

Les continuums Éducation-
Formation-Travail :
instrument d'inclusion
socioprofessionnelle pour les
jeunes et les adultes



À propos de NSI

NORRAG Numéro Spécial (NSI) est un périodique à code source ouvert. Il cherche à mettre en avant des auteurs de différents pays aux perspectives diverses. Chaque numéro est consacré à un sujet particulier de la politique mondiale de l'éducation et de la coopération internationale en matière d'éducation. NSI comprend un certain nombre d'articles concis provenant de perspectives et d'acteurs divers dans le but de combler le fossé entre la théorie et la pratique et de promouvoir la défense et les politiques en matière de développement de l'éducation internationale. Le contenu et les perspectives présentés dans les articles sont ceux des auteurs individuels et ne représentent pas les points de vue de ces organisations. En outre, veuillez noter que tout au long du numéro, le style de la langue peut varier pour respecter la langue originale des articles soumis.

About NORRAG

NORRAG est le Centre global d'éducation de l'Institut de hautes études internationales et du développement, Genève et est un réseau global basé sur l'adhésion sur les politiques et la coopération internationale en matière d'éducation et de formation. Le mandat principal de NORRAG est de coproduire, de diffuser et d'échanger des connaissances essentielles et de renforcer les capacités pour et avec les universités, les gouvernements, les ONG, les organisations internationales, les fondations et le secteur privé qui informent et façonnent les politiques et les pratiques en matière d'éducation, aux niveaux national et international. Par son travail, NORRAG contribue à créer les conditions nécessaires à des décisions plus participatives, fondées sur des données probantes, qui améliorent l'égalité d'accès et la qualité de l'éducation et de la formation.

De plus amples informations sur NORRAG, notamment sur son champ d'action et ses priorités thématiques, sont disponibles à l'adresse suivante : www.norrag.org.

Rejoignez le réseau mondial NORRAG
www.norrag.org/norrag-network

Suivez NORRAG sur les médias sociaux



À propos de l'Organisation internationale du travail (OIT)

Seule agence tripartite de l'ONU, l'OIT réunit depuis 1919 les gouvernements, les employeurs et les travailleurs de 187 États membres afin d'établir des normes du travail, d'élaborer des politiques et de concevoir des programmes visant à promouvoir le travail décent pour toutes les femmes et tous les hommes.

Suivez l'OIT sur les médias sociaux



Chemin Eugène-Rigot, 2
1202 Genève, Suisse
+41 (0) 22 908 45 47
norrag@graduateinstitute.ch



Les informations sur les publications et les produits numériques de l'OIT sont disponibles ici :
www.ilo.org/all-publications-for-topic

NORRAG Numéro Spécial 08 (NSI 08)
Édition française, octobre 2024
Édition anglaise (originale), juin 2023

Traduction

Sylvie Jeandet

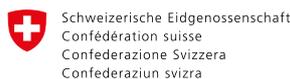
Coordination

Anouk Pasquier Di Dio

Production

Alexandru Crețu

NORRAG est soutenu par



Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC



Publié sous les termes de la licence Creative Commons :
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International
(CC BY-NC 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fr>



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003

Les continuums Éducation- Formation-Travail : instrument d'inclusion socioprofessionnelle pour les jeunes et les adultes

Rédacteur invité et rédactrice invitée

Michel Carton,

conseiller principal au NORRAG, professeur émérite, études du développement, Institut de hautes études internationales et du développement, Suisse

Christine Hofmann,

spécialiste du développement et des compétences, responsable d'équipe Compétences pour l'inclusion sociale, branche Compétences et employabilité, Organisation internationale du travail, Suisse

Avant-propos

La relation entre les mondes de l'éducation, de la formation et du travail a été contrariée. Tous trois développent les compétences des personnes en leur sein à des fins différentes, selon des normes et des priorités qui leur sont propres et qui, souvent, se recoupent de manière imparfaite.

Les mondes de l'éducation, de la formation et du travail sont-ils des systèmes fonctionnellement distincts et fermés ? Que gagnons-nous à les considérer ainsi ? Et que perdons-nous ? Plus important encore, quel est le préjudice pour les personnes que ces systèmes sont censés servir ? Pouvons-nous instaurer la justice sociale en continuant à traiter ces systèmes de façon distincte ?

Les personnes qui suivent une trajectoire linéaire (en commençant par l'éducation et en poursuivant par la formation puis le travail) tendent à être plus privilégiées que les personnes qui se retrouvent bloquées par les discontinuités entre les systèmes. La trajectoire de ce que nous appelons les « professions » (par opposition aux « emplois qualifiés »), comme celles d'avocat ou de médecin, est conçue pour aider les personnes appartenant aux classes socioéconomiques les plus élevées à transitionner facilement de l'éducation à la formation puis au travail.

Cependant, dans le monde entier, la voie des personnes issues d'un milieu socioéconomique défavorisé, des personnes de couleur et des femmes, entre autres, n'est pas aussi linéaire et passe d'un monde à l'autre. Chacun de ces groupes est plus susceptible, par exemple, de passer de l'éducation au travail et à la formation, de revenir à l'éducation, de retravailler et de se former à nouveau avant de changer de voie professionnelle. Cette tendance est amplifiée pour les personnes qui se situent à l'intersection de ces groupes déjà marginalisés dans l'une des dimensions.

Ceci ne tient pas compte du travail de subsistance que les apprenantes et les apprenants effectuent en parallèle de leur éducation ou de leur formation afin de gagner l'argent nécessaire à la poursuite de leurs études, ni des personnes qui n'ont jamais la chance d'entrer à l'école ou d'apprendre à l'âge jugé « approprié » par ces mêmes autorités qui, par la suite, ne sont pas en mesure de leur offrir des possibilités intéressantes.

Les personnes en situation d'apprentissage ou de travail tirent avantage des différences entre les domaines, en fonction de ce qui répond le mieux à leurs besoins et intérêts à divers moments de leur vie. Elles doivent cependant faire face aux problèmes propres à chacun de ces secteurs, qui surviennent indépendamment de leur volonté. Beaucoup sont également victimes des barrières érigées autour des trois domaines, qui les empêchent de passer facilement de l'un à l'autre de manière à mieux les servir, ou à mieux servir leurs trajectoires de vie et de carrière.

Le rédacteur invité et la rédactrice invitée de ce NSI se penchent sur les discontinuités qui existent actuellement entre l'éducation, la formation et le travail décent, et affirment que celles-ci créent et renforcent les exclusions et les inégalités pour les groupes déjà marginalisés. Il leur semble intéressant d'aborder ces trois domaines en tant que continuum pour améliorer l'inclusion des personnes qui restent exclues du parcours « standard » entre l'éducation, la formation et le travail.

Pour examiner ces questions, Michel Carton et Christine Hofmann ont compilé 28 contributions dans 25 pays répartis sur 5 continents. Cette version française vous présentera 12 de ces contributions. La **première partie** replace les continuums éducation-formation-travail dans une

perspective historique et la **deuxième partie** passe en revue les innovations concernant le continuum dans les années 1980 et 1990. La **troisième partie** met l'accent sur les systèmes de remédiation pour les jeunes « sans éducation » et le chômage ou le sous-emploi qui en découle. La **quatrième partie** décrit les pratiques d'amélioration des continums éducation-formation-travail d'un point de vue professionnel tandis que la **cinquième partie** se concentre sur la promesse des continums éducation-formation-travail comme solution à la crise. Pour finir, la **sixième partie** remet en cause les discours actuels sur l'éducation, la formation et le travail et propose une perspective tournée vers l'avenir concernant l'approche et les pratiques du continuum.

NORRAG Numéro Spécial a été lancé en 2018 avec l'ambition d'être un périodique à code source ouvert mettant en avant des auteures et auteurs de différents pays aux perspectives diverses. Conformément à la stratégie du

NORRAG et cherchant à combler les écarts entre la théorie et la pratique, chaque numéro est consacré à un thème spécifique de la politique mondiale de l'éducation et de la coopération internationale en matière d'éducation. Le premier NSI portait sur les Mouvements et politiques du droit à l'éducation : promesses et réalités, la seconde édition traitait de la Collecte de données et constitution de preuves pour soutenir l'éducation en situation d'urgence (printemps 2019), le troisième numéro mettait l'accent sur le Suivi mondial du développement des systèmes éducatifs nationaux : coercitif ou constructif ?, la quatrième édition examinait La nouvelle philanthropie et le bouleversement de l'éducation mondiale (printemps 2020). La cinquième édition de NSI abordait le Financement national : fiscalité et éducation, tandis que NSI 06 s'intéressait aux États d'urgence : l'enseignement à l'ère du covid-19. Le numéro le plus récent, NSI 07, étudiait L'éducation à l'ère du changement climatique.

Moira V. Faul

Directrice exécutive du
NORRAG
Chargée d'enseignement et
de recherche
IHEID, Genève

Chanwoong Baek

Directeur académique du
NORRAG
Professeur assistant
IHEID, Genève

Sangheon Lee

Directeur
Département des politiques de l'emploi
Organisation internationale du travail

Références

Assemblée générale des Nations Unies. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development. Resolution 70/1 Adopted by the General Assembly on 25 September 2015. UNGA. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

Carton, M. et Mellet, A. (2021). Le Continuum éducation-formation-travail décent: Perspectives transformatives en faveur de l'inclusion. NORRAG. <https://resources.norrag.org/resource/view/658/384>

[org/resource/view/658/384](https://resources.norrag.org/resource/view/658/384)

Organisation internationale du travail. (2019). Travailler pour bâtir un avenir meilleur. Commission mondiale sur l'avenir du travail. OIT. <https://www.ilo.org/fr/publications/travailler-pour-bâtir-un-avenir-meilleur>

UNESCO. (2021). Repenser nos futurs ensemble: un nouveau contrat social pour l'éducation — UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705>

Contenu

Les continuums Éducation-Formation-Travail : instrument d'inclusion socioprofessionnelle pour les jeunes et les adultes	09
Michel Carton, conseiller principal au NORRAG, professeur émérite, études du développement, Institut de hautes études internationales et du développement, Suisse ; Christine Hofmann, spécialiste du développement et des compétences, responsable d'équipe Compétences pour l'inclusion sociale, branche Compétences et employabilité, Organisation internationale du travail, Suisse	
Partie 1: Un contexte historique : de l'amélioration de la formation professionnelle « traditionnelle » et de la formation communautaire vers l'apprentissage en ligne	15
01 Révolution de la digitalisation dans l'apprentissage en Afrique	16
Cyr Davoudoun, économiste du développement, coordinateur du Bureau d'Appui aux Artisans, Bénin	
02 De la verticalité à l'horizontalité de la transmission des savoirs : l'apprentissage intergénérationnel et le continuum éducation-formation-insertion bouleversent la perception classique du schéma d'appropriation des savoirs	19
Tengandé François Niada, conseiller senior, éducation et formation professionnelle, HELVETAS Swiss Intercooperation	
Partie 2: Innovations et expérimentations au cours des dernières décennies	23
03 Cent années de discours sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP)	24
Kenneth King, professeur émérite, Université d'Édimbourg, Royaume-Uni	
04 Formation professionnelle et insertion des jeunes en Argentine : de la remédiation à la complémentarité avec l'enseignement secondaire	27
Claudia Jacinto, chercheuse principale du Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Centro de Investigaciones Sociales, Instituto de Desarrollo Económico y Social ; coordinatrice du Programa de Estudios Juventud, Educación y Trabajo ; membre de l'Académie Internationale d'Éducation, Argentine	
Partie 3: Les jeunes qui ne sont ni en études, ni en emploi, ni en formation (NEET) : instaurer des interactions entre les populations ciblées et les systèmes de remédiation	31
05 NEET en Afrique : le rôle des acquis de base et des Programmes Actifs du Marché du Travail	32
Clément Kouadio Kouakou, maître de Conférences Agrégé, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire ; Tiérégnimin Yaya Yeo, Docteur, Laboratoire d'Analyse et de Modélisation des Politiques Économiques (LAMPE), Université Alassane Ouattara, Bouaké, Côte d'Ivoire	
06 NEET et contribution de l'école de la 2^e chance à la lutte contre l'abandon scolaire	36
Brahim Toumi, expert international indépendant en éducation, formation professionnelle et emploi – Tunisie	

Partie 4: Renforcer les capacités, réaliser et relever les défis	41
15 Innovation technologique et formation : comment éviter les discontinuités ?	42
Yves Chardonnens Cook, directeur de la Fondation pour la Formation professionnelle et continue (FFPC) - Genève ; Membre du hub Futur des Jobs de la FONDATION NOMADS - Genève	
18 Le rôle des services de carrière dans la transition professionnelle des élèves de l'enseignement supérieur : voix d'Afrique	45
Samuel Asare, responsable principal de la recherche, Education Sub Saharan Africa (ESSA), Royaume-Uni ; Pauline Essah, directrice de la recherche et des programmes, Education Sub Saharan Africa (ESSA), Royaume-Uni ; Francis A. Gatsi, chargé d'enseignement, Faculté d'ingénierie et d'informatique, Université Ashesi, Ghana ; William Ohene Annoh, directeur adjoint, Professor Adei Studio for Research Excellence ; Richard Cliff Ekumah, chargé de projet des affaires académiques, Université Ashesi, Ghana ; Akua Ampah, fondatrice et coach principale, Virtual Career Office, Ghana ; Jennifer N. Udeh, responsable, gestion des cours, Acumen, Royaume-Uni (anciennement chez Education Sub Saharan Africa)	
Partie 5: Les continuums comme voie de transition pour sortir de la crise	49
19 Technologie numérique, migration et apprentissage pour le travail : l'effet « Janus » en temps de crise	50
Tim Unwin, titulaire de la chaire UNESCO en technologies de l'information et de la communication (TIC) et développement, et professeur émérite de géographie, Royal Holloway, Université de Londres, Royaume-Uni ; G. Hari Harindranath, professeur en systèmes d'information, School of Management, Royal Holloway, Université de Londres, Royaume-Uni ; Maria Rosa Lorini, assistante de recherche post-doctorale, School of Business and Management, Royal Holloway, Université de Londres, Royaume-Uni	
20 Eco-Ed : les voies de la durabilité	54
Anne Ryan, professeure émérite, département d'éducation des adultes et de la communauté, Université de Maynooth, Irlande	
Partie 6: Remettre en question les discours et perspectives actuels	61
23 Pour la défense des discontinuités : renforcer les barrières entre l'éducation et le travail	62
Mike Douse, conseiller indépendant en développement de l'éducation internationale, Pays de Galles ; Philip Uys, consultant expert en développement de l'éducation internationale, Australie	
26 Le continuum éducation-formationtravail en faveur de l'inclusion socioéconomique : le cas de Singapour	66
Johnny Sung, professeur, membre honoraire, Centre for Skills, Knowledge, and Organisational Performance (SKOPE), Université d'Oxford ; chercheur invité, Institute for Adult Learning, Singapour	

Liste des abréviations

AEA	Apprentissage et éducation des adultes	ODD	Objectif de développement durable
AERD	Base de données en ligne sur la recherche en matière d'éducation en Afrique	OIT	Organisation internationale du travail
AFD	Agence française de développement	OMS	Organisation mondiale de la santé
AGEPE	Agence d'études et de promotion de l'emploi	PAMT	Programmes actifs du marché du travail
AJOL	African Journals Online	PDG	Président-directeur général / Présidente-directrice générale
ALMP	Programme d'intervention directe sur le marché du travail	PED	Pays en développement
ASS	Afrique subsaharienne	PEJEDEC	Projet emploi jeunes et développement des compétences
BaFD	Banque africaine de développement	PENF	Programme d'appui à l'éducation non formelle
BIBB	Institut fédéral allemand de la formation professionnelle	PIB	Produit intérieur brut
BIT	Bureau international du travail	PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
C2D	Contrat de désendettement et de développement	PNJ	Politique nationale de la jeunesse
CEFT	Continuum Éducation-Formation-Travail	PNUD	Programme de développement des Nations Unies
CFP	Centre de formation professionnelle	PPP	Partenariat public-privé
COL	Commonwealth of Learning	PwC	PricewaterhouseCoopers
E2C	École de la deuxième chance	RA	Réalité augmentée
EES	Établissement d'enseignement supérieur	R&D	Recherche et développement
EFP	Enseignement et formation professionnels	RHS	Ressources humaines pour la santé
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels	RV	Réalité virtuelle
EIT.swiss	Association suisse des installateurs-électriciens	SIG	Services Industriels de Genève
ENF	Éducation non formelle	THIMO	Initiative with High Workforce Requirements
FP	Formation professionnelle	UE	Union européenne
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH	UPSA	Union professionnelle suisse de l'automobile
GoH!	Generation of Hydrogen project	USAM	Union Suisse des Arts et Métiers
HEFP	Haute école en formation professionnelle		
NEET	Neither in Education, Employment nor Training (Ni en études, ni en emploi, ni en formation)		

Les continuums Éducation-Formation-Travail : instrument d'inclusion socioprofessionnelle pour les jeunes et les adultes

 **Michel Carton**, conseiller principal au NORRAG, professeur émérite, études du développement, Institut de hautes études internationales et du développement, Suisse

 michel.carton@graduateinstitute.ch

 **Christine Hofmann**, spécialiste du développement et des compétences, responsable d'équipe Compétences pour l'inclusion sociale, branche Compétences et employabilité, Organisation internationale du travail, Suisse

 hofmann@ilo.org

Les discontinuités entre les domaines de l'éducation, de la formation et du travail créent de nombreux problèmes pour les personnes en situation d'apprentissage ou de travail de tous âges. Ces discontinuités émanent d'une hypothèse selon laquelle un individu doit suivre un parcours linéaire commençant par l'éducation de base, se poursuivant avec la formation professionnelle, puis aboutissant au monde du travail, avec si possible un emploi décent, et que chacune de ces étapes s'accomplit dans un espace réservé. Ces discontinuités ont souvent des effets négatifs sur les personnes défavorisées en exacerbant les inégalités et l'exclusion. Aborder l'éducation, la formation et le travail sous la perspective d'un continuum nous permet de répondre positivement aux inégalités et aux exclusions¹.

Un continuum est « une séquence continue dans laquelle les composantes adjacentes ne sont pas perçues comme extrêmement différentes l'une de l'autre, quoique leurs extrêmes soient largement différents » (Oxford languages), ce qui signifie qu'il n'y a pas de discontinuité entre les composantes.

