type dual ou alterné est décidé suite à l'identification des besoins de formation des artisans et micro entrepreneurs par les OP impliquées dans le dispositif de restructuration.

Les enquêtes terrain ont permis de constater que les métiers retenus étaient souvent les plus pratiqués et ceux demandés par les organisations les plus représentatives, mais

pas nécessairement les plus stratégiques en termes de développement local ou sectoriel. Elles ont, en contrepoint, souligné la nécessité de davantage centrer les parcours de formation sur des types d'activités et d'emplois présentant de fortes potentialités en termes de croissance ou d'accès au marché. Ainsi, alors que l'on trouve beaucoup de formations duales dans les métiers urbains couramment pratiqués, peu sont développées dans le domaine de la conservation et de la transformation alimentaires, des technologies du froid, des énergies renouvelables ou des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Or, pour être utiles à moyen terme et devenir pérennes, ces formations doivent aider au maximum à anticiper les qualifications nécessaires pour donner de vrais emplois aux jeunes dans des domaines porteurs de croissance et de développement.

Élément structurant 4

L'apprentissage restructuré donne lieu à une régulation progressive de sa mise en œuvre

Les situations des quatre pays enquêtés sont ici très contrastées. Le Bénin constitue le pôle de régulation le plus développé alors qu'à l'autre bout de la chaîne, le Sénégal entame seulement la phase de restructuration et n'a pas renouvelé le cadre législatif de l'apprentissage établi avant l'indépendance. Le cas du Mali est significatif des difficultés rencontrées par un dispositif qui n'a pas totalement défini ses règles de fonctionnement.

Cela ne signifie pas pour autant que des mesures législatives ou réglementaires doivent précéder la conception et la mise en œuvre de nouvelles formes et voies de formation. Ce serait ignorer le rôle de ces mesures, dont le but est de donner force de loi à des dispositions ou pratiques qui ont été jugées aptes, après expérimentation, à être généralisées à l'ensemble des bénéficiaires potentiels. Mais il apparaît qu'un processus expérimental qui n'est pas inscrit progressivement dans un certain nombre de règles applicables à tous a peu de chance de devenir pérenne.

169

Élément structurant 5

L'apprentissage restructuré est accessible aux jeunes déscolarisés ou en échec scolaire

L'analyse des catégories de jeunes entrés en apprentissage traditionnel montre clairement que celui-ci « récupère » celles et ceux qui sont analphabètes, peu scolarisés

ou jugés inaptes à réussir dans la filière scolaire. Elle montre en même temps que la plupart d'entre eux ne possèdent pas les pré-requis minimaux (certificat de fin d'école primaire ou niveau minimum de cours moyen) pour entrer dans l'apprentissage dual ou alterné.

Face à cette situation, le Mali comme le Sénégal ont mis en place des cursus d'alphabétisation fonctionnelle et de préprofessionnalisation. Le Bénin est en train d'instaurer des centres des métiers sous la double responsabilité du METFP et des collectivités territoriales. Enfin, le Togo accepte dans certaines spécialités des jeunes n'ayant pas les pré-requis exigés de fin de scolarité primaire.

Ces différents exemples traduisent la prise de conscience de ces quatre pays et, plus largement, des pays en développement quant à la nécessité de créer pour les nombreux publics hors système scolaire de véritables itinéraires alternatifs d'éducation et de préprofessionnalisation susceptibles de les amener à un premier niveau de qualification reconnu. Développer un apprentissage de type dual exige de travailler avec la même énergie sur les voies et les moyens à mettre en œuvre pour que ceux qui sont scolairement et, souvent, économiquement les plus démunis puissent y accéder.

Élément structurant 6

L'apprentissage restructuré s'inscrit dans une ingénierie de formation maîtrisée

170

L'un des grands apports de la restructuration de l'apprentissage traditionnel est d'avoir permis, au Bénin comme au Mali, la mise en application d'une analyse rigoureuse des situations de travail aboutissant à la constitution d'une carte des compétences du métier ciblé par la nouvelle formation duale à mettre en place. Cette analyse a permis une appropriation par la profession elle-même de l'écriture des référentiels de compétences qui servent de base à l'élaboration des référentiels et des contenus de formation.

Au regard des expériences accumulées, il apparaît certain que cette appropriation est la meilleure manière de donner consistance aux parcours de formation mis en œuvre et de le cibler sur les compétences professionnelles qui sont au cœur du métier à acquérir. Elle est donc un facteur de bonification et par conséquent de consolidation du dispositif d'apprentissage ainsi restructuré.