Dans ce NORRAG Numéro Spécial, nous vous proposons donc d'explorer les possibilités de remettre en question et de bousculer ces discontinuités entre l'éducation, la formation et le travail en mettant en œuvre différents types de continuums contextualisés. Cette perspective ouverte aborde les discontinuités comme des phénomènes contextualisés, que les parties prenantes des continuums observent selon différents points de vue. Faire face à l'éventail des discontinuités perturbatrices à travers les trois domaines devrait être plus productif que de maintenir

le cloisonnement, à la fois pour les parties prenantes et pour les jeunes/adultes qu'elles prétendent servir.

Cette approche encouragerait l'émergence de divers scénarios, en intégrant des perspectives théoriques, politiques et pratiques, servant de base à des propositions et actions créatives, centrées sur le compromis. Les personnes actuellement exclues de l'éducation, de la formation ou du travail pourraient alors « se déplacer » entre les trois composantes d'un continuum à n'importe quel moment et dans n'importe quel sens. La condition préalable à ce « parcours » – et à sa reconnaissance – est la création de multiples points d'entrées, de transitions et de passerelles entre ces domaines. Cette condition remplie, un continuum devient le moyen essentiel pour faciliter la ré-inclusion des jeunes et des adultes touchés par l'exclusion dans leur milieu socio-économique.

La fusion de l'éducation, de la formation et du travail, ou de certaines de leurs parties, en sous-systèmes met en évidence la perméabilité et la fluidité qui caractérisent tout continuum. Néanmoins, cette flexibilité a des limites logiques puisque les trois domaines possèdent leurs propres spécificités et ne se chevauchent pas complètement. D'où l'importance de prendre des dispositions contextualisées en matière de gouvernance, afin que l'éducation, la formation et le travail puissent atténuer les effets négatifs des discontinuités sur les personnes défavorisées, jeunes comme adultes.

Il existe d'importantes complémentarités entre une perspective de continuum et le concept d'apprentissage

tout au long de la vie : la première touche aux dimensions institutionnelles et organisationnelles de l'apprentissage tandis que la seconde concerne les dimensions individuelles. En d'autres termes, l'apprentissage tout au long de la vie repose sur une approche fondée sur la demande, que ce soit de la part des individus ou de différents types d'organisations, comme les entreprises. Une approche de continuum (considéré comme un système) fonctionne davantage selon une perspective institutionnelle orientée par l'offre, bien que les deux voies soient compatibles.

Les réflexions concernant l'avenir de l'éducation et du travail (dans les récents rapports de l'UNESCO et de l'OIT ainsi que dans les [objectifs de développement durable 4 et 8](#)) ouvrent le débat sur les conséquences des discontinuités entre l'éducation, la formation et le travail. Le [rapport de l'UNESCO sur les futurs de l'éducation Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation](#) (2021) recommande de ne plus considérer l'enseignement comme une pratique individuelle, mais de « redéfinir les dimensions professionnelles des enseignants sur la base d'un travail collaboratif ». Il préconise également de cesser de penser que l'éducation se déroule principalement dans les écoles et à certains âges, mais plutôt d'accueillir et d'élargir les opportunités éducatives pour chacun, partout dans le monde. Le rapport de l'OIT sur l'avenir du travail intitulé *Travailler pour bâtir un avenir meilleur* (2019) va dans le même sens et développe le concept de « transitions futures du travail » au cours de la vie, qui englobe l'apprentissage tout au long de la vie et les parcours d'apprentissage harmonieux entre l'éducation, la formation et le travail, relevant du domaine d'action « Investir dans le potentiel humain ». La dimension institutionnelle est mise en évidence en appelant à des investissements « dans les institutions du travail », qu'une perspective de continuum élargirait aux institutions de l'éducation.

Ce *Norrag Numéro Spécial* tente de présenter la diversité des perspectives et des outils nécessaires pour analyser les défis qui ont émergé dans les interactions entre l'éducation, la formation et le travail au cours des dernières décennies, et de proposer de nouvelles perspectives ainsi que de nouveaux imaginaires et éclairages. Il a pour but de fournir une analyse solide et critique susceptible d'indiquer la voie à suivre. Les vingt-huit contributions sont organisées autour de six thèmes interdépendants et complémentaires et sont basées sur des réflexions conceptuelles et stratégiques, ainsi que sur des exemples concrets².

Première partie : Un contexte historique : de l'amélioration de la formation professionnelle « traditionnelle » et de la formation communautaire vers l'apprentissage en ligne

Le premier thème explore la persistance et le potentiel des systèmes d'apprentissage traditionnels qui ont assuré la transmission des connaissances et des compétences intergénérationnelles au fil des siècles. L'éducation, la formation et le travail se situent dans un processus non linéaire et ad hoc pour lequel le lieu de travail (pour la formation professionnelle) ainsi que le foyer et la communauté (pour l'apprentissage communautaire) constituent les principaux espaces d'apprentissage. Cela peut contribuer à en faire des instruments actuels très efficaces pour résoudre les discontinuités entre l'éducation, la formation et le travail. Dans leur contribution, Salim Akoojee et Patrick Werquin affirment que les formations professionnelles réalisées dans le cadre de l'économie informelle, parce qu'elles se déroulent sous forme de continuum, sont des outils importants pour l'intégration des jeunes sur le marché du travail. Ils réclament un changement de paradigme et la complète inclusion de ces outils dans les paysages nationaux de l'éducation et de la formation. Dans leur article respectif, Ousmane Adama Dia et Cyr Davodoun nous proposent une perspective anthropologique des systèmes de formation professionnelle et nous présentent leur évolution au fil du temps. En abordant les avancées réalisées au Sénégal dans la reconnaissance et la modernisation des formations professionnelles de l'économie informelle afin de combler les écarts entre les systèmes de formation professionnelle formel et informel, Ousmane Adama Dia salue le changement de paradigme entrepris, tout en attirant l'attention sur les difficultés et complexités majeures qui persistent ainsi que sur les nouveaux paradoxes. **Cyr Davodoun** considère que les technologies numériques sont des leviers essentiels pour améliorer l'accès aux formations professionnelles et stimuler la qualité de l'apprentissage. Ce potentiel est concrètement mis en œuvre dans un projet pilote du Commonwealth of Learning, au Kenya, au Nigéria et en Zambie, que présentent Terry Neal *et al.* Alba Castellsagué décrit comment les rôles de genre au Népal obligent les femmes à abandonner les méthodes d'apprentissage formelles ou les éloignent de leur communauté et de leurs racines, au lieu de redéfinir et d'élargir le concept de continuum et d'améliorer ainsi la situation. **Tengandé François Niada** ajoute une autre dimension aux situations d'éducation, de formation et de travail traditionnelles : le continuum intergénérationnel. Son article remet en question le caractère unidirectionnel des systèmes d'apprentissage traditionnels. Il fournit des exemples au Mali et conseille d'intégrer et d'utiliser les multiples perspectives des différentes générations pour enrichir l'apprentissage.

Deuxième partie : Innovations et expérimentations au cours des dernières décennies

Les années 1980 ont été marquées par diverses initiatives visant à faciliter les transitions entre l'éducation et la formation, principalement, car l'ignorance et le mépris réciproques entre le monde de l'éducation et celui du travail entravaient toute interaction constructive. **Kenneth King** replace cette période dans le contexte des 100 années de discours sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP), et examine les différentes visions ainsi que les réalités qui les entourent. Depuis l'éducation industrielle destinée aux Afro-Américaines et Afro-Américains, que les agences de développement ont ensuite adaptée pour l'Afrique sous forme d'enseignement et de formation professionnels pour l'économie informelle et l'entrepreneuriat, inscrits dans les ODD 4 et 8, la position de l'EFP, à mi-chemin entre l'éducation et le travail, a toujours engendré des interactions dépendantes, minimales ou conflictuelles entre ces deux mondes. Les innovations contemporaines qui s'attaquent aux discontinuités doivent être examinées selon ces perspectives historiques. Hannah Esther Manogaran analyse une innovation des années 1990 visant à décloisonner l'éducation, la formation et le travail par le dialogue et la coopération entre leurs parties prenantes. La théorie de l'activité permet d'explorer les dimensions sociales des cadres nationaux de qualification, en soulignant l'importance de ces dimensions dans la gouvernance de tout continuum. Les questions de gouvernance sont également au cœur de la contribution de Marc van der Meer et Siria Taurelli, qui porte sur le métissage de la gouvernance et de l'innovation dans les continuums éducation, formation et travail, où des partenariats publics-privés (PPP) voient le jour en réponse à l'inadéquation des compétences. Dans les pays où le dialogue social est institutionnalisé, un élargissement de la gouvernance hybride des formations professionnelles et du continuum se produit. Dans les pays où le dialogue social est moins institutionnalisé, les nouveaux PPP représentent une innovation en termes institutionnels et pédagogiques. Selon **Claudia Jacinto**, un enjeu de gouvernance en Argentine s'est révélé déterminant en ce qui concerne l'intégration des jeunes. En effet, avant les années 2000, l'enseignement et la formation professionnels étaient façonnés au sein des systèmes éducatifs selon les mêmes principes que le travail et l'emploi. Un changement de configuration s'est produit avec de nouvelles interactions entre les programmes d'EFP courts, la formation technique et professionnelle, ainsi que l'enseignement secondaire et tertiaire. Ces changements ont créé des espaces de collaboration, mais aussi de tension, dans et entre les parties prenantes, parmi lesquelles les syndicats ont joué un rôle important.

Troisième partie : Les jeunes qui ne sont ni en études, ni en emploi, ni en formation (NEET) : instaurer des interactions entre les populations ciblées et les systèmes de remédiation

Parallèlement à l'intérêt grandissant pour la formation professionnelle, la plupart des réflexions et des actions concernant l'éducation, la formation et l'emploi portent sur les discontinuités préjudiciables qui existent dans toutes les parties du monde. La troisième partie met l'accent sur les jeunes et présente les perspectives du Pérou, d'Afrique subsaharienne et septentrionale et d'Australie. **Clément Kouadio Kouakou et Tiérégnimin Yaya Yeo** se demandent si le nombre croissant de jeunes qui ne sont ni en études, ni en emploi, ni en formation (NEET) peut être attribué à des systèmes éducatifs de piètre qualité – un argument également repris par Brahim Toumi – et pourquoi les programmes d'intervention directe sur le marché du travail n'ont pas contribué à construire suffisamment de passerelles. Maria Balarin et Miguel Jaramillo expliquent les difficultés complexes auxquelles font face les jeunes vivant dans les foyers et quartiers défavorisés du Pérou en ce qui concerne leur transition depuis une éducation de mauvaise qualité et des opportunités de formation rares vers, trop souvent, des emplois informels ou précaires ou un statut de NEET. Leur article analyse comment briser ce cercle vicieux et propose des interventions croisées et diversifiées, mettant notamment un accent particulier sur le genre. La contribution d'Erica Smith révèle le potentiel sous-exploité d'un continuum en Australie et montre que les approches linéaires des transitions école-travail sont défailtantes. Elle propose des idées comme, par exemple, la façon dont une meilleure reconnaissance de l'expérience professionnelle dans les trajectoires éducatives, des conseils de carrière, des cours sur les droits du travail dans l'éducation générale et un meilleur dialogue entre les employeurs et les centres d'enseignement et de formation pourrait renforcer les continuums. Le texte de **Brahim Toumi** montre comment, en Tunisie, les écoles de la deuxième chance aident les élèves qui abandonnent l'école à ne pas devenir des NEET. Bien que ce modèle ait une notoriété internationale, les écoles de la deuxième chance ont été nouvellement établies en Tunisie, avec plusieurs innovations prometteuses.

Quatrième partie : Renforcer les capacités, réaliser et relever les défis

Les parties précédentes ont présenté divers moyens d'aborder, d'étudier et d'analyser les discontinuités entre l'éducation, la formation et le travail, afin de fonder les décisions et les actions sur des faits probants. Cette partie donne la parole aux parties prenantes qui ont traduit leurs connaissances des continuums en des actions concrètes. **Yves Chardonens Cook** montre comment les contraintes politiques et administratives suisses entravent la mise à jour régulière indispensable du cadre et des outils de formation.

Cela génère une inadéquation entre les compétences demandées sur le marché et les compétences disponibles. L'auteur présente le cas d'un projet englobant la chaîne de valeur complète de l'hydrogène pour démontrer que les changements dans les politiques et pratiques éducatives doivent résulter d'un effort de co-création entre toutes les parties prenantes concernées. Cette perspective systémique favorise l'anticipation, contrairement à une approche mettant l'accent uniquement sur l'une des trois sphères. La contribution de Laetitia Rispel et Eric Buch illustre une approche opposée à celle de la Suisse, en Afrique du Sud. S'appuyant sur une vision nationale globale et des objectifs spécifiques pour les Ressources humaines pour la santé (RHS), soutenus par une approche consultative et participative étendue, sa mise en œuvre a été entravée par une absence de leadership efficace en matière de RHS, le sous-développement de la capacité institutionnelle à envisager une perspective de continuum ainsi que le manque de plaidoyer. Bien que la stratégie visait à éliminer les cloisonnements internes des RHS et les discontinuités émanant de cette segmentation, sa mise en œuvre a échoué. Deb Carr présente la reconnaissance des apprentissages antérieurs comme un modèle pour renforcer les continuums dans la sphère de l'éducation préscolaire en Australie. La reconnaissance des apprentissages antérieurs est souvent abordée comme l'une des solutions possibles pour combler les discontinuités. Le cas australien montre les facteurs de succès et les éléments nécessaires pour que ce système profite aux individus, aux employeurs et aux centres de formation. Un article rédigé par **un groupe interuniversitaire et interinstitutionnel** montre l'absence ou l'offre limitée de services de carrière dans les établissements d'enseignement supérieur (ESS) en Afrique subsaharienne. L'article met en lumière la façon dont les services de carrière peuvent aider les élèves de l'enseignement supérieur à améliorer leur employabilité / trouver plus facilement un emploi. Il montre qu'il est possible d'améliorer l'employabilité des élèves en abordant les services de carrière selon une perspective plus large, notamment en proposant une orientation et des conseils, en intégrant les opportunités de développement des compétences par des changements de programmes d'études et de la pédagogie et en collaborant avec les EES et les employeurs, ainsi qu'avec les diplômées et diplômés, et les anciennes cohortes d'élèves.

Cinquième partie : Les continuums comme voie de transition pour sortir de la crise

La cinquième partie traite de la multiplication des crises mondiales et s'intéresse à l'influence de crises telles que le changement climatique, les conflits armés, la migration et l'informalité sur les discontinuités éducation-formation-travail. Selon l'hypothèse générale, les crises aggravent les situations, perturbent l'apprentissage et les parcours professionnels, et affectent encore plus durement les

gens en situation de vulnérabilité. **Tim Unwin, G. Hari Harindranath et Maria Rosa Lorini** examinent les avantages et les inconvénients (la dualité « Janus ») de la technologie numérique pour les personnes migrantes en période de crise, et s'interrogent sur ce qui permettrait de mieux utiliser le potentiel de cette technologie pour renforcer les continuums éducation-formation-travail. Elle et ils considèrent, par exemple, la possibilité de rendre l'apprentissage plus accessible, de sécuriser les qualifications ou de faciliter le travail à distance, pour autant que les personnes possèdent les compétences numériques basiques et aient accès à des appareils et à une connexion. **Anne Ryan** présente l'éducation écologique, induite par les crises écologiques, comme moyen de sortir des approches traditionnelles de l'éducation. Elle affirme que ces dernières maintiennent le statu quo plutôt que de promouvoir l'innovation par le biais de l'autocritique. Ce qu'il faut, c'est une approche qui valorise la diversité, reconnaît les inégalités, démocratise la création de connaissances et fait des élèves les acteurs et les actrices de leur propre parcours. Comme le souligne Jamelia Harris, les bonnes intentions, comme les interventions humanitaires en réponse aux crises politiques et à la guerre, n'engendrent pas nécessairement des impacts positifs. Une conception inefficace, un manque de contextualisation appropriée, une implication limitée des parties prenantes, et des systèmes de surveillance et d'évaluation insuffisants ont contribué à accentuer les discontinuités entre l'éducation, la formation et le travail au lieu de renforcer les continuums dans le processus de reconstruction après-guerre. Crain Soudien aborde la crise du chômage des jeunes et celle de l'informalité, et rejoint Anne Ryan dans l'appel à reconnaître l'agentivité et les innovations en cours, en étendant notamment l'analyse aux contextes informels, comme moyen de surmonter les divisions entre l'éducation, la formation et le travail dans les sphères sociales et économiques ou les arrangements formels et informels, et de renforcer les continuums si nécessaires pour les jeunes dans les pays à faible revenu.

Sixième partie : Remettre en question les discours et perspectives actuels

Si les crises sont censées conduire à des voies de transition, des options transformatrices dans l'éducation, la formation et le travail, comme la résistance à la primauté de l'école et de la technologie, une structure de gouvernance pertinente et des politiques d'apprentissage tout au long de la vie, inclusives et basées sur un continuum, en milieu urbain, pourraient façonner l'avenir. Dans cette perspective, **Mike Douse et Philip Uys** défendent clairement les discontinuités : la vie va bien au-delà du travail et l'éducation va bien au-delà de la formation. Les discontinuités entre le travail et l'éducation sont essentielles pour préserver l'intégrité de cette dernière. Nous devons résolument résister à la colonisation de la salle de classe par le monde du

travail. À la différence de la position précédente, Borhene Chakroun et James Keevy examinent comment l'évolution rapide et fluide de la reconnaissance des compétences et des modalités de validation a le potentiel d'harmoniser les continuums éducation-formation-travail dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Cela peut prendre la forme d'un écosystème d'accréditation évolutif caractérisé par la coexistence de certifications formelles, micro et numériques. L'infrastructure de gouvernance des continuums est un élément essentiel à sa réussite, comme le décrit l'article de Raymond Saner et Lichia Yiu. Un système de gouvernance éducative reposant uniquement sur des mesures de la contribution ou du résultat n'est ni satisfaisant ni efficace. Les mécanismes institutionnels nécessaires incluent un système d'information national ; la performance sociale constitue le second fondement pour mettre en place une infrastructure de gouvernance robuste à quatre niveaux (micro, méso, macro et méta) reliant les différents éléments. Cela donnerait naissance à un continuum qui ferait office de « nouvelle norme ». **Johnny Sung** formule la même préoccupation concernant la politique SkillsFuture de Singapour, qui conçoit l'offre de compétences en fonction de la demande, ce qui permet d'établir un lien entre l'offre et les transitions professionnelles. L'apprentissage tout au long de la vie est le principal vecteur et intègre les différentes composantes que sont l'éducation, le travail, les compétences, l'apprentissage, ainsi que le développement personnel, industriel et social. Il est également possible de faire face aux inégalités résultant des discontinuités grâce à des stratégies ad hoc. Enrique Pieck décrit quatre stratégies qui ont le potentiel d'améliorer la qualité des centres de formation professionnelle (CFP) : collaborer avec le secteur public et les établissements d'enseignement

secondaire, améliorer la qualité des programmes d'éducation non formelle, renforcer les liens institutionnels avec les institutions financières, les services d'aide aux entreprises et les organismes gouvernementaux, et proposer des services d'éducation, de développement de carrière et d'emploi pour les NEET. Ces stratégies ne requièrent pas une mobilisation importante de ressources. L'article de Gideon Arulmani fait écho au premier article de cette partie. Dans un passé récent, la question de la carrière et des moyens de subsistance a fait l'objet de nombreuses discussions. Comment les collaborations bidirectionnelles entre le développement de carrière et la réflexion sur les moyens de subsistance pourraient-elles contribuer à améliorer le bien-être ? Ces collaborations peuvent permettre de créer des environnements éducation-formation-travail mettant l'accent sur le bien-être, le confort et la sécurité, ce qui générerait, en définitive, des états d'équilibre compatibles avec le bien-être des travailleurs et des travailleuses.