Élément structurant 7

L'apprentissage restructuré établit une relation interactive entre formation théorique et pratique

L'une des grandes difficultés des trois dispositifs d'apprentissage dual en activité depuis plusieurs années au Bénin, au Togo et au Mali concerne la mise en relation de la formation générale et technique en centre et la mise en situation professionnelle dans l'atelier. Bien que les ingénieries de départ aient prévu une approche cohérente de la formation entre le centre et l'atelier, celle-ci a de la peine à se mettre en place.

Les enquêtes terrains ont mis en évidence qu'il existait un débat de fond dans les pays autour de la meilleure relation à établir entre formation théorique et formation pratique. Derrière ce débat se profile celui sur le rôle effectif que peuvent et doivent jouer les professionnels dans la rénovation de l'apprentissage traditionnel et, de manière plus institutionnelle, celui sur le modèle de dispositif le plus à même de qualifier les jeunes tout en augmentant, en même temps, le niveau de professionnalité des maîtres artisans. Dans tous les cas, et quelque soit le modèle mis en œuvre dans les pays, il paraît évident que rien ne se fera de manière pérenne sans une articulation, plus renforcée qu'elle ne l'est actuellement, entre acquisition des compétences professionnelles en situation de travail et renforcement de ces compétences par des connaissances et savoir faire adaptés à l'évolution des technologies et des normes de qualité internationales.

171

Élément structurant 8

L'apprentissage restructuré débouche sur une certification reconnue, fondée sur une évaluation claire des connaissances et compétences

L'ensemble des expérimentations en cours a pour point commun de viser, en fin de parcours d'apprentissage, un niveau de qualification reconnu par la profession et, si possible, par le système national de certification. Le Bénin comme le Togo délivrent en fin de formation duale le certificat de qualification professionnelle ou CQP. Le Mali a mis en place l'examen national de fin d'apprentissage (CFA). Le Sénégal souhaite que la restructuration à mettre en place aboutisse au même diplôme du CAP que celui accordé dans le cadre de l'ETFP.

Quoiqu'il en soit des différenciations de certification entre les pays, l'élément incontournable de la pérennisation des dispositifs en place est et sera leur capacité à faire valider, à court ou moyen terme, les qualifications professionnelles auxquelles ils donnent accès en tant que certification nationale reconnue par l'ensemble des acteurs publics et privés. Sans cette légitimité institutionnelle, les dispositifs resteront toujours fragiles et surtout incapables de s'imposer en tant que partie intégrante du système global de formation professionnelle.

Élément structurant 9

L'apprentissage restructuré évalue son efficacité selon sa capacité d'insertion professionnelle

L'analyse des réformes mises en œuvre par les différents pays dans le domaine de l'apprentissage traditionnel montre que les objectifs principaux visés par ces réformes sont d'élever le niveau de qualification des jeunes afin d'augmenter leurs chances d'insertion dans un emploi ou une activité donnés. Elle montre en même temps que les expérimentations en place ont, pour la plupart, le souci d'évaluer leur pertinence en fonction de la manière dont elles assurent le suivi et l'accompagnement des apprentis à la fin de la formation.

Toutes les actions de suivi et d'évaluation réalisées ou en projet sont le signe positif de la volonté des parcours d'apprentissage restructurés d'atteindre des impacts, en terme d'insertion des formés, qui justifient, *a posteriori*, la pertinence de leurs pratiques et les contours de leur efficacité. Elles sont indispensables, en conséquence, pour améliorer en permanence les résultats de cette insertion et pour motiver, auprès des acteurs publics et privés, la légitimité de leur prétention à la généralisation et à la pérennisation à l'intérieur du système global de formation professionnelle.

Élément structurant 10

L'apprentissage restructuré fait l'objet d'un financement réaliste et soutenable

Une analyse attentive des mécanismes financiers mis en œuvre montre que la soutenabilité financière à court et moyen termes n'a pratiquement jamais fait l'objet d'une étude approfondie et documentée. S'il est impossible d'évaluer les conséquences de cette absence d'approche financière réaliste sur le développement des dispositifs, on

peut cependant souligner qu'elle constitue l'un des grands freins à leur montée en puissance et à leur consolidation.

Le manque d'engagement budgétaire et financier des pouvoirs publics est pour le moment fortement compensé par le rôle d'appui que jouent les partenaires techniques et financiers dans chacun des pays (à l'exception du Togo). Il est par ailleurs souvent justifié par le fait même que les fonds de formation engageraient, en raison du refinancement par l'État d'une partie de la taxe de formation professionnelle, des fonds publics mis à disposition de l'apprentissage. En réalité, ces fonds sont des contributions des partenaires économiques au titre de leur participation nécessaire à la qualification et requalification de leurs employés. Ni les bailleurs bilatéraux ou multilatéraux ni les fonds collectés au titre de l'apprentissage ou de la formation continue ne peuvent à moyen et long termes se substituer entièrement aux responsabilités financières qui incombent à l'État dans le domaine de la qualification initiale des jeunes.

Tous ces exemples mettent en lumière certaines des grandes difficultés de départ des expérimentations en cours : l'absence de transcription de leurs orientations stratégiques et opérationnelles dans une planification budgétaire réaliste, l'absence d'un véritable chiffrage des coûts comparativement aux autres parcours de formation et l'absence d'un débat réel entre tous les partenaires sur les modalités de cofinancement susceptibles de rendre viable le développement de l'apprentissage restructuré, souhaité par tous. Ils soulignent également le paradoxe qui existe entre la volonté des pouvoirs publics de faire de cet apprentissage un dispositif intégré au système global de formation professionnelle initiale et leur refus de fait d'en accepter une prise en charge financière conséquente. Tant que ce paradoxe ne sera pas résolu, il sera difficile d'envisager l'institutionnalisation de cette forme d'apprentissage même si, par ailleurs, les préalables décrits en sont parfaitement respectés.

Pris ensemble, tous ces éléments structurants composent un « tableau de bord » pour les acteurs engagés dans la restructuration de l'apprentissage traditionnel en Afrique de l'Ouest. Ce tableau, schématisé dans le graphique 1, a été construit sur une triple base : une étude attentive et comparative des réalités de terrain, la reprise et l'interprétation des observations des acteurs nationaux engagés dans la mise en œuvre de l'apprentissage restructuré et une analyse des premiers résultats des évaluations ou études d'impact réalisées. Il doit être lu de manière différenciée selon les pays, dans

la mesure où les situations du Bénin, du Mali, du Sénégal et du Togo ne sont pas équivalentes en termes d'orientations, de moyens et d'état d'avancement.

Il pourrait être utile d'organiser – entre ces quatre pays et tous ceux qui, en Afrique de l'Ouest, sont engagés dans une dynamique identique – un débat sur la manière dont chacun restructure l'apprentissage traditionnel et, surtout, envisage les moyens d'en faire un dispositif stable et pérenne de professionnalisation des jeunes en recherche d'insertion sur le marché du travail.

Conclusion : les actions prioritaires de consolidation de l'apprentissage restructuré

5

Les expériences d'apprentissage restructuré mises en œuvre au Bénin, au Mali, au Sénégal et au Togo constituent une première tentative, dans des pays en développement, d'instauration de dispositifs de formation professionnelle post-primaire à destination des jeunes n'ayant pas les pré-requis nécessaires pour accéder au système formel d'ETFP. Toutes s'appuient sur les traditions professionnelles, culturelles et sociales de l'apprentissage pour les faire évoluer, sans les renier, vers un mode de formation qui ajoute l'acquisition de compétences théoriques et pratiques à la pédagogie de l'observation, de l'initiation, de la participation et de la reproduction. Ces compétences permettent aux jeunes de suivre les évolutions technologiques et de passer ainsi du stade de l'imitation à celui de l'adaptation et de l'innovation.

175

Les expériences décrites présentent toutes des caractéristiques communes très fortes : l'inscription des expériences dans des stratégies nationales de réforme des systèmes d'ETFP, le rôle de maîtrise d'œuvre des OP qui définissent dans presque tous les cas les nouveaux métiers et le profil de compétences de ces métiers, le rôle d'appui des partenaires techniques et financiers qui interviennent autant dans les domaines de l'expertise que celui du financement, le partenariat entre les ateliers d'artisans et les établissements de formation, l'absence d'engagement financier conséquent des pouvoirs publics et l'absence d'analyse des coûts unitaires de formation par rapport au système formel de formation.

Ces expériences présentent également des spécificités, sinon des divergences assez fortes dans leurs objectifs et modalités de mise en œuvre. Ainsi la consolidation des expériences est très avancée au Bénin et au Mali alors qu'elle stagne au Togo et démarre à peine au Sénégal. De même, les degrés de régulation varient fortement, du Bénin, qui a mis en place tout l'appareil législatif et réglementaire au Sénégal, qui en est seulement au stade de l'innovation. Quant au concept même de formation duale, s'il est fortement ancré au Bénin et au Togo, il se retrouve confronté, au Mali, à des projets de formation en alternance et se transforme, au Sénégal, en un renforcement de la composante théorique des modes de professionnalisation en atelier. On note également des différences dans la manière d'aborder les modes d'évaluation et de certification des formations théoriques et pratiques : ils sont très intégrés au Bénin, très centrés sur la formation en centre au Mali et presque exclusivement ciblés sur la validation des compétences pratiques au Sénégal. De même, les niveaux de certification visés varient significativement, allant du CAP au Sénégal au CQP au Bénin et au Togo, en passant par le CFA au Mali.