Les 28 contributions de ce Norrag Numéro Spécial illustrent ce qu'une perspective de continuum peut réaliser : aider les décideurs politiques, les spécialistes et les universitaires à identifier et résoudre les obstacles à l'inclusion des groupes et des individus vulnérables, puis façonner les systèmes d'éducation, de formation et de travail de sorte que les parcours de transition soient ouverts et accessibles dans toutes les directions. Une meilleure intégration des systèmes d'éducation, de formation et de travail, et des approches qui renforcent les continuums, ont donc un rôle important à jouer dans la quête mondiale de sociétés plus égalitaires, inclusives et durables.

Notes de fin de page

1. Mentionné dans les textes comme continuum ou continuums.
2. NdT : l'introduction mentionne des articles disponibles uniquement dans la version anglaise de NSI08, que vous pouvez consulter [ici](#). Les auteures et les auteurs dont les articles sont traduits sont indiqués en caractères gras.

Partie 1

**Un contexte historique :
de l'amélioration de la
formation professionnelle
« traditionnelle » et de la
formation communautaire
vers l'apprentissage en ligne**

Révolution de la digitalisation dans l'apprentissage en Afrique

 Cyr Davodoun, économiste du développement, coordinateur du Bureau d'Appui aux Artisans, Bénin

 comlandavodoun@gmail.com

Résumé

L'apprentissage connaît en Afrique diverses formes d'expression marquées chacune par des régulateurs d'accès très fermés, ouverts ou filtrants. S'agissant du recours à l'alphabétisation pour en faciliter l'accès, les fruits n'ont pas tenu la promesse des fleurs en l'absence du service digital. La percée fulgurante des téléphones mobiles augure de perspectives non discriminatoires d'accès à l'apprentissage en mode dual.

Mots-clés

Accessibilité
Afrique
Apprentissage
Digitalisation
Révolution

Problématique de l'accès à l'apprentissage

La formation initiale par apprentissage est un système existant depuis des centaines d'années qui voyage dans le temps et évolue selon son époque. Un des traits caractéristiques de son évolution est son accessibilité progressive. De l'apprentissage traditionnel originel à sa forme duale, chaque forme d'apprentissage porte la marque de ses conditions d'accès. Ainsi, d'accès très restreint au départ, l'apprentissage est passé par une période d'ouverture avec sa délocalisation du cercle familial avant de faire objet de filtrage en mode dual. S'il est vrai que le mode dual qui consacre sa rénovation fait unanimité, il n'en demeure pas moins vrai que son filtre à l'entrée est source d'insatisfaction. En effet, la population des jeunes potentiels candidats à l'apprentissage ne cesse de croître. C'est un des sujets contemporains au centre des préoccupations des gouvernants comme des parents qui voient ces jeunes céder aux sirènes des groupes extrémistes qui prolifèrent sur le continent. Il est donc urgent de trouver les voies et moyens requis pour former cette masse de jeunes dans l'intérêt de la paix et du développement des pays.

Apprentissage traditionnel original.

L'apprentissage traditionnel est un phénomène de société qui perdure. À l'origine, chaque famille ou groupe de familles avait un rôle déterminé à jouer pour la cohésion et le bon fonctionnement de sa communauté. L'organisation de celle-ci répondait au principe de : à chacun, son domaine de compétences utiles.

Dans la famille, les différents savoirs se transmettaient de génération en génération. L'apprentissage traditionnel original se développait selon le genre. Les familles et les groupes de familles se constituaient en castes faisant de **l'apprentissage un système fermé. N'entre pas en apprentissage d'un métier qui veut**, c'est plutôt une question de filiation.

Apprentissage traditionnel délocalisé.

L'apprentissage traditionnel original est sorti du cadre familial à la faveur de la recherche de nouveaux débouchés et de la naissance de grandes agglomérations. L'artisanat à la base a vocation à produire et offrir des services de proximité.

Avec la saturation de ce marché de proximité, l'instinct humain a développé d'abord le commerce de voyage puis le rapprochement de l'offre et de la demande, ce qui amena l'homme de métier à quitter son cocon familial pour investir d'autres localités. Loin de leur village et de leurs parents, les hommes de métier étaient amenés à accepter des jeunes provenant plutôt du cercle des amitiés tissées dans le cadre de la socialisation qui s'imposait. Ce faisant, l'apprentissage a franchi un grand pas. Il est passé du cercle familial au cercle amical. **Cette évolution a consacré l'ouverture de l'accès.**

Apprentissage à l'ère coloniale.

Le fait colonial a développé une nouvelle forme d'apprentissage dans le cadre de l'exploitation des matières premières, de l'aménagement de nouveaux territoires et de la conquête des marchés par l'importation des produits manufacturés. Des unités de transformation de matières premières en produits semi-finis ont été implantées. La mise en service et la maintenance du plateau technique nécessaire à la production puis les activités de production ont nécessité une main-d'œuvre spécialisée. Ces unités de production recrutaient **sur poste** les jeunes et les formaient sur le tas dans les entreprises. Les colonies étaient approvisionnées en produits manufacturés utilitaires dont l'entretien nécessitait l'émergence de nouveaux métiers dans la maintenance et la réparation. Le recrutement répondait à un besoin réel de l'entreprise. À l'issue de sa formation, l'apprenti était embauché en qualité d'ouvrier qualifié par l'entreprise formatrice. Ceci consacrait une **ouverture sur mesure**.

Apprentissage en mode dual.

Les initiatives d'amélioration de l'apprentissage traditionnel ont conduit à la formation en mode dual. Elles portent sur : l'introduction de cours théoriques dans des centres de formation pour mieux éclairer la pratique, l'utilisation de supports de formation théoriques et pratiques, l'harmonisation des durées de formation, la certification, etc. L'accès à l'apprentissage en mode dual pose alors de nouvelles exigences. Le postulant devra savoir lire, écrire et calculer en langue officielle de travail, c'est-à-dire en français, anglais ou portugais. Ces critères constituent **un filtre d'accès** à l'apprentissage privant de nombreux jeunes (en particulier jeunes non scolarisés, précocement déscolarisés, ou qui bien que scolarisés sont depuis de nombreuses années éloignés d'un environnement lettré) de compétences professionnelles nécessaires pour s'insérer et disposer d'un travail décent. L'alphabétisation mise à contribution pour donner plus de chance d'accès aux jeunes a produit des résultats forts mitigés.

INTRODUCTION DU SERVICE DIGITAL DANS LA FORMATION PAR APPRENTISSAGE

Percée fulgurante des technologies mobiles en Afrique.

Le développement des technologies mobiles est un phénomène contemporain qui ne laisse aucun secteur d'activité indifférent. Il connaît dans toutes les régions du monde un développement exceptionnel. À présent, selon Wear Social (2019), plus de 5,1 milliards de personnes utilisent un téléphone mobile dont la majorité en Smartphone. Cette même étude souligne qu'en octobre 2018, le marché total d'abonnements mobiles s'élève à 8,9 milliards, et ce marché représente toujours plus de la moitié du trafic web mondial avec un total de 51,6 %.

Le continent africain n'est pas en marge de ce phénomène. Il affiche un taux d'utilisation du mobile le plus fort avec presque 80 % de la population et un taux de croissance du marché de plus de 4 % entre 2017 et 2018. Un milliard quarante millions de cartes Sim seront présentes en Afrique subsaharienne d'ici 2025 (GSMA Association, 2019). L'Afrique francophone a un taux de pénétration de 100 % du mobile avec une population estimée en 2017 à 410 millions d'habitants. L'autre tendance qui se dessine est que, dans les sept prochaines années, l'Afrique compterait près de 300 millions de nouveaux abonnés qui auraient accès à l'internet mobile. Sur cette base, l'Afrique est à l'ère de « à chacun son téléphone mobile ».

La pénétration remarquable du mobile en Afrique offre une grande opportunité à saisir pour le développement de l'apprentissage dual. L'utilisation des supports digitaux dans l'apprentissage permettrait de se passer des filtres à l'entrée. Une fois que ces verrous auraient sauté, tous ceux à qui les portes de l'apprentissage étaient auparavant fermées pourraient y accéder. Le service digital dans l'apprentissage augure de très bonnes perspectives.

Potentiels impacts du service digital dans l'apprentissage dual.

Le digital permettrait de ne plus faire de la scolarisation un critère d'accès, de concevoir des supports de formation sur du matériel accessible à toutes personnes candidates à l'apprentissage, de réaliser des économies d'échelle dans les investissements nécessaires à l'élaboration des modules de formation, etc.

- **La scolarisation qui est une condition d'accès à l'apprentissage** en mode dual ne serait plus une exigence. Il ne serait plus nécessaire de savoir lire, écrire et calculer en langue officielle de travail. De même, l'alphabétisation ne serait plus un passage obligé pour accéder à l'apprentissage en mode dual. Cependant, le digital offrirait un meilleur support à l'alphabétisation au service de l'apprentissage. C'est à juste titre que

Pearce (2009) soutient que dans la société d'information d'aujourd'hui, l'alphabetisation est essentielle pour donner accès aux opportunités qu'offre la société numérique. Ainsi, les personnes en apprentissage auraient, grâce au service digital, la possibilité d'utiliser ces supports dans leur langue. Les technologies du mobile faciliteraient la communication sans barrière pour expliquer, démontrer, illustrer, décrire, commenter, analyser toutes les situations d'apprentissage.

- Le recours au service digital permettrait à l'apprentissage en mode dual d'avoir **une grande ouverture**. Pourraient donc y accéder sans barrière les personnes scolarisées, non scolarisées, précocement déscolarisées, alphabétisées ou non, etc. L'apprentissage serait aussi ouvert aux jeunes sans qualification professionnelle et aux divorcés sociaux. **Cet outil permettrait d'envisager une politique de formation de masse** pour satisfaire les besoins de qualification professionnelle des jeunes.
- **Le service digital permettrait de disposer de modules de formation à large diffusion accessibles partout où besoin sera.** Il serait un excellent levier de vulgarisation des contenus d'apprentissage. Les modules sur support digital seraient accessibles aussi bien au maître d'apprentissage qu'à l'apprenti. Ce dernier pourrait même être en mesure d'y recourir en situation de travail après son apprentissage. L'outil digital contribuerait sans doute à l'autoformation et au bricolage dans les ménages. En outre, la réalisation de **ces supports numériques ne nécessiterait pas des investissements onéreux**. Il faudrait juste le matériel basique de réalisation de vidéo offrant la possibilité de superposition de plusieurs voix en différentes langues. L'utilisation du service digital serait compatible avec les cours pratiques et théoriques. La révolution numérique est tout d'abord une source prometteuse de renouvellement des pédagogies et, plus encore, de transformation des parcours en adéquation avec les attentes des individus et des entreprises (Amar et Burstin, 2017).
- Le recours au **service digital permettrait de réduire de façon drastique les coûts de production des supports de formation** notamment en ce qui concerne les frais d'édition, de diffusion et de vulgarisation. En outre, le même support de formation pourrait être accessible en plusieurs langues ; ce qui dispense des coûts de production par langue. Ainsi, les technologies du mobile confèrent de l'efficacité et de l'efficience à la production des modules et par conséquent permettent de **réaliser des économies d'échelle**.

- **La digitalisation des supports de formation permettrait de bonifier les vecteurs d'apprentissage** tels que : l'observation des séquences de formation pratique et des illustrations de la théorie, la répétition des séquences d'apprentissage, l'écoute, le mimétisme, la reproduction, la duplication, etc. Elle serait un instrument de facilitation de l'acquisition des compétences professionnelles aussi bien techniques que managériales.

Somme toute, les technologies mobiles augurent d'une révolution inédite dans le développement de l'apprentissage en Afrique. La mise à contribution du service digital permettrait désormais à toutes personnes, en l'occurrence les jeunes, d'accéder à des compétences professionnelles via l'apprentissage en mode dual dans leur langue de maîtrise. Les technologies mobiles représenteraient un levier clé pour la formation de masse des jeunes en Afrique.

Références

Amar, N. et Anne Burstin (2017), La transformation digitale de la formation professionnelle. Inspection générale des affaires sociales. Mars 2017-2016-055R. France. 165 pages.

Groupe Spécial Mobile Association (GSMA) (2019), L'Economie Mobile Afrique Subsaharienne 2019. 42 pages. https://www.gsma.com/mobileeconomy/wpcontent/uploads/2020/03/GSMA_MobileEconomy2020_SSA_French.pdf

Pearce, C. (2009). Ouvrez les livres, ouvrez les portes: le défi d'alphabetisation en Afrique de l'Ouest. Oxfam. 32 pages. <https://docs.campaignforeducation.org/reports/west-africa-literacy-challenge/09.04%20Livres%20fermes%20-%20defi%20d'alphabetisation%20AO%20fr.pdf>

Wear Social. (2019). Un monde qui devient de plus en plus mobile first. https://developer.orange.com/orange_explains/marche-mobile-afrique-francophone/

De la verticalité à l'horizontalité de la transmission des savoirs : l'apprentissage intergénérationnel et le continuum éducation-formation-insertion bouleversent la perception classique du schéma d'appropriation des savoirs

 **Tengandé François Niada**, conseiller senior, éducation et formation professionnelle, HELVETAS Swiss Intercooperation

 tfniada@gmail.com

Résumé

La différence générationnelle est souvent interprétée comme source de tensions au sein des entreprises ou dans les processus d'apprentissage. Or, le continuum intergénérationnel est source de stimulation de la qualité des apprentissages et de l'insertion des jeunes, comme démontré avec trois expériences d'éducation et de formation des jeunes au Mali. La perception de l'apprentissage, basée sur une transmission verticale du « maître » à l'« apprenti », est questionnée pour privilégier l'horizontalité et la bidirectionnalité de la transmission des savoirs entre générations différentes.

Mots-clés

Apprentissage traditionnel
Continuum
Apprentissage intergénérationnel
Transfert de connaissances

Contexte

Dans les sociétés « traditionnelles » africaines, les modes de transmission intergénérationnelle ont été par oral, par imitation, par transposition didactique¹, par transmission de l'aîné au plus jeune ou du plus expérimenté à l'apprenti dans : agriculture, artisanat, élevage, musique, chants, etc. Dans ce schéma d'apprentissage, la transmission verticale, linéaire, implique aussi la reconnaissance d'une certaine suprématie ou ascendance, d'une certaine redevabilité au « maître », à « l'ancien ». Cette perception de la transmission des savoirs, manifeste dans différentes sociétés « traditionnelles » (rites, musique, artisanat, agriculture, etc.), repose sur le fait que chaque génération a un devoir de transmission de ses connaissances, savoirs et valeurs à la génération suivante pour perpétuer l'existence humaine.

Le jeune qui apprend d'un maître lui voue respect et redevabilité, voire une certaine soumission. Il est rarement question d'un adulte qui a appris d'un jeune ! Dans un tel schéma, la transmission verticale va de pair avec une certaine suprématie de l'ascendance et de la redevabilité du plus jeune (ou de celui qui apprend) au « maître », à « l'ancien ».

Ce mode de transmission valorise peu l'interaction dans laquelle chacun-e apprend de l'autre, pas plus que les échanges critiques entre l'apprenant-e et le « maître », entre le plus jeune censé apprendre du plus âgé présumé détenir le savoir. Cette conception verticale de la transmission passe sous silence l'apport du plus jeune à son aîné-e. Un tel mode de transmission a trouvé sa continuité dans les systèmes

d'éducation et de formation hérités de la colonisation et caractérisés par la verticalité de la transmission des savoirs. Les espaces entre l'éducation, la formation professionnelle et le monde du travail sont conçus de manière quasi cloisonnée.

Le numérique et d'autres modalités d'apprentissage utilisés dans les alternatives éducatives et la formation professionnelle ont bouleversé le schéma vertical d'apprentissage de l'aîné-e vers le plus jeune, obligeant à une interaction horizontale.

Par exemple, de nombreux adultes sont dépassés par l'accélération du numérique comme le confirment des expressions telles que : « Je viens de recevoir une facture et je ne sais pas comment payer par internet » ; « Comment peut-on créer un profil sur WhatsApp ? » ; « Comment fonctionne Facebook ? » ; « Comment fait-on pour joindre un fichier ? ». Ce sont des questions courantes au sein d'une famille en Suisse, en Europe, en Afrique ou en Asie.

Nos sphères professionnelles, comme nos systèmes d'apprentissage, nous obligent à échanger avec nos alter ego, plus jeunes ou plus âgé-e-s, plus expérimenté-e-s ou moins expérimenté-e-s, dans une dynamique où chaque acteur construit son expérience grâce aux interactions avec son entourage, en mobilisant la coopération et/ou l'apprentissage mutuel².

Dans le présent article, nous nous intéressons à deux dimensions du continuum intergénérationnel à travers l'expérience de projets d'éducation et de formation professionnelle développés au Mali et dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne :

- 1) Comment se construit le continuum intergénérationnel à travers des programmes d'éducation et de formation professionnelle ?
- 2) Quels sont les avantages de la construction des connaissances à travers l'apprentissage intergénérationnel et les leçons tirées ?

Continuum et discontinuités intergénérationnelles dans l'apprentissage : avantages et leçons tirées en Afrique subsaharienne

La période allant des années 90 à nos jours a été marquée par des innovations en éducation/formation en Afrique subsaharienne en réponse aux insuffisances de l'éducation formelle comme du système de formation professionnelle en place ainsi qu'aux défis de l'Éducation Pour Tous.