Cette lecture des convergences et des divergences souligne un certain nombre d'actions prioritaires à mettre en œuvre pour permettre à ces dispositifs d'apprentissage restructuré d'avoir le maximum de chances de s'intégrer de façon durable et efficace dans le système national de formation professionnelle.

Priorité 1 : faire de l'apprentissage restructuré une filière d'excellence et favoriser son évolution vers des métiers porteurs accessibles autant aux femmes qu'aux hommes

Ces dispositifs concernent au maximum 5 % des métiers répertoriés dans les quatre pays enquêtés. Leur impact, très positif en termes d'image, est pour le moment limité à un champ très restreint de l'activité économique et du marché du travail. Comme les moyens budgétaires ne permettent pas d'espérer une extension de l'apprentissage dual à une masse critique de professions existantes, la consolidation de ces dispositifs viendra de leur double capacité à élever le niveau de qualification professionnelle des jeunes dans les métiers existants et à cibler de plus en plus la formation sur des métiers et des secteurs d'activité porteurs de croissance et d'emplois. En un mot, l'avenir de ces dispositifs réside dans leur potentialité à devenir des filières d'excellence, notamment en formant les jeunes à des types et niveaux de compétences

et des profils professionnels dont le pays aura besoin pour se développer. Il importe que la création de ces filières prenne en compte la faible présence des filles dans les dispositifs d'apprentissage et respecte au maximum le droit de celles-ci à accéder, à égalité avec les garçons, aux formations aux métiers stratégiques et porteurs.

Priorité 2 : faire de l'apprentissage restructuré un dispositif reconnu de formation et de certification

L'analyse montre que toutes les conditions sont réunies pour pouvoir inscrire l'apprentissage dual dans un processus cohérent et complet de formation par les compétences et par l'alternance. Mais elle met également en évidence les difficultés rencontrées pour mener ce processus à son terme. Tant qu'ils ne s'inscriront pas dans un parcours séquentiel clair (voir graphique 3), les différents dispositifs de formation ne pourront pas être vraiment consolidés.

L'action de consolidation exige que chaque pays évalue l'efficacité avec laquelle le dispositif en place respecte ou non l'ensemble de ces séquences. Ils doivent aussi établir un plan et un chronogramme d'action permettant d'identifier les jalons qui restent à parcourir pour aller au bout du processus d'institutionnalisation de l'apprentissage restructuré.

Chaque pays devrait aussi expérimenter des parcours d'alphabétisation fonctionnelle et de préprofessionnalisation donnant aux jeunes déscolarisés les moyens de répondre aux conditions d'accès aux dispositifs d'apprentissage restructuré.

Priorité 3 : démontrer la soutenabilité financière de l'apprentissage restructuré

S'il existe aujourd'hui une prise en charge des coûts de l'apprentissage restructuré qui s'appuie sur le principe d'un cofinancement multi-acteurs, il n'existe pas de position négociée sur la répartition publique/privée du financement de cet apprentissage. Il n'existe pas non plus de système de calcul prenant en compte l'ensemble des coûts directs et d'opportunités de la formation en centre et en atelier.

La consolidation des dispositifs existants, qui relèvent de la formation professionnelle initiale et donc des responsabilités de l'État, ne pourra pas se faire sans une réflexion

en profondeur sur l'implication budgétaire effective des pouvoirs publics en complément des apports des autres partenaires déjà impliqués. Elle exige également que les divers promoteurs de l'apprentissage restructuré mettent en place un système d'appréciation des coûts unitaires annuels de formation selon les spécialités visées et fassent une analyse comparative de ces coûts par rapport à ceux pratiqués dans l'enseignement formel. Une telle analyse permettrait d'ajouter aux arguments déjà évoqués de performance qualitative de cet apprentissage ceux de sa soutenabilité financière au regard des budgets disponibles et des programmations budgétaires à venir.

On voit par là l'utilité, sinon l'opportunité, d'une synergie de réflexion et de travail autour de ces différentes actions prioritaires entre promoteurs publics et promoteurs privés des différents pays qui aboutirait, au-delà des particularités nationales, à une réforme en profondeur de la formation professionnelle des jeunes dans l'ensemble de l'Afrique de l'Ouest.

Sigles et abréviations

| | |
|--------|---|
| ACODEP | Appui aux collectivités décentralisées pour un développement participatif |
| ACS | Association des couturiers du Sénégal |
| ADEA | Association pour le développement de l'éducation en Afrique |
| AFD | Agence française de développement |
| AFPA | Association pour la formation des adultes |
| AGOA | Loi sur la croissance et les opportunités économiques en Afrique |
| AJA | Association jeunes action |
| ANPE | Agence nationale pour l'emploi |
| APC | Approche par les compétences |
| APCMM | Assemblée permanente des chambres des métiers du Mali |
| APDA | Agence pour la promotion et le développement de l'artisanat (Sénégal) |
| APEFE | Association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger (Belgique) |
| APEJ | Agence pour l'emploi des jeunes (Mali) |
| AST | Analyse de situations de travail |
| BAA | Bureau d'appui aux artisans (Bénin) |
| BEP | Brevet d'études professionnelles |
| BEPC | Brevet d'études du premier cycle |
| BIT | Bureau international du travail |
| BT | Brevet de technicien |
| CAP | Certificat d'aptitude professionnelle |
| CAQ | Certificat d'artisan qualifié |
| CCP | Certificat de compétences professionnelles (Sénégal) |

| | |
|----------|--|
| CEAA | Collège d'enseignement artistique et artisanal (Togo) |
| CED | Centres d'éducation pour le développement (Mali) |
| CET | Collège d'enseignement technique (Togo) |
| CFA | Certificat de fin d'apprentissage |
| CFP | Centre de formation professionnelle |
| COFPA | Cellule opérationnelle de la formation professionnelle dans le secteur de l'artisanat (Mali) |
| CONFEMEN | Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage |
| CPMA | Centre professionnel mécanique auto (Mali) |
| CQM | Certificat de qualification au métier (Bénin) |
| CQP | Certificat de qualification professionnelle |
| CRETF | Centre régional d'enseignement technique féminin (Sénégal) |
| CRETFP | Centre régional d'enseignement technique et de formation professionnelle (Togo) |
| CTB | Coopération technique belge |
| DANIDA | Agence danoise de développement international |
| DDC | Direction du développement et de la coopération (Suisse) |
| DECC | Direction des examens, des concours et des certifications (Togo) |
| DERP | Direction des études, de la recherche et de la prospective (Togo) |
| DETFP | Direction de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (Togo) |
| DGA | Direction générale de l'apprentissage (Sénégal) |
| DIPIT | Direction de l'inspection pédagogique et de l'innovation technologique (Bénin) |
| DNFP | Direction nationale de la formation professionnelle (Mali) |
| DPETF | Dossier programme d'exécution technique et financière (Sénégal) |
| DPRE | Direction de la planification et de la réforme de l'éducation (Sénégal) |
| DQFP | Direction de la formation et de la qualification professionnelle (Bénin) |
| EFPP | Enseignement ou formation post-primaire |
| EPT | Éducation pour tous |
| ETFP | Enseignement technique et formation professionnelle |
| FAFPA | Fonds d'appui à la formation professionnelle et à l'apprentissage (Mali) |
| FAFPE | Projet d'appui à la formation professionnelle et à l'emploi (Mali) |

| | |
|---------|---|
| FED | Fonds européen de développement |
| FENAB | Fédération nationale des artisans du Bénin |
| FENAPH | Fédération nationale des professionnels de l'habillement du Sénégal |
| FNAFPP | Fonds national d'apprentissage, de formation et de perfectionnement professionnels (Togo) |
| FNAM | Fédération nationale des artisans du Mali |
| FODEFCA | Fonds de développement de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage (Bénin) |
| FONDEF | Fonds de développement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (Sénégal) |
| GIPA | Groupement interprofessionnel des artisans du Cameroun |
| GTZ | Agence allemande de coopération technique (Gesellschaft für technische Zusammenarbeit) |
| LETP | Lycée d'enseignement technique et professionnel (Togo) |
| MEFP | Ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle |
| MESFP | Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle |
| MESFTP | Ministère des Enseignements secondaires et de la Formation technique et professionnelle |
| MESR | Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche |
| METFP | Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle |
| METP | Ministère de l'Enseignement technique et professionnel |
| OEF | Observatoire de l'emploi et de la formation (Mali) |
| OIT | Organisation internationale du travail |
| OMD | Objectifs du Millénaire pour le développement |
| ONFP | Office national de formation professionnelle (Sénégal) |
| OP | Organisation professionnelle |
| OPA | Organisation professionnelle d'artisans |
| PAA | Programme d'appui à la formation professionnelle dans les métiers artisanaux (Mali) |
| PAFNA | Projet d'appui à la formation professionnelle des néo-alphabétisés (Sénégal) |
| PAFTP | Projet d'appui aux formations techniques et professionnelles (Bénin) |
| PAO/sfp | Partenariat pour l'apprentissage et l'ouverture du système de |