Ces expériences ont concerné à la fois les non scolarisé-e-s, les déscolarisé-e-s précoces et les adultes avec, comme toile de fond, un principe de continuité intergénérationnelle établi de manière implicite. Ce que nous avons remarqué,

c'est que l'établissement de ce continuum éducatif entre les générations a influencé qualitativement l'acquisition des connaissances et des compétences de différents groupes et contribué à faciliter l'insertion professionnelle.

Cela sous-entend que l'absence de reconnaissance et de prise en compte de la bidirectionnalité de l'enrichissement intergénérationnel mutuel pourrait réduire la qualité du partage des connaissances ; ceci pourrait nuire en conséquence plus tard à l'insertion professionnelle.

Dans certains programmes d'éducation non formelle et/ou de formation professionnelle, c'est l'interaction entre le père ou la mère apprenant le français et son fils ou sa fille fréquentant l'école primaire. C'est aussi la relation entre le maître artisan « formé sur le tas » et son apprenti issu d'un dispositif d'apprentissage théorique et pratique (apprentissage de type dual) auprès de qui le premier apprend par exemple des notions théoriques de mécanique.

C'est également le jeune en formation professionnelle agricole ou en gestion coopérative qui réinjecte dans l'exploitation familiale les compétences acquises en agroécologies, en gestion coopérative ou en santé animale. Dans la même région, différents programmes d'éducation non formelle ont permis de mettre en exergue l'importance de l'apprentissage intergénérationnel comme facteur déterminant pour l'amélioration de la qualité des apprentissages et de la formation.

L'approche intergénérationnelle invite donc à réfléchir aux conséquences qu'engendrerait une action/inaction des politiques et/ou des spécialistes de l'éducation et de la formation sur les modes de transmission des savoirs et le continuum éducation-formation-insertion (CEFI).

Ainsi, le continuum intergénérationnel est manifeste dans le Programme d'appui à l'Éducation Non Formelle (PENF) au Mali (2011-2024). L'éducation de base y facilite, pour les déscolarisé-e-s, une réintégration scolaire dans l'école formelle, mais prépare ces jeunes à s'intéresser aux activités manuelles et de production pour lesquelles les parents sont aussi des « enseignants ».

À l'inverse, ce sont les enfants alphabétisés dans leurs langues nationales³ qui aident les parents, inscrits dans des cours d'alphabétisation ou de formation technique, à trouver des solutions à leurs difficultés d'apprentissage, mais aussi dans la manipulation des outils numériques qui deviennent des supports incontournables d'apprentissage.

Les projets Baara (travail) et Jigitugu (Espoir), également au Mali, mis en œuvre respectivement entre 2016-2018 et 2019-2022, qui visaient la formation et la réinsertion des jeunes dans des

entreprises agropastorales familiales, ont contribué à améliorer la qualité et la productivité des exploitations familiales.

Au lieu des 300 jeunes prévus pour être formés, le projet Baara en a formé 375, parmi lesquels 280 ont été directement insérés.

Le projet Jigitugu qui visait 1000 jeunes formés en 3 ans en a formé 2080 dont 1373 (279 femmes) ont été rapidement insérés.

Avec les nouvelles technologies et les réseaux sociaux, ces jeunes modernisent leurs exploitations, qui deviennent des champs-écoles et des espaces d'apprentissage pour les communautés dont ils/elles relèvent. Les adultes apprennent ces nouvelles pratiques auprès des jeunes formés en assistant aux formations ou en participant à des visites d'échanges. Les résultats concluants de ces champs d'apprentissage servent à l'adoption de ces pratiques par les adultes.

Ainsi, dans ces trois programmes, l'articulation des offres d'éducation/formation au profit de générations différentes et complémentaires (enfants-jeunes-adultes) permet de mettre en exergue l'entraide et la collaboration intergénérationnelles.

Ceci engendre une conscience de l'interdépendance générationnelle et crée des mécanismes d'apprentissage horizontaux, bidirectionnels au sein desquels chaque groupe se sent redevable envers l'autre.

L'acceptation et la valorisation de la reconnaissance mutuelle des connaissances et des contributions intellectuelles, financières ou en nature des acteurs de générations différentes dans ces projets ont contribué à stimuler les apprentissages et à diversifier les possibilités d'acquisition de savoirs et savoir-faire. Ils ont aussi facilité le lancement d'activités structurantes au sein des exploitations familiales mettant à contribution des individus de générations différentes.

Ce ne sont plus seulement les jeunes qui apprennent des adultes, mais aussi les adultes qui s'enrichissent des savoirs et savoir-faire des plus jeunes.

Dans le domaine agricole, de nouvelles modalités de production ou de nouvelles espèces agricoles ont été introduites et promues grâce à ce dialogue entre générations. L'intégration de ces transactions intergénérationnelles dans le processus d'apprentissage place ainsi les acteurs du système sur un pied d'égalité où chacun-e est reconnu-e pour ses compétences, où l'un-e stimule l'autre et où les deux parties se mettent ensemble pour réaliser des tâches complexes.

Avantages des transactions intergénérationnelles dans l'amélioration du continuum éducation-formation-insertion

Les approches centrées sur l'apprentissage mutuel et la co-construction des savoirs reconnaissent à juste titre que l'horizontalité du partage des connaissances et des compétences offre l'avantage de faire de chaque apprenant-e, quel que soit son âge, un acteur attiré de la construction des savoirs aussi bien pour lui/elle que pour son alter ego. En d'autres termes, l'apprentissage est toujours plus efficace dans l'altérité⁴.

Sur le plan conceptuel, la valorisation du continuum intergénérationnel dans un processus d'éducation-formation-insertion permet efficacement de briser les barrières parfois psychologiques et traditionnelles qui nuisent à la prise en compte, à la reconnaissance et au partage des connaissances et des opportunités dans des groupes de générations différentes.

L'acceptation et la participation de la famille et de la communauté au financement de la formation et de l'insertion des jeunes ont été davantage stimulées dans les trois projets évoqués plus haut, grâce à la reconnaissance de cette continuité intergénérationnelle.

Sur le plan de la construction des savoirs et des connaissances, une telle réflexion permet aussi de faire émerger des propositions pour améliorer l'articulation plus large Éducation-Formation-Travail (où l'insertion est une action liée au travail) dans des contextes marqués par une forte demande d'éducation, de formation et d'emploi des jeunes. Elle contribue aussi à renforcer la continuité des domaines d'apprentissage d'une génération à une autre, impliquant ainsi les apprenant-e-s de tout âge.

Sur le plan affectif et social, l'approche intergénérationnelle privilégie l'entraide et valorise chacun-e dans son rôle et sa compétence. Cela nous paraît plus efficace et socialement plus porteur pour les groupes, pour le système d'éducation et de formation, mais aussi pour la qualité des compétences et de la production qui en résultent.

Sur le plan politique, l'effet majeur d'une application du continuum intergénérationnel à moyen et à long termes en Afrique subsaharienne est l'apaisement des tensions sociales et des risques d'exode forcé des jeunes en proie au manque chronique de perspectives et de bien-être, faute de réponses adaptées, que le système devrait apporter à leurs aspirations profondes. Cette jeunesse est exposée aux attraits de la modernité, mais aussi à la pression de groupes extrémistes⁵ qui ne leur laissent pas toujours le choix.

Conclusion

En conclusion, les réflexions qui précèdent montrent à l'évidence que refuser d'intégrer le continuum intergénérationnel dans les processus d'éducation et de formation engendrerait des distorsions dans la qualité de l'acquisition des connaissances, mais risquerait d'influer négativement sur l'efficacité de l'insertion. Ces réflexions, à la différence de celles qui conçoivent les différences générationnelles comme des champs de possibles tensions (F. Grima ; 2007)⁶ ouvrent une voie de conceptualisation de la notion de Continuum Education-Formation-Insertion.

Références

Clark, F., Rafman, C., & Walker, J. (1996). *L'apprentissage mutuel: À quoi tient son succès et comment il facilite l'accès à l'éducation*. [Mutual learning : What makes for its success and how it facilitates access to education] Université McGill. L'apprentissage mutuel : à quoi tient son succès (mcgill.ca)

Colomb, J., & Chevallard, Y. (1986). La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné. [Didactic transposition : From learnt knowledge to taught knowledge] *Revue Française de Pédagogie*, 76(1), 89–91.

Grima, F. (2007). Impact du conflit intergénérationnel sur la relation à l'entreprise et au travail : proposition d'un modèle. [Impact of intergenerational conflict on the relationship to the company and to work: a proposed model] *Management & Avenir* 13(3).

Verret, M. (1975). *Le temps des études* [Study time] (Vol. 2). Paris: Libr. Honoré Champion.

United Nations Development Programme (UNDP) African Regional Office. (2017). *Sur les chemins de l'extrémisme violent en Afrique: Moteurs, dynamiques et éléments déclencheurs*. [On the Road to Violent Extremism in Africa: Drivers, Dynamics and Triggers.] UNDP.

Notes de fin de page

1. Colomb Jacques. Chevallard Yves : La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné ; in *Revue française de pédagogie*, volume 76, 1986.
2. Fiona Clark, Carolyn Rafman et Joan Walker : L'apprentissage mutuel : à quoi tient son succès et comment il facilite l'accès à l'éducation ; Université McGill, Montréal (Québec) ; juillet 1996
3. Le Mali a 13 langues nationales selon l'Article 1 du décret n° 159 PG-RM du 19 juillet 1982 : le bambara, le bobo, le bozo, le dogon, le furtfuldé, le soninké, le songhai, le sénoufo-minianka, le tamasheq, le hassaniya, le khashonké, le madenkan et le maninkakan.
4. Michel Verret : *Le temps des études*, H. Champion ; 1975
5. *Sur les chemins de l'extrémisme violent en Afrique : moteurs, dynamiques et éléments déclencheurs* ; Bureau régional pour l'Afrique du PNUD ; 1 UN Plaza, New York, NY 10071, États-Unis ; 2017
6. F. Grima : Le conflit intergénérationnel est défini comme « une difficulté à travailler avec des personnes d'une génération différente, voire une préférence pour travailler avec des personnes d'une même génération » ; 2007

Partie 2

Innovations et expérimentations au cours des dernières décennies

Cent années de discours sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP)¹

 **Kenneth King**, professeur émérite, Université d'Édimbourg, Royaume-Uni

 Kenneth.King@ed.ac.uk

Résumé

Cet article rend compte de la diversité des approches en matière d'enseignement et de formation professionnels (EFP) en examinant différentes perspectives au cours des 100 dernières années. Il aborde notamment l'influence du racisme et du colonialisme, le lien avec les politiques d'aide, la relation avec le secteur informel et les politiques en matière d'emploi, l'élargissement du sens donné à l'EFP par l'adoption de ce terme, et la formation professionnelle.

Mots-clés

Politiques en matière d'EFP
Secteur informel
Formalisation
Agences de développement
Formation professionnelle

Introduction

Cet article rend compte de la grande diversité des approches en matière d'EFP en examinant différentes perspectives au cours des 100 dernières années. Il est essentiel, pour commencer, de revenir sur la périodisation de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) lors de l'ère coloniale. Dans différents régimes coloniaux, l'idée que l'enseignement et la formation professionnels étaient particulièrement adaptés à certains groupes de personnes était une évidence. Par la suite, les organismes de coopération au développement ont mené différentes politiques sur l'EFP, qui ont considérablement évolué au fil du temps. En raison du lien étroit entre l'EFP, le travail et l'emploi, de nombreuses priorités pour l'EFP ont reflété des préoccupations politiques quant à son rôle potentiel dans la gestion de la menace du chômage de la main-d'œuvre qualifiée. Cela inclut la relation entre l'EFP et le secteur informel de l'économie. En parallèle, l'intérêt politique concernant le lien entre l'éducation non formelle et l'EFP s'est généralisé. La prise de conscience de l'importance des compétences au-delà de l'éducation et de la formation formelles a conduit à l'adoption, dans de nombreux milieux, du terme générique « formation professionnelle ». La terminologie employée pour les différentes formes d'EFP ou de développement des compétences s'est avérée extrêmement importante pour la manière dont ces domaines ont été traités dans les principaux accords internationaux de soutien à l'éducation à l'échelle mondiale. De même, il a été essentiel de mettre en lumière les liens entre l'EFP, la science et la technologie, et le développement des entreprises.

Bien que les discours concernant l'enseignement et la formation professionnels aient passablement changé au cours de ce siècle, une chose est restée constante dans leur histoire : ils ont été traités différemment des autres secteurs comme l'enseignement secondaire et supérieur du fait de leur relation invoquée avec les mondes du travail et de l'emploi. Ainsi, le secteur de l'EFP est devenu plus politisé à mesure que les priorités et les approches ont été débattues.

Les perspectives EFP au cours des 100 dernières années

Enseignement industriel pour personnes noires aux États-Unis et en Afrique

Le débat, dans les années 1920, concernant la pertinence de ce que l'on appelait l'enseignement industriel pour personnes noires dans les états du sud des États-Unis est l'un des exemples les plus anciens de cette politique en matière d'EFP à l'ère moderne. Il opposait les traditions de formation industrielle associées à Booker T. Washington de l'Institut Tuskegee à celles défendues par W.E.B. Dubois, qui prônait la nécessité d'une éducation universitaire pour les jeunes personnes de couleur. Les travaux des commissions d'éducation Phelps-Stokes ont contribué à transférer ce débat sur la pertinence particulière de l'enseignement industriel pour personnes noires en Afrique subsaharienne, avec le large soutien des œuvres missionnaires et des gouvernements coloniaux de cette époque. Il a particulièrement séduit les colonies blanches des pays africains. Ce qui serait maintenant considéré comme un exemple de transfert de politique des États-Unis vers l'Afrique a été vivement contesté par les analystes critiques de l'éducation « adaptée » à l'Afrique et à ses populations.

EFP et agences de coopération

Un deuxième exemple de politique d'EFP concerne le développement des agences de développement. Après son tout premier projet dans le domaine de l'éducation en 1963, qui concernait justement l'Afrique, la Banque mondiale affirma que l'enseignement dans les économies en développement, y compris en Afrique, devait être « diversifié » et « professionnalisé » au motif que l'enseignement secondaire général était « inadapté » à la plupart des emplois (Banque mondiale, 1974, p. 21). Cette volonté de diversifier l'enseignement secondaire a perduré pendant près de vingt ans. Cette priorité de la Banque mondiale se retrouvait également dans les approches de plusieurs autres organismes donateurs de l'époque, notamment en Suède, au Danemark, au Royaume-Uni, au Canada, en Allemagne et aux États-Unis.

EFP et secteur informel

Une autre étape importante concernant l'EFP a été la découverte du secteur informel ou de l'économie informelle au début des années 1970. L'Afrique était une nouvelle fois au cœur de l'attention. La découverte a montré qu'une très grande partie de la population active, tant dans les zones urbaines que rurales, sortait des systèmes de rémunération du secteur formel, qui incluent des indemnités maladie, des congés, des cotisations et des impôts. Parallèlement à ces conditions de travail, elle a aussi mis en évidence l'existence d'un système d'apprentissage informel. À mille lieues de la formation dispensée dans les grandes nations de l'enseignement que sont la Suisse, l'Allemagne et l'Autriche,

ce système développait et transférait néanmoins des compétences professionnelles aux jeunes gens et aux jeunes femmes. Ce système informel d'apprentissage « sur le tas » était très répandu dans la plupart des emplois qualifiés, et il a été démontré par la suite qu'il existait également dans l'économie dite formelle.

De nombreuses personnes chargées de planifier l'EFP dans les agences de développement n'appréciaient pas que, dans les pays en développement, la formation EFP soit majoritairement assurée de manière informelle. Par conséquent, bon nombre d'initiatives ont été mises en œuvre pour « formaliser » ces immenses systèmes de formation informels. Peu d'entre elles ont dépassé le stade de la phase pilote.

Formation du secteur informel et éducation non formelle

Parallèlement à l'introduction de la nouvelle terminologie du secteur informel, un mouvement a adopté une approche sensiblement différente de ces systèmes d'apprentissage indigènes. Le monde de l'éducation non formelle (ENF) a été reconnu en 1969. Tout comme l'économie informelle, ce monde couvrait un large éventail d'activités d'apprentissage et de formation se déroulant en dehors de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire formel. Ce mouvement reconnut tout naturellement que les systèmes d'apprentissage informels constituaient de bons exemples de la variété de l'éducation et de la formation non formelles. Les caractéristiques communes entre l'immense économie informelle et l'ampleur massive de l'éducation non formelle apparaissaient clairement. Étonnamment, les deux concepts de l'ENF et de l'économie informelle sont toujours analysés et utilisés à l'heure actuelle, 50 ans après avoir été développés.

EFT et secteur privé

Un autre exemple incontournable des discours historiques en matière d'EFP nous vient encore de la Banque mondiale, avec la publication de son premier document stratégique majeur sur l'EFP en 1991. Il argumentait de manière convaincante, mais aussi provocatrice, que le secteur privé avait un rôle clé à jouer dans l'EFP. La première page de ce document le clamait avec force : « La formation dispensée par le secteur privé soit dans les entreprises elles-mêmes, soit dans des établissements privés de formation peut constituer la manière la plus efficace et la plus efficiente de développer les qualifications de la main-d'œuvre » (Banque mondiale, 1991, p. 7). Le document faisait valoir que le vaste monde de la formation du secteur informel faisait lui-même partie du secteur privé. Il ne fait guère de doute que ce document de la Banque mondiale a considérablement réduit le soutien des agences d'aide en faveur de l'EFP dans le secteur public.

Extension de l'EFP avec la formation professionnelle

Mais ce n'est pas tout. En évoquant pour la première fois le terme « formation professionnelle », le document stratégique

de la Banque mondiale a façonné les discours sur l'EFPP de manière inédite (Banque mondiale, 1991, p. 8). Ce faisant, il a contribué utilement à l'analyse de l'EFPP, et dans une certaine mesure, il a bénéficié des discussions concernant l'apprentissage « sur le tas » et l'éducation et la formation non formelles. Il a exploré des réalités bien au-delà des systèmes formels de formation technique et professionnelle traditionnellement couverts par l'EFPP. À partir de là, le terme « formation professionnelle » s'est intégré progressivement dans le discours dominant.