| | |
|-------------|--|
| | formation professionnelle (Sénégal) |
| PARCES | Programme d'appui au renforcement de la compétitivité de l'économie sénégalaise |
| PCFP | Projet de consolidation de la formation professionnelle (Mali) |
| PDEF | Programme décennal de l'éducation et de la formation (Sénégal) |
| PISE | Programme d'investissement pour le secteur de l'éducation (Mali) |
| PNUD | Programme des Nations unies pour le développement |
| PRODEC | Programme décennal de développement de l'éducation (Mali) |
| PROMECABILE | Organisation des professionnels de l'automobile, de la mécanique générale et de la métallurgie (Sénégal) |
| RAC | Réinsertion par l'apprentissage communautaire |
| RNUAS | Recensement des unités de production artisanales (Sénégal) |
| ROME | Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (France) |
| SCA | Stratégie de croissance accélérée (Sénégal) |
| UA | Unité d'apprentissage (Sénégal) |
| UFAE | Unité de formation d'appui aux entreprises (Mali) |
| UNACOIS | Union nationale des artisans, des commerçants et des industriels du Sénégal |
| UNCM | Union nationale des chambres des métiers |
| UNICEF | Fonds des Nations unies pour l'enfance |
| UPI | Unité de production informelle |
| USCP | Unité de suivi et de coordination (Sénégal) |
| VAE | Validation des acquis de l'expérience |

Bibliographie

- Ballo, D. (2005), *Étude relative à l'état des lieux de l'enseignement technique et de la formation professionnelle*, ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle, Bamako.
- Ballo, D. et B. Gabioud (2004), *Rapport de mission d'analyse et de mise en perspective du dispositif institutionnel de la formation professionnelle dans le secteur de l'artisanat*, Bamako.
- Banque mondiale (1992), *L'enseignement technique et la formation professionnelle*, Document de politique préparé par John Middleton, Adrian Ziderman et Arvil Van Adams, sous la direction d'Adrian Verspoor, Banque mondiale, Washington D.C.
- Bhukuth, A. et al. (2005), *L'apprentissage : une alternative au travail des enfants ?* Paper for the Fifth International Conference on the Capability Approach "Knowledge in Public Action: Education, Responsibility, Collective Agency, Equity," 11-14 September 2005, UNESCO, Paris.
- BIT (2004), *Méthodes et instruments d'appui au secteur informel en Afrique francophone*, Bureau international du travail, Genève.
- BIT (2002), *Le secteur informel en Afrique subsaharienne francophone. Vers un travail décent*, Bureau international du travail, Genève.
- Charmes, J. et X. Oudin (1994), *Formation sur le tas dans le secteur informel*, Afrique Contemporaine, Numéro spécial.
- Collège coopérative Provence, Alpes, Méditerranée (1999), *Les apprentissages en milieu urbain, Formation professionnelle dans le secteur informel*, ministère des Affaires étrangères, Paris.

- CONFEMEN (1996), *Insertion des jeunes dans la vie active par l'enseignement technique et la formation professionnelle*, Document de référence pour la 47^e session de la CONFEMEN, Dakar.
- Fischer, R. et J. Milevaz (2005), *Évaluation externe du PAA/Swisscontact, Mali, Phase III*, Bamako.
- Fluitman, F. (1989), *Training for work in the informal sector*, Bureau international du travail, Genève.
- FNAM (2004), *Présentation de la Fédération nationale du Mali*, Bamako.
- Fondation Hans Seidel (FHS), Centre de recherche pour le développement international (CRDI), (2001), *Les conditions et les stratégies d'intervention pour une formation professionnelle dans le secteur informel de l'économie en Afrique : vers un modèle général de formation*, Munich.
- Gauron A. et R. Ponthieux (2004), *Évaluation des actions de la coopération française dans le secteur de la formation professionnelle initiale et continue au Mali*, ministère des Affaires étrangères, Paris.
- METFP/AAMEGR/ONG Concept (2007), *Étude d'opportunité d'un dispositif d'apprentissage dans les métiers du bâtiment*, Dakar.
- METFP/ATAVA/PROMECABILE/Afric Gestion (2007), *Intégration de l'apprentissage traditionnel dans les métiers de l'automobile au sein du dispositif global de la formation professionnelle technique*, Dakar.
- METFP/Compétences 2000 (2007), *Étude d'opportunité sur le dispositif de formation par apprentissage dans le secteur des métiers de l'habillement : option couture/confection*, Dakar.
- METFP (2007), *Projet PAO/sfp, Intégration de l'apprentissage traditionnel dans les métiers de l'automobile au sein du dispositif global de la formation professionnelle technique*, Rapport final de l'étude d'opportunité, Dakar.
- METFP (2006), *Direction des examens, des concours et des certifications, Évolution des taux de réussite aux examens scolaires de 2002 à 2006*, Lomé.
- METFP (2001), *Plan d'action pour la mise en œuvre de l'ETFP, Stratégie 11 : accroissement des capacités d'accueil dans l'ETFP*, Cotonou.