EFPP, STEM et création d'entreprises

L'EFPP ou la formation professionnelle se retrouvaient naturellement dans plusieurs autres sphères. Tout d'abord, l'enseignement et la formation professionnels apparaissaient comme étroitement liés à l'enseignement scientifique et technologique. En effet, il serait naturel d'associer l'EFPP aux discussions sur les matières des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STEM), bien que cela ne soit pas toujours le cas. Ensuite, l'EFPP et la formation professionnelle ont aussi un lien naturel avec la création d'entreprise. Il existe de toute évidence des relations étroites entre la création d'entreprise et le secteur informel, notamment pour ce qui touche aux nombreuses formes d'emploi indépendant de ce secteur.

EFPP et ODD 4

Le dernier domaine où l'EFPP a acquis une position stratégique clé dans le discours est celui des ODD, et plus particulièrement l'ODD 4 qui concerne l'éducation. La communauté de l'EFPP était déterminée à garantir que l'enseignement technique et la formation professionnelle, et plus généralement le développement des compétences, soient reconnus à leur juste valeur. La cible 4.3 de l'ODD 4 fait référence à « un enseignement technique, professionnel ou tertiaire de qualité et d'un coût abordable », tandis que la cible 4.4 explique clairement que ce ne sont pas les compétences élémentaires qui sont source de préoccupation, mais bien les compétences de travail : « des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat » (Assemblée générale des Nations Unies, 2015, p. 18). Le fait que l'ODD 4 intègre la notion d'EFPP représente une victoire, mais il serait tout aussi important de s'assurer que les indicateurs mondiaux permettant d'évaluer les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs tiennent également compte de ces aspects essentiels de la formation professionnelle.

Ce bref safari historique à la découverte des discours sur l'EFPP et la formation professionnelle a nécessité de faire appel aux connaissances des universitaires et des membres des agences de développement, ainsi que des personnes qui participent activement aux systèmes d'EFPP et de développement des

compétences. Nous avons, bien entendu, tenu compte des secteurs formel et informel de l'économie, ainsi que de l'éducation formelle et non formelle.

Bien que nous ayons sélectionné huit angles d'approche différents pour apporter un éclairage sur l'EFPP, certains éléments de continuité se sont manifestés au cours du siècle. Bien que l'enseignement et la formation professionnels aient été politisés, associés à la création d'emplois, promus comme essentiels pour le secteur privé, intégrés dans le programme des ODD, et élargis pour inclure la formation professionnelle informelle et non formelle, ils conservent un rôle essentiel et continu dans le développement humain (McGrath, 2018, p. 138).

Références

- King, K. (2020). Comparison of VET approaches through history, with a particular focus on Africa. In M. Pilz & J. Li (Eds.), *Comparative vocational education research* (pp. 313–325). Springer VS.
- McGrath, S. 2018. Education and development. Routledge, London.
- United Nations General Assembly. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* (Vol. 16301). A/RES/70/1.
- World Bank. (1974). *Education sector working paper*. World Bank.
- World Bank. (1991). *Vocational and technical education and training: A World Bank policy paper*. World Bank.

Notes de fin de page

1. Les idées développées dans ce court article sont détaillées pleinement dans l'ouvrage de King (2020), qui figure dans la liste des références.

Formation professionnelle et insertion des jeunes en Argentine : de la remédiation à la complémentarité avec l'enseignement secondaire

 **Claudia Jacinto**, chercheuse principale du Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Centro de Investigaciones Sociales, Instituto de Desarrollo Económico y Social. Coordinatrice du Programa de Estudios Juventud, Educación y Trabajo ; Membre de l'Académie Internationale d'Éducation, Argentine

 cgjacinto@gmail.com

Résumé

Cet article analyse le développement progressif des interactions entre les différents niveaux et types de formation professionnelle et avec l'enseignement secondaire et tertiaire (formation professionnelle, FP) en Argentine. En se concentrant en particulier sur la FP courte, l'article montre qu'elle est passée d'un rôle de remédiation sociale à celui de complémentarité avec les diplômes de l'enseignement secondaire et tertiaire.

Mots-clés

Formation professionnelle
Enseignement secondaire
Jeunes
Politiques publiques
Travail décent

Introduction : discontinuités et nouvelles interactions entre éducation, formation et travail

Les interactions entre éducation, formation et travail décent présentent généralement de nombreuses discontinuités qui affectent particulièrement les personnes défavorisées. Le développement progressif des interactions entre ces différents composants dans un continuum débouche sur des opportunités d'inclusion sociale et professionnelle (Carton, Mellet, 2021). Bien que le cas argentin ait été marqué par un parallélisme entre la logique de la FP au sein du système éducatif et celle liée au travail et à l'emploi, on assiste, depuis les années 2000, à la mise en place d'une reconfiguration des formes institutionnelles et fonctions de l'enseignement secondaire en général et de la filière technique et professionnelle en particulier. Dans ce cadre, cet article analyse les nouvelles interactions de la FP courte (avec les différents degrés et types d'enseignement technique et professionnel et avec l'enseignement secondaire et tertiaire), qui semblent actuellement remplir une fonction de complémentarité avec les diplômes de l'enseignement secondaire dans les transitions vers le travail décent.

Les reconfigurations

La persistance des discontinuités

Le régime d'éducation et d'emploi argentin a une vocation universaliste, dans laquelle l'État fournit gratuitement tous les degrés éducatifs, sans mettre en œuvre des processus de sélection explicites tels que des examens d'admission. L'enseignement secondaire est devenu de plus en plus de masse, mais les taux d'achèvement sont faibles : entre 18 et 24 ans, seuls 60 % des jeunes terminent le baccalauréat, ce qui est fortement lié au niveau socioéconomique de leur foyer d'origine (Bertranou *et al.*, 2017).

L'Argentine étant un pays périphérique, affecté par des crises économiques successives et caractérisé par de fortes

inégalités (par-delà la présence d'une couche moyenne comptant parmi les plus importantes d'Amérique latine), les transformations du travail interviennent dans le cadre d'une segmentation marquée par la persistance de l'emploi informel (environ 35 % de l'emploi), dans un marché du travail très segmenté. Le chômage des jeunes est de 24 % et 57 % des jeunes sont recrutés par le secteur informel. Finir les études secondaires obligatoires est un facteur de poids dans l'insertion : parmi ceux ayant un emploi formel, presque 84 % ont fini le degré secondaire (Bertranou *et al.*, 2017).

Bien que la FP courte ait une longue histoire dans le pays, elle n'a pas eu de valeur dans la hiérarchie des diplômes. Les syndicats, qui avaient eu un rôle fondamental dans la FP des travailleurs dans le passé, en raison des dictatures et proscriptions consécutives, ont été laissés en marge. Jusqu'à la fin du siècle dernier, la FP courte était située dans l'enseignement non formel, sans lien avec le reste du système éducatif, et caractérisée par des ressources limitées (Spinosa et Testa, 2009).

Nouvelles tendances à l'intégration avec l'éducation secondaire

Dans les années 2000, avec une nouvelle loi sur l'éducation technique et professionnelle¹, qui a créé un fonds national pour le financement de son amélioration (0,2 % des recettes courantes du budget annuel), la situation a changé. La formation professionnelle proprement dite (courte, du type CAP français) est destinée aux jeunes de plus de 16 ans et aux adultes. Cette formation consiste actuellement en des cours basés sur des profils professionnels, qui comprennent différents modules totalisant quelques 2000 heures de formation et visent les niveaux de qualification d'ouvriers semi-qualifiés et qualifiés. Elle s'adresse à des groupes cibles de divers profils allant de jeunes ayant quitté le système scolaire à des diplômés du degré secondaire et des travailleurs adultes travaillant souvent dans l'économie informelle : en 2019, les effectifs étaient de 390 693 (Diniece, 2020)². Elle délivre des attestations certifiant le profil professionnel, mais non pas propédeutique.

Depuis la mise en place de la loi précitée, on assiste à un rapprochement entre l'enseignement secondaire général et la formation professionnelle. Après de longs débats, un accord fédéral a commencé en 2019 à promouvoir des actions intégrées entre l'enseignement secondaire et la FP. En 2022, on a créé un nouveau modèle d'enseignement professionnel secondaire, qui fournit une certification professionnelle (dans la spécialité choisie) et un diplôme de degré secondaire.

Parallèlement à la FP de nature éducative, une autre logique de FP basée sur la « demande » du marché de travail est aussi devenue importante dans la période ciblée. La FP appuyée par le ministère du Travail a mis en place de

nombreuses actions basées sur le dialogue tripartite. Sur cette base, on a établi des réseaux d'institutions liées à des branches économiques, avec beaucoup de poids accordé aux syndicats. Ces cours sont définis par des compétences à développer, déterminées par des Conseils sectoriels de formation continue et de certifications de compétences du travail, avec la participation des syndicats, des organisations sociales et des chambres d'entreprises d'une branche économique déterminée. Il s'agit de cours de 30 à 200 h, qui couvrent les demandes de FP continue des partenaires sociaux. Ces cours s'adressent aux travailleurs occupés ou en chômage (en moyenne 50 % des destinataires ont moins de 30 ans) à travers des réseaux sectoriels ou des accords avec les provinces ou les mairies. Les personnes formées ont été 89 196 en 2019 (un tiers d'entre elles avaient moins de 24 ans) (MTESS, 2021). Les attestations délivrées rendent compte des compétences acquises, mais elles n'ont aucune valeur dans le système éducatif.

La FP courte à logique éducative et celle à logique basée sur la « demande » continuent à être en parallèle : deux registres institutionnels ; deux mécanismes de concertation où participent, en tant qu'acteurs clés, syndicats et entreprises ; deux critères d'évaluation institutionnelle ; deux sources de financement et une valorisation différente des plans d'amélioration des institutions mêmes. Les défaillances de la coordination de l'action publique en matière de FP sont ainsi mises en évidence, comme dans d'autres contextes tels que la France (Recotillet et Verdier, 2016).

Les fonctions de la FP

Interactions et tensions du point de vue des acteurs

Les acteurs sociaux du monde de l'éducation et du monde du travail tendent à remettre en question la persistance des tensions et concurrences entre une logique éducative et une autre basée sur le travail et l'emploi. Mais les uns et les autres se disputent autour du modèle qu'ils considèrent comme la « vraie » FP.

Les fonctionnaires du ministère de l'Éducation sont en accord avec les curricula autour des « familles professionnelles », dont les diplômes sont organisés en fonction de parcours de formation plus longs et formalisés. Les directeurs des centres de FP signalent qu'ils s'insèrent souvent dans des territoires marginaux (par exemple, ils ont un accord avec l'Église catholique) et visent la population jeune qui quitte le secondaire et/ou celle ayant de faibles ressources qui n'a pas accès aux études tertiaires. Ils conçoivent leur tâche comme étant plus vaste que la simple formation. Ils mettent en valeur leur travail de tutorat et l'importance de proposer des institutions ouvertes où les jeunes peuvent venir quand ils voudront (même après avoir fini la formation). À défaut d'un emploi formel dans leur contexte, ils promeuvent l'auto-emploi et l'économie sociale. On observe donc un

discours mettant en avant un rôle de remédiation sociale tout en considérant l'impact de la FP dans un sens plus large d'inclusion sociale et de génération de compétences pour la vie et le travail.

Les entreprises jouent un rôle restreint en tant qu'acteurs de la FP publique, en participant à quelques actions tout en développant leurs propres formations. Surtout, les grandes entreprises (avec quelques exceptions) ne reconnaissent pas l'État comme interlocuteur quant à la FP continue.

Les syndicats ont eu une grande importance dans l'élargissement des actions de formation et dans l'expansion récente des centres de FP. Quelques grands syndicats comptent avec leur propre réseau de centres de formation, y compris des écoles techniques et même des instituts tertiaires et une université. Ils visent le développement d'un système intégré de formation et ont un rôle très important dans la validation de compétences, dans quelques cas en association avec les chambres d'entreprises. Ils participent de manière pragmatique à la FP initiale et continue financée tant par le ministère de l'Éducation que par celui du Travail. Et ils ont même encouragé un modèle d'articulation entre FP et écoles de jeunes et adultes.

L'impact sur l'insertion des jeunes

Quelques données montrent que la FP est devenue pertinente en particulier pour les jeunes qui ont fini leurs études secondaires. Selon une évaluation (Castillo *et al.*, 2013), ceux qui ont participé à la FP sectorielle, s'ils avaient aussi un diplôme du secondaire, ont vu augmenter de 2,6 % la possibilité d'avoir accès à un emploi enregistré. Une autre recherche (Ferraris y Jacinto, 2018) montre qu'après avoir suivi un cours de FP, le risque d'être en chômage diminue 35 %. De plus, les jeunes qui ont complété le secondaire et qui ont suivi un cours de FP ont 44 % de chance d'avoir accès à un emploi formel.

En même temps, les études qualitatives des transitions éducation-emploi montrent que pour ceux qui concluent leurs études secondaires, la FP offre un plus grand accès à des emplois formels que le diplôme du degré secondaire général à lui seul (Jacinto, 2015).

Conclusions

Du point de vue de l'approche du continuum (Carton et Mellet, 2021), on a montré que la FP participe aux transitions professionnelles des jeunes comme complément de l'enseignement secondaire et approfondissement de savoirs et de compétences pour l'emploi. Les politiques publiques récentes qui proposent d'intégrer l'enseignement secondaire et la FP contribuent dans ce sens à l'insertion professionnelle. Dans le cas argentin, les syndicats présents dans le dialogue tripartite sont des acteurs qui ont contribué à une vision systémique de la FP initiale et continue, étant même des

pionniers en proposant des formes de gouvernance qui articulent la FP avec l'aboutissement de l'enseignement secondaire et/ou avec le supérieur.

Mais il y a encore des discontinuités, accentuées par la crise de COVID-19. Bien que l'on observe des tendances à la complémentarité entre enseignement formel et FP, on est loin de la conception d'un continuum plus ample qui rendrait visible la fonction de la FP dans l'insertion des jeunes et établirait des rapports plus étroits avec le monde du travail décent.

Références

- Bertranou, F., Jimenez, M. et Jimenez, M. (2017). *Trayectorias hacia la formalización y el trabajo decente de los jóvenes en Argentina*. Buenos Aires, OIT
- Carton, M. et Mellet, A. (2021). *Le Continuum éducation-formation-travail décent: Perspectives transformationnelles en faveur de l'inclusion*. NORRAG. <https://resources.norrag>.
- Castillo, V., Ohaco, M. et Schleser, D. (2014). Evaluación de impacto en la inserción laboral de los beneficiarios de los cursos sectoriales de formación profesional, Buenos Aires, OIT.
- Ferraris S. et Jacinto, C. (2018). "Entre la educación post-escolar y la formación continua. El lugar de la formación para el trabajo en la inserción laboral de jóvenes en años recientes" dans Jacinto, C. (coord.) *La secundaria vale*. Buenos Aires, Miño y Davila, 140-156
- Jacinto, C. (2015), "Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social", *Perfiles Educativos*, núm. 148, UNAM, México, 120-137
- Recotillet, I. et Verdier, E. (2016). *Orientation, formations, insertion : quel avenir pour l'enseignement professionnel ?* Paris, Cnesco-Ciep
- MTESS, (2021) *Informe estadístico de formación continua a cargo de la DNFC*, Buenos Aires
- Spinosa, M. et Testa (2009). « L'enseignement professionnel en Argentine : entre volontarisme et isolement dans la recherche d'un pays possible », *Revue Formation et Emploi*, n° 107, CEREQ, La Documentation française, 9-24

Notes de fin de page

1. La FP initiale est composée de deux parcours parallèles très différenciés : l'enseignement secondaire technique (durée 6 ans, 13-18 ans) et la FP proprement dite.
2. Source : Relevamiento anual 2019, Diniece, Ministerio de Educación

Partie 3

Les jeunes qui ne sont ni en études, ni en emploi, ni en formation (NEET) : instaurer des interactions entre les populations ciblées et les systèmes de remédiation

NEET en Afrique : le rôle des acquis de base et des Programmes Actifs du Marché du Travail

 **Clément Kouadio Kouakou**, maître de Conférences Agrégé, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire

 kouakouclémentk@gmail.com

 **Tiéregnimin Yaya Yeo**, docteur, Laboratoire d'Analyse et de Modélisation des Politiques Économiques (LAMPE), Université Alassane Ouattara, Bouaké, Côte d'Ivoire

 tyayayeo@gmail.com

Résumé

Cet article présente la situation des NEET en Afrique ainsi que les facteurs explicatifs de celle-ci. Le taux de NEET diffère d'un pays à un autre. Le taux de NEET est plus élevé chez les jeunes femmes que les jeunes hommes. Le faible niveau des apprentissages et l'inefficacité des PAMT constituent des facteurs explicatifs clés du taux élevé de NEET.

Mots-clés

NEET
Acquis de base
PAMT
Afrique

Les discontinuités persistantes entre l'éducation, la formation et le travail : un frein pour l'adoption d'une perspective de Continuum Éducation-Formation-Travail (CEFT) en Afrique ?

L'emploi des jeunes demeure une des préoccupations majeures dans les PED en général et en particulier en Afrique. La transition de l'école au marché du travail reste une équation complexe à résoudre au regard des faibles opportunités de création d'emplois. Le Continuum Éducation-Formation-Travail (CEFT), ayant pour but de pallier les discontinuités entre ces trois entités, apparaît ainsi comme l'une des alternatives les plus efficaces à travers les programmes de formation des jeunes et les Programmes Actifs du Marché du Travail (PAMT). Malheureusement, depuis leur mise en œuvre dans les années 80-90, les résultats ne semblent pas atteindre les objectifs attendus.

Les discontinuités entre l'éducation, la formation et le travail demeurent importantes. L'une des principales causes de cette discontinuité est l'augmentation sans cesse croissante du taux de jeunes diplômés et, simultanément, celui des jeunes âgés de 15 à 24 ans qui ne sont ni en éducation, ni en emploi, ni en formation (NEET). Selon ILOSTAT (2021), le taux de NEET en Afrique, estimé à environ 21,6 % en 2010, est passé à 22,9 % en 2020. Cette situation amène à s'interroger sur la contribution du CEFT dans la réduction du taux de NEET. Quel a été le rôle réel des PAMT ?

Cet article se veut une contribution sur la thématique, et se propose d'analyser dans un premier temps, la conceptualisation historique des NEET. Ensuite, une analyse critique de l'inefficacité des PAMT mis en place dans un pays africain est faite. Enfin, à partir de ces analyses, des leçons et perspectives sont tirées.