- Mingat, A. (2006), "*Out-Of-School Children in Sub-Saharan Africa: How Many are They? Who are They? And What to Do for their Inclusion?*", ronéo, IREDU (CNRS et université de Bourgogne) et AFTHD-Banque mondiale.
- Ministère de l'Economie, des Finances et des Privatisations (2004), *Document intérimaire de stratégie de réduction de la pauvreté (DIRSP)*, Lomé.
- Ministère de l'Éducation (2003), *Programme de développement de l'éducation et de la formation (PDEF/EPT)*, Dakar.
- Ministère de l'Éducation nationale, Centre national des ressources de l'éducation non formelle (CNR/ENF) (2007), *Rapport général, Séminaire national de bilan – Programmation sur l'éducation non formelle 2005-2006*, Bamako.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle (2006), *Rapport d'évaluation de l'examen du certificat de qualification professionnelle (CQP), session de février 2006*, Cotonou.
- Ministères en charge de l'éducation (2005), *Plan décennal de développement du secteur éducatif, 2006-2015*, Cotonou.
- Ministère de la Fonction publique, du Travail et de la Réforme administrative (1998), *Politique nationale de formation professionnelle continue*, Cotonou.
- Murtin, B. (2001), *Étude sur l'apprentissage en Afrique de l'Ouest*, UNESCO, IIEP, Paris.
- Ndiaye A. et D. Thiéba (2004), *Etude d'impact de la formation professionnelle de type dual du PAA*, Bamako.
- ONUDI (2006), *Mise en œuvre de la stratégie nationale d'appui au secteur textile et confection au Sénégal*, Dakar.
- PAA / Swisscontact Mali, Phase III (2005), *Évaluation externe*, Bamako.
- Palmer, R. (2007), *Policies and strategies to improve the institutional framework for informal apprenticeship training: The case of Ghana*, texte préparé pour un atelier du BIT sur "Apprenticeship in the informal economy: the West Africa Region", Centre for African Studies and Economic and Social Research Council, BIT, Genève, 3-4 mai 2007.

- République du Sénégal (2005), *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*, Dakar.
- République du Togo/PNUD (2006), *Stratégie pour l'atteinte des OMD, Secteur de l'éducation et de la formation*, Dakar.
- STATECO (2005), *Méthodes statistiques et économiques pour le développement et la transition*, n° 99, INSEE, AFRISTAT et DIAL, Paris.
- Thivend, M. (2006), *Les écoles techniques et la promotion scolaire, sociale et professionnelle (fin XIX^e-années 1930)* CNRS, Paris.
- UNESCO/BREDA (2005), *Éducation pour tous en Afrique – repères pour l'action*, Forum régional Dakar + 5.
- Walther, R. (2007), *La formation professionnelle en secteur informel*, Notes et Documents n° 33, AFD, Paris.
- Walther, R. (2006a), *La formation professionnelle en secteur informel – Rapport sur l'enquête terrain au Cameroun*, Document de travail n° 17, AFD, Paris.
- Walther, R. (2006b), *La formation professionnelle en secteur informel, Rapport sur l'enquête terrain au Bénin*, Document de travail n° 19, AFD, Paris.
- Walther, R. (2006c), *La formation professionnelle en secteur informel – Rapport sur l'enquête terrain au Sénégal*, Document de travail n° 21, AFD, Paris.
- Walther, R. (2006d), *La formation professionnelle en secteur informel, Rapport sur l'enquête terrain en Ethiopie*, Document de travail n° 34, AFD, Paris.
- Walther, R. (2005), *Les Mécanismes du financement de la formation professionnelle : une comparaison Europe-Afrique*, Notes et Documents n° 13, AFD, Paris.
- The World Bank (2006), *World Development Report 2007, Development and the next generation*, Washington D.C.
- The World Bank (2005), *World Development Indicators*, Washington D.C.

Publications

Les titres de la collection Notes et Documents
sont disponibles sur le site Internet de l'AFD

*All volumes of the Notes and Documents
series are available on line at:*

www.afd.fr, Publications

- N° 1 :** Compétitivité et mise à niveau des entreprises (2003)
- N° 2 :** Multinationales et développement : le rôle des politiques nationales (2003)
- N° 3 :** Lutte contre l'effet de serre : enjeux et débats (2003)
- N° 4 :** Comment financer durablement les aires protégées à Madagascar ? (2003)
- N° 5 :** Agriculture et commerce : quels enjeux pour l'aide au développement ? (2003)
- N° 6 :** Efficacité et allocation de l'aide : revue des débats (2005)
- N° 7 :** Qui mérite l'aide ? Égalité des chances *versus* sélectivité (2004)
- N° 8 :** Le Cambodge : de l'ère des quotas textiles au libre-échange (2004)
Life after Quotas: A Case Study of the Cambodian Textile Industry (2005)
- N° 9 :** La Turquie : panorama et répartition régionale du secteur productif (2004)
Turkey: Overview of the Economic Productive Sector and Regional Spread of the SMEs (2005)