Historique des NEET : un aperçu

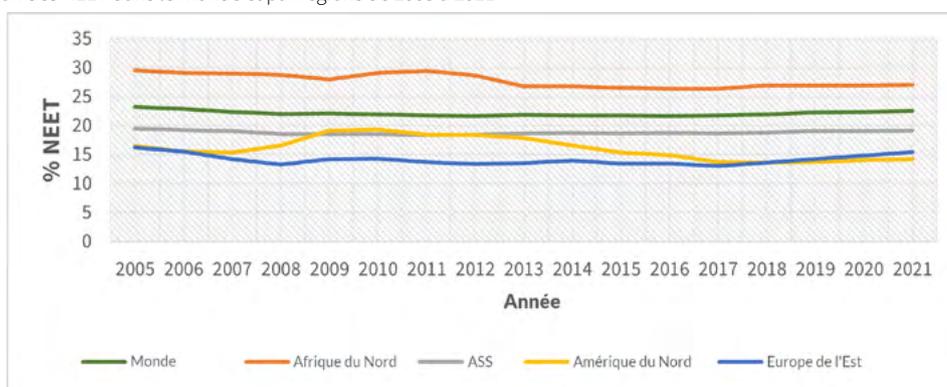
La notion de NEET décrit la situation actuelle des jeunes (15-24 ans) désengagés à la fois des systèmes éducatifs et du monde du travail¹. Apparu dans les années 1990 au Royaume-Uni, le terme NEET a été introduit dans un contexte social et politique particulier sous l'appellation Status Zer0 et Status A (Williamsons, 1997). La principale cible de ce programme était les jeunes âgés de 16 à 17 ans ayant quitté l'école ou ceux n'ayant pas la capacité de bénéficier d'une allocation chômage (Furlong, 2006). Au fil du temps, l'intérêt pour cette catégorie de la population s'est accru dans tous les points du globe. Aujourd'hui, la notion de NEET a connu une évolution importante et est

devenue un des indicateurs clés pour analyser la situation des jeunes sur le marché du travail. Pour certains, c'est un indicateur qui vient pallier les insuffisances ou le manque de pertinence des indicateurs traditionnels (Dannen *et al.*, 2020). En effet, compte tenu des critères de certains indicateurs comme le taux de chômage, une marge importante de la population est laissée pour compte, bien qu'elle ne soit pas en emploi.

Analyse de l'évolution du taux des NEET

Cette section décrit l'évolution des NEET dans le monde, dans une approche focalisée sur une comparaison régionale.

Figure 1. Évolution des NEET dans le monde et par régions de 2005 à 2021



Source: Données ILOSTAT (2021). ASS : Afrique subsaharienne

Dans l'ensemble, il est donné de constater que la part de NEET diffère d'une région à une autre. De toutes les régions considérées, l'Afrique du Nord est la région qui enregistre les taux les plus élevés de NEET sur toute la période. L'Europe de l'Est et l'Amérique du Nord sont les régions avec les plus faibles parts de NEET dans la population en âge de travailler. Cela pourrait être justifié par des acquis de base relativement élevés dans ces régions. Au niveau de l'Afrique subsaharienne, bien que la part des NEET soit en baisse sur une longue période (2005-2017), l'on note que des efforts restent à faire pour la réduire. L'analyse des NEET par sexe révèle l'existence d'une forte disparité en Afrique subsaharienne. Le taux de NEET est beaucoup plus élevé chez les jeunes femmes. À titre illustratif, en Côte d'Ivoire, 22,9 % des jeunes femmes âgées de 15 à 19 ans étaient en situation de NEET en 2019 contre 10,9 % des jeunes hommes de la même tranche d'âge (ILOSTAT, 2021). Il en est de même lorsqu'on considère la tranche d'âge de 20 à 24 ans. Ce constat est fait au niveau d'un ensemble de pays dont les données sont disponibles. Il convient aussi de noter que dans l'ensemble, les plus jeunes (15-19 ans) ont un taux de NEET plus élevé que ceux dont l'âge varie entre 20 et 24 ans.

Tableau 1. État des NEET selon le sexe et le groupe d'âge en 2019

Pays	Groupe d'âge			
	15-19		20-24	
	M	F	M	F
Côte D'Ivoire	10.9	22.9	13.0	39.9
Guinée	5.6	13.9	9.5	13.1
Kenya	9.1	13.2	23.7	38.4
Lesotho	21.5	30.3	36.2	55.4
Maurice	16.4	15.4	13.7	26.1
Nigeria	19.3	24.1	34.5	39.8
Rwanda	23.7	28.7	31.4	44.7
Sénégal	19.9	35.5	23.6	54.0
Seychelles	21.2	20.1	20.0	22.2
Somalie	33.5	39.5	43.1	63.7
Afrique du Sud	12.2	13.2	44.6	51.2
Zambie	17.1	23.5	35.7	48.5
Zimbabwe	16.4	28.2	32.5	47.6

Source: Données ILOSTAT (2021).

Tableau 2. Évolution du taux d'achèvement du primaire et du niveau minimum en lecture et en mathématiques entre 2000 et 2015

Pays	% Taux de réussite			% Niveau minimum de lecture			% Niveau min en mathématiques		
	2000	2015	Variation	2000*	2015	Variation	2000	2015	Variation
Bénin	37.80	81.14	43.34	21.18	21.18	0	30.79	30.79	0
Botswana	93.73	69.21	-24.52	91.63	79.37	-12.26	75.41	80.00	4.59
Burkina F.	25.42	62.03	36.61	47.87	26.54	-21.33	64.68	35.95	-28.73
Burundi	24.92	66.42	41.50	-	45.41	-	-	59.97	-
Cameroun	50.58	76.22	25.64	72.66	65.59	-7.07	70.87	56.15	-14.72
Tchad	22.19	37.95	15.76	22.36	-	-	33.21	-	-
Comores	49.15	77.72	28.57	-	22.18	-	-	39.58	-
Congo	43.71	70.40	26.69	-	33.01	-	-	37.09	-
Côte D'Ivoire	43.22	62.13	18.91	63.69	22.62	-41.07	49.42	8.83	-0.59
Gabon	69.21	-	-	79.94	79.94	0	60.58	60.5	0
Kenya	87.61	101.48	13.87	95.38	88.20	-7.18	91.43	85.83	-5.6
Lesotho	63.18	76.11	12.93	75.70	82.50	6.8	40.91	87.04	46.13
Madagascar	36.70	68.65	31.95	45.01	14.90	-30.11	85.78	74.85	-10.93
Malawi	61.21	76.93	15.72	61.55	65.59	4.04	33.67	49.02	15.38
Mali	31.02	50.86	19.84	23.79	-	-	32.71	-	-
Maurice	102.79	100.48	-2.31	83.41	95.52	12.11	82.72	96.22	13.5
Mozambique	16.35	48.36	32.01	94.65	63.38	-31.27	90.15	48.15	-42.
Namibie	91.11	86.46	-4.65	62.60	100	37.40	28.30	100	71.62
Niger	18.38	64.75	46.37	14.40	-	-	25.13	-	-
Sénégal	38.63	58.65	20.02	29.33	38.30	8.97	41.77	65.36	23.59
Seychelles	98.81	122.22	23.41	91.44	84.75	-6.69	80.60	84.02	3.42
Afrique du Sud	84.36	83.71	-0.65	72.77	75.06	2.29	52.97	68.77	15.8
Swaziland	61.58	80.58	19	98.74	98.28	-0.46	83.37	100	16.63
Tanzanie	49.54	72.45	22.91	92.71	100	7.29	79.29	96.17	16.88
Togo	65.24	82.86	17.62	41.36	7.42	-33.94	54.15	23.42	-30.73
Ouganda	59.79	54.88	-4.91	78.11	81.44	3.33	66.10	56.16	-9.94
Zambie	59.23	78.72	19.49	56.06	55.74	-0.32	36.05	29.21	-6.84
Zimbabwe	92.97	89.03	-3.94	90.98	75.73	-15.25	73.45	73.45	0

Source: Calculs des auteurs ; *Les données pour 2000 ont été collectées en 1999 conformément à Altinok et al. (2016).

NEET et CEFT : le rôle des acquis de base

Le faible niveau d'éducation a été reconnu par des études récentes comme l'un des principaux facteurs susceptibles d'expliquer le nombre de plus en plus croissant de jeunes en situation de NEET (Kramarz et Viarengo, 2015 ; Giret et Jongbloed, 2021)². En effet, si dans bon nombre de pays africains l'accès à l'éducation (hausse du taux brut de scolarisation) semble à portée de mains, les statistiques en matière d'acquis des élèves restent encore préoccupantes. En Afrique subsaharienne, nombre d'enfants terminent le cycle primaire sans avoir le niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques.

Dans la majorité des pays, on observe une hausse considérable du taux d'achèvement entre 2000 et 2015. Certains pays ont atteint l'objectif de la scolarisation primaire en 2015. Par contre au niveau des acquis, l'évolution de la proportion des élèves atteignant le niveau minimum en lecture et en mathématiques reste encore très faible. Au niveau de certains pays, on observe une baisse considérable des acquis des élèves. C'est le cas des pays comme le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Togo et le Zimbabwe.

Dans ces conditions, les jeunes qui sortent du système sont dépourvus de compétences de base et le risque de devenir NEET

est de plus en plus élevé. Ainsi, pour réduire le taux de prévalence de NEET, il est nécessaire d'assurer un apprentissage de qualité, et ce dès les plus bas niveaux de l'enseignement. Pour y parvenir, des stratégies préventives devront être envisagées. Parmi elles, le développement d'unités d'enseignement professionnel et technique capables de fournir les compétences spécifiques de base visant à assurer dans le court terme l'indépendance économique de ces jeunes.

Les Programmes Actifs du Marché du Travail (PAMT) : l'exemple de la Côte d'Ivoire

Les Programmes Actifs du Marché du Travail (PAMT) décrivent les mesures prises par les États dont l'objectif est d'aider les individus à entrer sur le marché du travail ou à empêcher ceux déjà en activité de perdre leur emploi. Plusieurs mesures composent les PAMT, de la formation à l'aide à la recherche d'emploi, en passant par les subventions, les possibilités d'emploi assisté et les programmes de soutien aux activités entrepreneuriales. En Côte d'Ivoire, depuis les années 1991, des PAMT ont été initiés par l'État pour faire face aux nombreux défis liés aux dysfonctionnements du marché du travail et à l'employabilité des jeunes. À travers la mise en œuvre de ces programmes, l'État réaffirme sa position d'acteur clé de la régulation du marché du travail. Le bilan de la mise en œuvre des initiatives de création d'emplois jeunes à travers les projets/programmes de l'Agence Emploi Jeunes et du Bureau de Coordination des Programmes d'Emploi sur la période 2016-2020 révèle un nombre total de 205 147 bénéficiaires. Trois projets phares ont été exécutés, à savoir : le Projet Emploi Jeunes et Développement des Compétences (PEJEDEC) avec un appui de la Banque Mondiale, le Projet Contrat de Désendettement et Développement C2D-Emploi Jeunes avec le financement de l'Agence Française de Développement (AFD) et l'opération « Agir pour les jeunes ».

Cependant, malgré la mise en œuvre de ces PAMT, l'on relève la précarité croissante des jeunes sur le marché du travail. En témoigne l'indicateur de la sous-utilisation de la main-d'œuvre plus de quatre fois supérieur au taux de chômage pour les 15-24 ans et trois fois supérieur pour les 25-34 ans (23,8 % et 15,7 %). Ce constat montre l'urgence d'une intervention beaucoup plus accrue de l'État. Cette situation vient remettre en partie en cause la pertinence des PAMT, ce qui montre que leur mise en œuvre devrait connaître une amélioration tant au niveau des contenus que des mécanismes d'interventions (PNJ, 2021). Selon le rapport sur la Politique Nationale de la Jeunesse (PNJ), « l'insuffisance des capacités opérationnelles des dispositifs des programmes d'insertion et d'emploi des jeunes, l'insuffisance de mécanismes de suivi et d'évaluation de la pertinence des PAMT, la faible capacité de pérennisation des emplois à fort impact socioéconomique, l'insuffisance de dotation budgétaire étatique dédiée à la mise en œuvre des programmes d'insertion et d'emploi des jeunes, la forte dépendance des PAMT aux financements extérieurs sont autant de faiblesses qui expliquent l'inefficacité des PAMT ».

Principaux enseignements tirés pour une réduction des NEET en Afrique

Bien qu'il connaisse une légère baisse dans certaines régions du monde, le taux de NEET reste très élevé en Afrique. Le faible niveau des compétences de base constitue l'une des principales causes évoquées de cette hausse. Les PAMT censés pallier ce phénomène connaissent également des faiblesses rendant cette alternative inefficace. Ainsi, la qualité de l'éducation et/ou de la formation devra être une des priorités des systèmes éducatifs. Par ailleurs, la mise en place de systèmes de suivi et d'évaluation des PAMT s'avère capitale. En Côte d'Ivoire, même si des évaluations d'impact ont été réalisées pour certains projets et programmes de renforcement de l'employabilité des jeunes (cas du Projet Emploi des Jeunes et Développement des Compétences [PEJEDEC], du Contrat de Désendettement et Développement [C2D] - Emploi Jeunes, des Travaux à Haute Intensité de Main d'Œuvre [THIMO] et des projets et programmes de l'ex-Agence d'Études et de Promotion de l'Emploi [AGEPE]), des défis persistent. L'adoption par les deux chambres du Parlement (Assemblée Nationale et Sénat) d'une loi sur l'évaluation des politiques publiques devrait contribuer au renforcement de l'efficacité des programmes publics d'emploi jeunes pour une réduction substantielle du taux de NEET en Côte d'Ivoire.

Références

- Danner, M., Guégnard, C. et Joseph, O. (2020). Les jeunes NEET : résistances et évolutions sur vingt ans. *Open Edition Journal*, 61-85.
- Furlong, A. (2006). Not a very NEET solution. *Work, Employment and Society* (20), 553-559.
- Giret, J.-F. et Jongbloed, J. (2021). Les jeunes en situation de NEET : le rôle des compétences de bases. *Céreq Bref* (413), 1-4.
- KRAMARZ, F. et VIARENGO, M. (2015). *Ni en emploi, ni en formation. Des jeunes laissés pour compte*. Presses de Sciences Po.
- Williamson, H. (1997). Status Zero, youth and the "underclass: Some considerations. in *Youth, the "underclass" and social exclusion* Routledge.

Notes de fin de page

1. La notion de NEET fait référence à une classe de la population dont les individus ne sont ni en éducation, ni en emploi, ni en formation (Not in Education, Employment or Training, en anglais).
2. L'objectif de chaque système éducatif est de transmettre les compétences de base aux enfants afin qu'ils soient plus compétitifs sur le marché du travail. Quand cet objectif n'est pas atteint, comme c'est le cas dans bon nombre de pays africains, les élèves qui quittent le système se trouvent dépourvus de compétences de base pour affronter le monde du travail. Ces derniers ne possédant ni moyens financiers pour suivre une autre formation, ni compétences de base pour concourir sur le marché de l'emploi ou pour entreprendre une activité se retrouvent donc dans une situation de NEET.

NEET et contribution de l'école de la 2^e chance à la lutte contre l'abandon scolaire

 **Brahim Toumi**, expert international indépendant en éducation, formation professionnelle et emploi – Tunisie

 toumibrahim9@gmail.com

Résumé

L'augmentation du taux des NEET est due, en grande partie, à l'abandon scolaire précoce. L'école de la 2^e chance (E2C) est une solution conçue pour lutter contre l'abandon scolaire et par conséquent contribuer à améliorer l'indicateur relatif aux NEET. L'expérience récente de la Tunisie avec l'E2C est présentée et discutée par l'auteur.

Mots-clés

NEET

Décrochage et abandon scolaires

Insertion professionnelle

Chômage des jeunes

École de la deuxième chance

Introduction

L'abandon scolaire est un problème qui affecte beaucoup de systèmes éducatifs dans le monde. Les élèves qui abandonnent l'école souvent viennent gonfler le nombre des NEET (jeunes qui ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation). Selon les statistiques de l'OIT, la tranche d'âge des jeunes concernés, H et F, est celle des 15- 24 ans inclus (ILOSTAT, 2022). Le taux des NEET est l'indicateur communément utilisé pour identifier l'ampleur de ce phénomène (cf. le tableau ci-dessous). La question des NEET fait aussi partie des problèmes auxquels s'attaquent les Objectifs de développement durable (ODD) qui l'ont inclus dans l'Objectif 8 (indicateur 8.6.1.), avec la même définition.

Données sur les NEET

La recherche sur les données des NEET à l'échelle internationale se heurte, au moins, à deux problèmes : la fiabilité et la régularité des données concernant certains pays, notamment ceux à faible revenu et ceux à revenu intermédiaire - tranche inférieure. Les estimations du BIT produites par le « Global ILO modelled estimates for the NEET » (OIT, 2022) permettent d'établir les taux des NEET pour l'année 2020 agrégés pour les différentes régions du monde.

Tableau 1. Taux de NEET chez les jeunes par région

Région	Taux des NEET en %		
	Total	Masculin	Féminin
Monde	23.3	15.7	31.5
Pays arabes	35.6	21.0	51.4
Asie centrale et de l'Ouest	24.4	19.1	29.9
Asie de l'Est	17.6	13.6	22.2
Europe de l'Est	13.0	11.4	14.7
Amérique latine et Caraïbes	24.0	17.6	30.5
Afrique du Nord	29.1	19.6	39.0
Amérique du Nord	14.3	14.1	14.4
Europe du Nord, du Sud et de l'Ouest	11.4	11.8	11.0

Source: Extrait des données sur les NEET par région du rapport « Global Employment Trends for Youth 2022 - Investing in transforming futures for young people ».

Extrait des données sur les NEET par région du rapport « Global Employment Trends for Youth 2022 - Investing in transforming futures for young people ».

Ce tableau montre les différences entre les groupes de pays, qu'on peut classer en trois catégories :

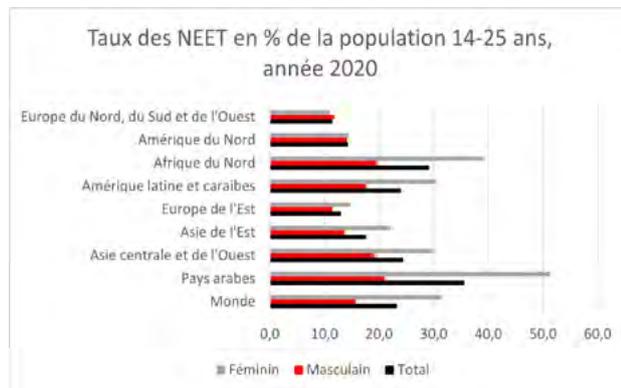
- taux total inférieur ou égal à 17,6 % qui regroupe les régions : Europe du Nord, de l'Est et du Sud, Amérique du Nord, Europe de l'Est et Asie de l'Est ;
- taux autour de 24 % : pays d'Amérique latine et Caraïbes et ceux de l'Asie centrale et de l'Ouest ;
- taux dépassant les 29,1 % pour l'Afrique du Nord et les pays arabes.