- N° 10 :** *Poverty, Inequality and Growth, Proceedings of the AFD-EUDN Conference 2003* (2004)
- N° 11 :** *Foreign Direct Investment in Developing Countries: Leveraging the Role of Multinationals* (2004)
- N° 12 :** Libre-échange euro-méditerranéen : premier bilan au Maroc et en Tunisie (2005)
- N° 13 :** Les Mécanismes de financement de la formation professionnelle : une comparaison Europe – Afrique (2005)
Financing Vocational Training: a Europe-Africa Comparison (2005)
- N° 14 :** Les Mécanismes de la formation professionnelle : Algérie, Maroc, Tunisie, Sénégal (2005)
- N° 15 :** Les Mécanismes de la formation professionnelle : Allemagne, Espagne, France, Royaume-Uni (2005)
- N° 16 :** Le Textile-habillement tunisien et le défi de la libéralisation : quel rôle pour l'investissement direct étranger ? (2005)
- N° 17 :** Poulina, un management tunisien (2005)
- N° 18 :** Les programmes de mise à niveau des entreprises : Tunisie, Maroc, Sénégal (2005)
- N° 19 :** Analyser l'impact d'un projet de microfinance : l'exemple d'AdéFI à Madagascar (2005)
- N° 20 :** Précis de réglementation de la microfinance, tome I (2005)
- N° 21 :** Précis de réglementation de la microfinance, tome II (2005)
- N° 22 :** *Development Aid: Why and How? Towards Strategies for Effectiveness* (2005)

- N° 23 :** Libéralisation des services de télécommunication au Maghreb : transition institutionnelle et performances (2005)
- N° 24 :** Financer les investissements des villes des pays en développement (2005)
Financing Municipal Investments in Developing Countries (2006)
- N° 25 :** Les exportations de services de santé des pays en développement : le cas tunisien (2005)
- N° 26 :** La micro-assurance de santé dans les pays à faible revenu (2005)
- N° 27 :** Le droit à l'eau dans les législations nationales (2006)
The Right to Water in National Legislations (2006)
- N° 28 :** Croissance et réformes dans les pays arabes méditerranéens (2006)
Growth and Reform in Mediterranean Arab Countries (2007)
- N° 29 :** *Financing Development: what are the Challenges in Expanding Aid Flows? (2006)*
- N° 30 :** Amartya Sen : un économiste du développement ? (2006)
- N° 31 :** Inégalités et équité en Afrique (2006)
Inequalities and Equity in Africa (2007)
- N° 32 :** La croissance pro-pauvres au Mali (2007)
- N° 33 :** La formation professionnelle en secteur informel (2007)
Vocational Training in the Informal Sector (forthcoming) (2007)
- N° 34 :** La reconnaissance officielle du droit à l'eau en France et à l'international (2007)
- N° 35 :** *Migration and Development: Mutual Benefits? Proceedings of the 4th AFD-EUDN Conference, 2006 (2007)*
- N° 36 :** *Successful Companies in the Developing World (2007)*

N° 37 : Débats sur l'efficacité de l'aide : fondements et nouveaux enjeux (2007)

N° 38 : *Migration in post-apartheid South Africa Challenges and questions to policy-makers (2008)*

N° 39 : Chine : investir dans la maîtrise de l'énergie (2008)

Qu'est-ce que l'AFD ?

www.afd.fr

L'Agence Française de Développement (AFD) est l'un des piliers du système français d'aide publique au développement (APD), conjointement avec le ministère des Affaires étrangères et le ministère des Finances (Trésor). Depuis sa création en 1941, elle contribue au développement de plus de 80 pays ainsi qu'à la promotion des territoires français d'outremer. En tant qu'institution financière, l'AFD soutient des projets économiques, sociaux et environnementaux, grâce à un choix d'instruments allant de la subvention au prêt concessionnel ou aux conditions du marché. Son champ d'intervention couvre les projets productifs dans les domaines de l'agriculture, de l'industrie et des services, publics ou privés ; des infrastructures ; du développement urbain ; de l'éducation ; de la santé et de l'environnement.

© Agence Française de Développement - 2008
5, rue Roland Barthes - 75598 Paris cedex 12
Tél. : 33 (1) 53 44 31 31 - www.afd.fr

Création et réalisation : Vif Argent Communication - 92300 - Levallois-Perret

Imprimé en France par Ferréol (Lyon) - Avril 2008
Dépôt légal : 2^{ème} trimestre 2008