Un deuxième constat concerne l'écart entre les genres. En effet, hormis les pays européens et ceux de l'Amérique du Nord, ces écarts sont très importants, notamment pour l'Afrique du Nord et les pays arabes, comme le montre le graphique suivant :

Les causes de l'augmentation du taux des NEET

Plusieurs causes peuvent expliquer l'existence de taux élevés dans beaucoup de pays. La faiblesse du rendement du système éducatif en est le principal facteur. Cette faiblesse

Figure 1. Graphique construit à partir des données du rapport de l'OIT, 2022



Source: Graphique construit à partir des données du Rapport ILO, 2022

se manifeste notamment par une relative faible proportion de jeunes qui terminent le parcours scolaire avec succès (obtention d'un diplôme). D'autres facteurs y jouent un rôle important, comme le parcours individuel et le contexte familial et, bien évidemment, l'environnement social avec ses diverses composantes.

Sur un autre plan, l'indicateur NEET montre la discontinuité entre les différents sous-systèmes de l'éducation – formation et leur lien avec le marché de travail. Plus le taux des NEET est élevé, plus la discontinuité est plus marquante, ce qui signifie une absence ou faiblesse du continuum E-F et T.

École de la deuxième chance (E2C) – plus de 25 ans d'existence

La première E2C a été créée en France en 1997 (PATRIAT François et REQUIER Jean-Claude, 2015), sur la base des principes inscrits dans le livre blanc « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive », adoptée par la Commission européenne en 1995. Depuis 1997, beaucoup d'E2C ont été créées dans beaucoup de pays en Europe. La durée de la formation est variable. Selon l'article L214-14 du Code de l'éducation français, « Les écoles de la deuxième chance participent au service public régional de la formation professionnelle et proposent une formation à des personnes de seize à vingt-cinq ans dépourvues de qualification professionnelle ou de diplôme ».

Au Québec, le même concept existe sous l'appellation « raccrochage » (MERRI Maryvonne et NUMA-BOCAGE Line, 2019). La volonté des autorités du Québec est de faire en sorte que « la formation générale des adultes corresponde dorénavant à un dispositif de raccrochage scolaire dont le rôle est la qualification minimale des jeunes ayant quitté l'école secondaire sans avoir obtenu de diplôme », (MARCOTTE Julie et collab., 2015).

L'E2C en Tunisie

C'est avec l'appui de l'UNICEF que les ministères de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de l'Emploi et des Affaires sociales ont entrepris l'ouverture de la première E2C à Tunis en 2021.

Il est souvent avancé qu'environ 100 000 jeunes quittent annuellement l'école sans avoir de diplôme ou sans terminer le cycle secondaire. L'étude menée par Cayambe Education (Cayambe, 2018), estime, sur la base d'une étude quantitative et qualitative sur le suivi et l'évaluation des niveaux de sensibilisation des utilisateurs et l'efficacité de la campagne « L'école récupère ses enfants », réalisée par le ministère de l'Éducation et l'UNICEF (octobre 2016), que le flux annuel de sortie sans solution (ni emploi ni formation professionnelle) serait réellement de l'ordre de 27 500 jeunes. En effet, l'enquête citée montre que parmi ceux qui quittent l'école publique, beaucoup rejoignent des écoles privées ou différents parcours de la formation professionnelle tandis que d'autres s'insèrent dans le marché de travail dans le formel et l'informel. L'étude menée par le Forum tunisien des droits économiques et sociaux - Branche de Monastir (2014), dans trois gouvernorats du pays montre que :

- l'abandon scolaire touche plus les garçons que filles (2/3 pour 1/3) ;
- l'âge des décrocheurs est ainsi réparti : 16,93 % pour les plus de 17 ans, 24,07 % pour les 16- 17 ans et 37,90 % pour les moins de 16 ans ;

- 64,31 % des jeunes ayant abandonné l'école n'ont pas terminé le cycle préparatoire¹ et 32,32 % ont le niveau du secondaire ;
- Dans les trois gouvernorats, les jeunes décrocheurs sont issus de familles pauvres ou très pauvres.

La structure globale éducation – formation professionnelle offre aux jeunes de 16 ans et plus en rupture de scolarité des opportunités de poursuivre une formation professionnelle en adéquation avec leur niveau scolaire. En effet, aucune condition sur l'année d'interruption des études n'est imposée pour s'inscrire. Même ceux qui ont quitté l'école prématurément avant d'atteindre la fin de l'école primaire peuvent trouver, dans l'une des formes de l'apprentissage professionnel, un parcours qualifiant dans certains métiers. Cependant, les jeunes qui abandonnent l'école avant l'âge de 15 ans ne sont éligibles à aucun programme de formation professionnelle permettant d'obtenir un diplôme reconnu par le cadre national de qualifications (CNQ)² tunisien. Les dispositions prévues par l'article 13 de la loi N° 2008-10 relative à la formation professionnelle concernant l'instauration d'un cycle préparatoire pour ces jeunes n'ont jamais été concrétisées.

Il est essentiel de mentionner que le système tunisien est caractérisé par une faiblesse ou même une rupture du continuum éducation-formation. En effet, il n'y a pas de système d'orientation qui permet de gérer les flux entre les cycles éducatifs et ceux de la FP. Le jeune qui quitte l'école n'est pas orienté vers la formation professionnelle. Il peut s'orienter de son propre chef comme il peut ne pas y aller.

Face à cette situation, l'étude menée en 2016-2017 par le BIT (Toumi, 2017) sur le renforcement de la dimension inclusion sociale au sein du dispositif de la formation professionnelle a conclu à l'opportunité de créer un dispositif de prise en charge des jeunes entre 12 et 16 ans.

La solution préconisée consiste, selon ses promoteurs, en la mise en place de (Caymbe, 2018) :

- *un « Guichet unique » visant à proposer un accueil en masse de tous les enfants de 12 à 18 ans sans solution ;*
- *un dispositif pérenne de remédiation, de type de la Deuxième Chance, qui intervient dans une logique de stock. Il est calibré de façon à proposer une « seconde chance », différente de la première, aux élèves qui n'ont pas réussi leur scolarité en raison de difficultés individuelles spécifiques (familiales, sociales, culturelles...).*

La première E2C a été inaugurée le 6 avril 2021, en plein centre de Tunis. Deux autres sont programmées pour la prochaine période.

Enseignements et conclusion

L'expérience tunisienne est encore au stade de mise en place. À ce titre, elle ne peut pas être évaluée. Mais des remarques peuvent être avancées :

- l'initiative est opportune, elle indique que les autorités prennent au sérieux les problèmes du décrochage scolaire et son impact sur des milliers de jeunes ;
- la collaboration, entre trois ministères, ceux de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'emploi et celui des affaires sociales, marque une rupture avec une approche qui a prévalu durant des décennies où les ministères en charge de l'éducation et de la formation professionnelle se rejettent la responsabilité de s'occuper des jeunes en rupture d'école. Elle met aussi en évidence une volonté de se rapprocher d'une situation où l'éducation et la formation et l'accès au marché du travail constituent un continuum unique avec des points d'articulation donnant lieu à des parcours différenciés, mais convergeant vers l'insertion dans un travail décent ;
- la volonté de placer le jeune au centre de l'action en essayant de mobiliser les moyens nécessaires pour lui venir en aide afin de se construire, tout en y associant la famille, est pertinente et peut offrir des garanties de réussite ;
- l'apport d'un « Guichet unique » ayant pour rôle d'informer, d'orienter et d'accompagner permettrait, si ces fonctions sont bien remplies, d'améliorer la prise en charge des décrocheurs.

En Tunisie, l'amélioration de l'apprentissage – dit non diplômant – est en mesure d'accueillir un nombre important de jeunes. La mise en œuvre des recommandations de la Note stratégique sur l'apprentissage élaborée par le Ministère avec l'appui du BIT (BIT-Tunisie, 2021) peut transformer ce programme d'insertion en un véritable programme d'accueil de plusieurs milliers de NEET annuellement.

Malgré ces aspects positifs, l'E2C n'est pas la solution miracle, elle demeure une voie pour résorber une partie des NEET. D'autres programmes de prise en charge de cette population existent et peuvent apporter de solutions rapides, peu coûteuses et de masse pour intégrer des milliers de NEET, notamment dans les pays en voie de développement. On pense particulièrement aux modes de formation informelle et non formelle qui doivent être mieux encadrés et qui peuvent donner de bons résultats à très court terme.

Références

BIT-Tunisie. (2021). Note stratégique pour le renforcement du mode de formation par apprentissage.

Toumi, B. (2017). Etude sur le renforcement de la dimension inclusion sociale au sein du dispositif de la formation professionnelle : Etude sur le décrochage scolaire, Tunisie : BIT. <https://iloskillskspstorage.blob.core.windows.net/development/resources/4760/Inclusion%20social%20dans%20la%20FP.pdf>

Cayambe. (2018). Étude réalisée par Cayambe Education pour un Appui à la conception et la mise en place d'un modèle d'E2C en Tunisie, non publié

Forum tunisien des droits économiques et sociaux - Branche de Monastir. (2014). Rapport de l'étude sur l'abandon scolaire, le phénomène et les causes – enquête dans les gouvernorats de Kasserine, Karouan et Monastir, non publié.

OIT. (2022). Global Employment Trends for Youth 2022 - Investing in transforming futures for young people - Geneva: OIT, 2022. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_853321.pdf

ILOSTAT. (2022). <https://ilostat.ilo.org/topics/youth/>

MARCOTTE Julie et collab. (2015). « Comprendre les profils psychosociaux des jeunes adultes inscrits à l'éducation des adultes pour soutenir adéquatement leur parcours scolaire. Chapitre 1 du livre Les jeunes adultes faiblement scolarisés : Parcours de formation et besoins d'accompagnement – pages 9-26 », Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1170f.6>

Merri, M. et Numa-Bocage, L. (2019). Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit. *Éducation et francophonie*, 47(1), 1-14. <https://doi.org/10.7202/1060844ar>

PATRIAT François et REQUIER Jean-Claude. (2015). Rapport d'information fait au nom de la commission des finances du Sénat français sur les écoles de la deuxième chance. <https://www.senat.fr/rap/r15-160/r15-1601.pdf>

Notes de fin de page

1. En Tunisie, l'enseignement obligatoire, dit enseignement de base, a une durée de 9 ans répartis en deux cycles : primaire (6 ans) et préparatoire (3 ans).
2. Le CNQ est le cadre national de certification, il couvre tous les niveaux d'éducation, de formation et de l'enseignement supérieur. Il classe les diplômes selon des critères alliant les outcomes de la formation et les différents types de savoir. Il a été publié sous forme de décret en 2009. Il devrait aussi faciliter la mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Partie 4

Renforcer les capacités, réaliser et relever les défis

Innovation technologique et formation : comment éviter les discontinuités ?

 **Yves Chardonnens Cook**, directeur de la Fondation pour la Formation professionnelle et continue (FFPC) - Genève ; membre du hub Futur des Jobs de la FONDATION NOMADS - Genève

 y.chardonnens-cook@ffpc.ch

Résumé

Une des causes de discontinuité entre Formation (F)-Travail (T) dans un continuum Éducation-Formation-Travail est l'inadéquation des compétences développées par la formation professionnelle et technique pour le monde du travail. En effet, les changements technologiques s'accéléralent, il est important aujourd'hui d'en anticiper l'impact sur les compétences dans les processus de Recherche et Développement (R&D) pour permettre la modification des curricula d'enseignement afin de rester en adéquation avec les besoins du marché du travail.

Mots-clés

Technologie
Innovation
Formation
Profession
Compétences

Contexte suisse

La formation professionnelle est régie par une loi nationale sur la formation professionnelle. Chaque métier y est décrit dans une ordonnance revue tous les 5 ans et réformée tous les 10 ans dans le but de réduire les discontinuités F-T. Le processus de réforme d'une ordonnance peut prendre plus d'une dizaine d'années depuis les travaux préliminaires jusqu'à la délivrance des premiers titres. L'inertie actuelle du système de formation ne permet pas l'agilité nécessaire à l'adaptation en continu des métiers en fonction des contextes socio-économiques dans lesquels ils évoluent.

Innovation technologique

La transition énergétique est aujourd'hui une réponse à l'urgence climatique. Dans ce contexte, l'hydrogène vert en tant que vecteur d'énergie représente une opportunité exceptionnelle, en particulier pour le transport lourd (route, rail, maritime, aviation). (WEF, 2022)

Une initiative privée : le projet Generation of Hydrogen (GoH !)

L'objectif du projet présenté ci-dessous est de développer une filière hydrogène entièrement suisse ainsi qu'un camion de 40 tonnes fonctionnant avec un groupe motopropulseur à hydrogène.

À l'origine du projet, quatre acteurs économiques suisses accompagnés par une fondation privée, la Fondation Nomads, dont le but est de contribuer au développement d'une société durable et inclusive et d'accélérer la concrétisation d'objectifs de développement durable.

La Fondation s'est associée avec une startup qui conçoit et développe des groupes motopropulseurs électricité-hydrogène de forte et de haute densité de puissance, en particulier pour l'industrie de la mobilité.

Les partenaires du projet sont : Green GT (www.greengt.com), un spécialiste des véhicules utilitaires (LARAG), un producteur d'hydrogène par électrolyse issu d'énergie renouvelable (verte), les Services industriels de Genève (SIG) et une chaîne de grande distribution (Migros Genève) possédant son réseau de station-

service ainsi qu'une flotte de camions reliant quotidiennement ses centrales de distribution à ses points de vente.

Contrairement aux projets industriels habituels, ce projet est coconstruit entre les acteurs impliqués dans toute la chaîne de valeur (production, stockage, distribution et utilisation de l'hydrogène). Ceci permet une « ouverture » plus grande par rapport à un processus de R&D classique que l'on pourrait retrouver chez les constructeurs spécialistes de poids lourds, par exemple.

Accompagnement du processus de R&D technologique par celui de la pédagogie

Du point de vue de la formation, ce projet est une véritable innovation systémique puisqu'il inclut un volet pédagogique dans sa phase de conception. En outre, cette approche se focalise sur les formations professionnelles initiale et continue, alors que les formations techniques tertiaires sont majoritairement dévolues à l'ingénierie et souvent en lien étroit avec la recherche.

Cet accompagnement a pour objectif de diminuer des discontinuités potentielles dans le continuum entre F et T. En effet, faire évoluer le système de formation professionnelle dual suisse (cf. Contexte) est complexe puisqu'il repose sur l'articulation des partenaires de la formation. Tout changement se heurte donc à une inertie importante. Or, la société étant confrontée à des changements structurels de notre économie, il est indispensable d'anticiper l'adoption des technologies dans le processus de révision des ordonnances sur les métiers. Dans un premier temps, afin de gagner en efficacité, il est prévu d'initier des formations continues dont le contenu pourra, dans un deuxième temps, être intégré dans les ordonnances de formations initiales.

Cartographie des nouvelles compétences

Pour anticiper les évolutions rapides d'un monde du travail en pleine transition et développer l'employabilité de tout un chacun, le défi est d'anticiper les formations « sur mesure », ainsi que l'acquisition et la mise à jour de compétences pour créer des emplois dans des secteurs porteurs pour les entreprises.

L'analyse des activités des professionnel.le.s impliqué.e.s dans ce projet est un démonstrateur de gestion prospective appliquée des compétences (Streuli, 2021). Mandaté par la Fondation Nomads, le Centre pour le développement des métiers de la Haute école en formation professionnelle (HEFP) développe sur le démonstrateur GoH ! une cartographie des compétences fondées sur l'analyse terrain des employé.e.s actifs-ives. L'évaluation de l'écart entre leurs compétences et expériences initiales – et les nouvelles compétences à acquérir pour travailler sur le démonstrateur offre une projection sur l'évolution des métiers impactés

par le développement de l'hydrogène, et par voie de conséquence, des dispositifs de formation.

Une démarche transversale et systémique

L'analyse porte sur la globalité de la chaîne de valeur de l'hydrogène pour la mobilité, de la production à l'exploitation, en passant par la distribution et l'usage dans la mobilité. L'analyse a débuté sur la partie liée au camion à hydrogène (GreenGT et Larag). Les compétences nécessaires à la maintenance du camion ont un impact sur les métiers de la mécanique et du transport, mais également sur ceux liés à la production d'énergie, aux services d'homologation ou de secours par exemple. Cette approche incite à penser que le processus de développement des métiers « en silos », c'est-à-dire par professions ou domaines professionnels, est amené à évoluer vers plus de transversalité, ce qui nécessitera davantage de collaboration entre les filières pour relever les défis d'innovation et de transition énergétique. Les discontinuités Formation-Travail devraient s'en trouver résorbées, sinon réduites.

État actuel du projet

Le camion de 40t a été officiellement lancé – une première mondiale pour un camion de 40 tonnes – aux Assises européennes de la transition énergétique, qui se sont tenues à Genève du 30 mai au 2 juin 2022.

Le producteur d'énergie, les SIG, a de son côté également avancé sur les études et les possibilités d'installer un électrolyseur pour produire de l'hydrogène vert : une première installation pilote verra le jour prochainement. Des avancées du côté de la station-service ont également été réalisées pour une exploitation prévue dans le premier semestre 2023.

Volet formation

Le défi est de proposer des formations « sur mesure » pour l'acquisition et la mise à jour des compétences (*upskilling/reskilling*) en réponse à la mutation rapide du marché de l'emploi, tout en créant des emplois porteurs de sens pour attirer la jeune génération dans ces métiers (*green jobs*).

Les objectifs du volet « développement des compétences » du projet s'articulent ainsi sur deux axes :

1. L'identification des besoins en compétences et l'anticipation de l'impact de l'hydrogène sur la formation professionnelle et continue.
2. La mise en place d'une veille et d'une modélisation de l'adaptation rapide des compétences pour d'autres secteurs où l'évolution rapide impacte le marché de l'emploi et la demande d'employé.e.s qualifié.e.s.

Sur la base d'une série d'ateliers d'analyse des activités des entreprises partenaires de GoH! qui a débuté fin 2020, une cartographie des compétences permettra de clarifier les périmètres des formations existantes et les changements à opérer pour assurer l'adéquation des métiers liés à la mobilité sur route avec les besoins des entreprises.

L'enjeu sera ensuite de développer les formations continues pour l'ensemble de la chaîne de valeur (production, acheminement, alimentation en hydrogène et maintenance du camion).

La Fondation Nomads collabore également avec les associations professionnelles concernées locales et faitières, telles que l'Union des professionnels de l'automobile (UPSA-GE), l'association suisse des installateurs électriques (EIT. swiss) et l'Union suisse des arts et métiers (USAM).

Le projet permettra ainsi de :

- Déterminer les compétences de la filière de mobilité à hydrogène pour augmenter l'employabilité des collaborateurs et collaboratrices et fournir une main-d'œuvre qualifiée aux entreprises.
- Réduire la durée des processus de création, développement et révision des formations pour chaque développement technologique.
- Diminuer la pénurie de main-d'œuvre par la mise en place de formations adaptées.
- Faciliter la reconversion vers les green jobs de la main-d'œuvre dont les métiers sont menacés.

Finalement, ce projet permettra une modélisation de la démarche répliquable à d'autres innovations technologiques.

Conclusion

La formation professionnelle et continue doit s'emparer des innovations pour identifier suffisamment tôt leur impact sur le transfert de connaissances et de compétences. Elle devrait adopter une posture d'anticipation afin que la main-d'œuvre reste qualifiée et performante et éviter que les entreprises ne se trouvent dans une situation de pénurie et de perte de compétitivité, et ainsi contribuer à réduire les discontinuités F-T.

Anticiper les innovations n'est malheureusement pas le « Graal » pour supprimer ces discontinuités. Il est également nécessaire de réduire la durée de mise en œuvre des ordonnances et travailler sur la structure de formation professionnelle nationale.

En effet, la formation professionnelle repose sur une organisation fondée sur la standardisation du travail datant de la révolution industrielle précédente, et est organisée par chaque association professionnelle pour sa spécialisation.

Les changements actuels (technologiques, climatiques, démographiques) bousculent des pans entiers de notre économie, introduisant des transformations transversales qui doivent obliger les associations professionnelles à se réorganiser.

Références

Streuli, S. (2021). Un 40t hydrogène et son impact sur les métiers. Skilled, HEFP No.2/2021. p.17.

World Economic Forum. (2022), *Clean hydrogen & its uses*. <https://initiatives.weforum.org/accelerating-clean-hydrogen-initiative/cleanhydrogenanditsuses>

Le rôle des services de carrière dans la transition professionnelle des élèves de l'enseignement supérieur : voix d'Afrique

-  **Samuel Asare**, responsable principal de la recherche, Education Sub Saharan Africa (ESSA), Royaume-Uni
 asare@essa-africa.org
-  **Pauline Essah**, directrice de la recherche et des programmes, Education Sub Saharan Africa (ESSA), Royaume-Uni
 pauline@essa-africa.org
-  **Francis A. Gatsi**, chargé d'enseignement, Faculté d'ingénierie et d'informatique, Université Ashesi, Ghana
 fgatsi@ashesi.edu.gh
-  **William Ohene Annoh**, directeur adjoint, Professor Adei Studio for Research Excellence, Université Ashesi, Ghana
 william.annoh@ashesi.edu.gh
-  **Richard Cliff Ekumah**, chargé de projet des affaires académiques, Université Ashesi, Ghana
 richard.ekumah@ashesi.edu.gh
-  **Akua Ampah**, fondatrice et coach principale, Virtual Career Office, Ghana
 akua.ampah@gmail.com
-  **Jennifer N. Udeh**, responsable, gestion des cours, Acumen, Royaume-Uni (anciennement chez Education Sub Saharan Africa)
 judeh@acumen.org

Résumé

Cet article s'appuie sur les données qualitatives d'Afrique orientale et occidentale pour mettre en lumière la façon dont les services de carrière peuvent aider les élèves de l'enseignement supérieur à trouver plus facilement un emploi. Nous montrons qu'il est possible d'améliorer l'employabilité des élèves en abordant les services de carrière selon une perspective plus large, notamment en proposant une orientation et des conseils, en intégrant les opportunités de développement des compétences par des changements de programmes d'études et de la pédagogie et en collaborant avec les établissements d'enseignement supérieur (EES), les employeurs, les diplômées et diplômés, et les anciennes cohortes d'élèves.

Mots-clés

Services de carrière
Enseignement supérieur
Afrique
Employabilité
Employeurs
Élèves

Introduction

Le chômage et le sous-emploi des personnes diplômées sont en augmentation en Afrique subsaharienne (ASS), ce qui a des effets négatifs pour les jeunes et leurs communautés (Dodoo et Kuupole, 2017). Selon la Banque africaine de développement (2021), 10 à 12 millions de jeunes intègrent chaque année le marché du travail en Afrique. Seule une petite fraction de ces jeunes Africaines et Africains trouve un emploi (3,1 millions), tandis que la majorité se retrouve au chômage. L'attention portée à la source de ce problème se focalise généralement sur les universités et les collèges universitaires, à savoir les établissements d'enseignement supérieur (ESS), qui adoptent souvent une approche cloisonnée pour soutenir l'éducation, la formation et le travail. Cependant, le problème est complexe et sa résolution requiert une approche multilatérale (Amani, 2017).

L'un des facteurs importants contribuant au chômage et au sous-emploi des jeunes diplômées et diplômés est « l'écart de compétences » entre ce que les jeunes apprennent et ce qui est demandé sur le marché du travail (Damoah *et al.*, 2021). Selon l'enquête « 22nd Global Chief Executive Officer (CEO) Survey » de PricewaterhouseCoopers (PwC), 65 % des PDG d'Afrique affirmaient en 2019 que l'écart de compétences

les empêchait d'innover efficacement, tandis que 59 % concédaient que leurs normes de qualité et l'expérience client étaient mises à mal. Par ailleurs, 54 % de ces PDG (contre 44 % dans le monde) confirmaient ne pas réaliser leur objectif de croissance en raison de compétences inadaptées.

Les élèves ont besoin de services de carrière efficaces qui les aident à prendre les bonnes décisions professionnelles et à développer des compétences pertinentes qui faciliteront leur transition vers l'emploi (Okolie *et al.*, 2020). Cependant, les recherches montrent que les services de carrière dans les ESS d'Afrique subsaharienne sont majoritairement absents ou limités (Getachew et Daniel, 2016). Cet article contribue au discours sur le chômage des jeunes en s'appuyant sur les données qualitatives d'Afrique orientale et occidentale pour démontrer l'importance des services de carrières dans la transition professionnelle des élèves.

Dans la section suivante, nous définissons la manière dont nous abordons ici l'employabilité et nous évoquons une approche communautaire et connectée des services de carrière. Nous présentons ensuite les méthodes et les données utilisées pour préparer cet article. Les deux dernières sections mettent l'accent sur les constatations, les discussions et notre conclusion.

Employabilité et approche communautaire et connectée des services de carrière

Pour les besoins du présent article, nous entendons par « employabilité » les aptitudes et les compétences qui permettent aux jeunes diplômées et diplômés de remplir efficacement leurs fonctions dans un emploi (Okolie *et al.*, 2020). Dans une perspective plus vaste, Römgens *et al.* (2020) postulent que l'employabilité se traduit par des compétences et des aptitudes qui améliorent les chances d'un individu de trouver un emploi, de conserver son travail et de changer de poste ou de carrière lorsque c'est nécessaire.

Comme nous le mentionnons en introduction, aider les personnes, en l'occurrence les élèves, à améliorer leur employabilité nécessite un effort collectif. Il est cependant indispensable, pour y parvenir, de proposer des services de carrière (qui vont au-delà de l'orientation professionnelle) dans les ESS. Nous inspirant du cadre de Dey et Cruzvergara (2014), nous proposons une vision plus large des services de carrière, que nous appelons « l'approche communautaire et connectée des services de carrière ». Cette approche met en relation une communauté de parties prenantes appartenant ou non aux ESS, qui travaillent ensemble pour améliorer l'employabilité des élèves. Elle comprend quatre thèmes principaux, notamment :

- orientation et préparation professionnelles (initiatives visant à améliorer la conscience de soi des élèves, informations concernant les postes à pourvoir et développement de compétences de transition) ;
- programme d'études et pédagogie (concerne la manière dont les spécialistes des services de carrière travaillent avec les universitaires pour intégrer des possibilités de développer des compétences favorisant l'employabilité dans le programme d'études) ;
- mobilisation des entreprises (se concentre sur la collaboration entre les ESS et les entreprises pour donner aux élèves des moyens de développer des compétences favorisant leur employabilité) ;
- engagement des anciennes cohortes d'élèves (englobe les initiatives proposées par les ESS pour améliorer l'employabilité de leurs anciennes et anciens élèves ainsi que la manière dont les ESS impliquent les anciennes cohortes pour soutenir les élèves d'aujourd'hui).

Nous reconnaissons que les quatre composantes de cette approche ne sont pas exhaustives. En établissant des relations et en créant des communautés professionnelles solides dans les campus et au-delà, les services de carrière peuvent proposer aux établissements des approches personnalisées et générer de meilleurs résultats.

L'approche connectée des services de carrière repose sur l'hypothèse qu'un processus holistique est nécessaire pour aider les élèves à développer les compétences et réseaux nécessaires à l'obtention d'un emploi. Cela signifie que les principales parties prenantes, notamment les entreprises et les ESS, doivent collaborer pour avoir un impact potentiel plus important. Travailler de façon isolée limiterait la compréhension du problème, ce qui se traduirait par des solutions incohérentes et moins efficaces.

Figure 1. Approche connectée des services de carrière



Constatations et discussions

Cet article s'appuie sur les données qualitatives de 17 participantes et participants au Ghana, Burkina Faso, Kenya et Rwanda, ainsi que sur une revue systématique des publications parues dans Web of Science, Scopus, la base de données en ligne sur la recherche en matière d'éducation en Afrique (African Education Research Database, AERD) et African Journals Online (AJOL).

Dans cette section, nous étayons la manière dont les services de carrière peuvent augmenter les chances des élèves de trouver un emploi, et nous en discutons. Nous avons choisi de présenter trois principaux domaines, à savoir la conscience de soi, la sensibilisation aux possibilités d'emploi et les aptitudes et compétences de transition.

Conscience de soi

La plupart des élèves qui démarrent leur programme dans les ESS ont généralement une idée de leur future carrière. La décision initiale est souvent influencée par leur famille et leurs proches. Certaines et certains élèves commencent à remettre en question leur choix de carrière initial et leur capacité à réussir dans cette voie après avoir découvert leur cours et compris quelles sont les attentes ainsi que leurs options professionnelles. Des programmes sont mis en place dans les ESS pour aider les élèves à acquérir une meilleure connaissance de soi et à se familiariser avec leurs points forts, leurs points faibles et leurs intérêts. L'importance de la conscience de soi a été soulignée lors d'entretiens :

La première étape, qui a lieu la première année, consiste à aider les élèves à mieux se comprendre et à mener un important travail d'introspection. Il leur est souvent difficile de décider quelle carrière pourrait leur convenir, et nos sessions de réflexion les aident à faire les bons choix. (Spécialiste des services de carrière, Ghana)

Les élèves qui participent à des séances d'autoréflexion confirment leur utilité. Elles les aident à revoir leurs options professionnelles initiales et à apporter des changements en fonction de leurs capacités, de leurs besoins et de leurs intérêts :

J'avais de nombreuses options professionnelles quand j'ai commencé mon programme. Parler avec les conseillères et les conseillers d'orientation lors des sessions de réflexion, ainsi qu'avec les personnes chargées de l'enseignement m'a aidé à prendre une décision. J'ai choisi une voie qui me passionne, ce qui me motivera à apprendre pour exceller. (Élève, Ghana)

Comme le mentionne l'élève, la passion génère l'excellence et la volonté de travailler, et c'est ce que les employeurs attendent de leur personnel :

Nous recherchons un but et le sens du service. Ce qui est très intéressant, parce que dans la plupart des cas, les jeunes d'aujourd'hui n'ont pas une attitude de service. Le service, fondamentalement, c'est se présenter et exécuter. (PDG, Burkina Faso)

Sensibilisation aux possibilités d'emploi

Fournir des informations sur les postes à pourvoir est une condition essentielle à l'employabilité des élèves. Pour pouvoir tirer parti des possibilités d'emploi, les élèves doivent en avoir conscience. Cela nécessite que les ESS collaborent avec les employeurs et les anciennes cohortes d'élèves pour s'assurer que les élèves ainsi que les jeunes diplômées et diplômés au chômage ont les bonnes informations. Cette sensibilisation est effectuée grâce à différentes initiatives des services de carrière :

Ils organisent le salon de l'emploi une fois par an, pour aider les élèves à intégrer les entreprises. Lors du salon, les employeurs interagissent avec les élèves sur le campus pour leur présenter les stages et les emplois à pourvoir, et leur permettre d'en profiter. (Élève, Rwanda)

Avoir l'occasion de participer à des stages et de rencontrer des employeurs pour parler des possibilités d'emploi se révèle bénéfique pour les élèves qui transitionnent vers le monde du travail :

J'ai pris environ cinq stagiaires ayant une formation artistique dans mon organisation. J'ai remarqué qu'environ deux ans plus tard, deux de ces élèves avaient fondé leur propre entreprise. Cela m'a fait plaisir de contribuer à leur réussite professionnelle. (PDG, Burkina Faso)

De même, un élève du Rwanda explique comment il a obtenu un emploi grâce aux postes à pourvoir partagés par son université :

L'association des anciens élèves a un groupe WhatsApp, et notre adresse électronique figure dans la base de données de l'université. C'est ainsi que les nouvelles offres d'emploi sont partagées. J'ai obtenu mon second poste en utilisant la plateforme, et je connais des personnes qui ont aussi trouvé un emploi en postulant aux postes vacants depuis la plateforme.

Il est important de noter que la sensibilisation aux possibilités d'emploi ne se traduit pas forcément par l'obtention d'un poste. La transition des ESS vers le travail n'est pas linéaire. Quelle que soit la qualité de leur parcours dans leur programme, les élèves peuvent tout de même avoir du mal à trouver un emploi. Il leur est parfois nécessaire de faire appel à leurs proches ou aux connaissances de leur famille, ce qui peut constituer un désavantage pour les élèves venant

de milieux socio-économiques défavorisés. Les acteurs du marché du travail peuvent privilégier les jeunes diplômées et diplômés de certains programmes, et il convient de fournir ces informations aux élèves. De plus, les attentes des élèves concernant certains emplois (comme les conditions de travail) ne reflètent pas toujours la réalité, ce qui peut affecter négativement leur passion une fois en poste.

Les élèves qui bénéficient de cette perspective plus large du marché du travail, par exemple en effectuant des stages et/ou en interagissant avec d'anciennes ou d'anciens élèves qui occupent maintenant un emploi dans les secteurs qui les intéressent, seront mieux à même de faire face aux incertitudes ou aux chocs susceptibles de survenir après l'obtention de leur diplôme.

Aptitudes et compétences de transition

Les aptitudes et compétences de transition aident les élèves à réussir leur recherche d'emploi et leur candidature, et à conserver l'emploi obtenu. Par exemple, lorsque des élèves qui remplissent toutes les exigences pour un emploi envoient un CV et une lettre mal rédigés, qui ne reflètent pas clairement leurs aptitudes pour le poste, leur candidature a toutes les chances d'échouer. La capacité à rédiger un CV et une lettre de motivation, et à exceller lors des entretiens, est importante pour l'employabilité des élèves. C'est ce que souligne une jeune diplômée du Ghana :

Après l'obtention de mon diplôme, j'ai pu continuer de parler à un conseiller. Parmi les prestations proposées par les services de carrière, je crois que celle que j'ai le plus appréciée, c'est la préparation aux entretiens. Le soutien que j'ai reçu m'a réellement aidée à les réussir.

Pour la plupart, les spécialistes des ressources humaines à qui nous avons parlé évaluent les aptitudes et les compétences des élèves ou des jeunes personnes diplômées en se basant sur la mise en page et le contenu de leur CV.

Pour évaluer les compétences de présentation d'une personne nouvellement diplômée, nous examinons en premier lieu son CV. L'aspect global d'un CV nous en apprend beaucoup sur les techniques de présentation d'un individu. Il contient des erreurs de frappe ou de grammaire ? Cela me donne des informations sur ses compétences rédactionnelles. (Responsable des ressources humaines, Kenya)

En plus des programmes organisés par les services de carrière, il est également important de réformer les programmes d'études et la pédagogie pour développer les compétences des élèves, telles que la communication, la collaboration et la pensée critique. Ces aptitudes étant fortement plébiscitées par les employeurs, les équipes

enseignantes doivent offrir de telles perspectives aux élèves dans le cadre du processus d'enseignement et d'apprentissage. Soulignant l'importance de ces compétences « générales », un employeur du Ghana nous dit :

Les élèves ont une vision académique du monde du travail qui ne correspond pas à la réalité. Celles et ceux qui réussissent font généralement preuve de bonnes compétences relationnelles et peuvent réfléchir de manière critique.

Corroborant cette opinion, un autre employeur du Rwanda souligne :

Nous ne nous intéressons pas vraiment aux compétences techniques. Ce qui compte, ce sont les compétences générales. J'ai recruté des jeunes diplômées et diplômés qui excellaient en classe. Certaines et certains avaient une moyenne de 3,98 (sur 4), mais j'ai pourtant dû les licencier. Au-delà de leurs compétences, ces individus n'avaient pas toujours la personnalité nécessaire.

De plus amples recherches devraient être menées pour mieux comprendre la signification des compétences générales dans divers environnements de travail, car cette expression pourrait être utilisée à différentes fins au niveau de l'entreprise.

Conclusion

Cet article a abordé le rôle que les services de carrière des ESS d'Afrique orientale et occidentale jouent dans la transition des élèves vers l'emploi. Il suggère qu'une compréhension plus large des services de carrière, qui privilégie la collaboration entre les membres d'une communauté de parties prenantes, améliore l'employabilité des élèves. Par conséquent, les auteurs encouragent les ESS à renforcer leur collaboration avec les élèves, les anciennes cohortes d'élèves et les universitaires pour concevoir des programmes d'études adaptés et donner aux élèves des occasions de développer des compétences professionnelles et personnelles. Cela reflète une évolution positive par rapport aux années 1980, quand l'orientation reposait largement sur des instruments psychologiques, sans tenir compte de l'emploi et du contexte des entreprises. Cette évolution reflète également l'approche éducation-formation-travail des programmes d'études, qui vise à « décloisonner » ces trois mondes en créant des interactions entre eux, dans l'intérêt des élèves, des ESS et des entreprises.

Références

African Development Bank. (2021). Reflections on Africa's youth employment problem. *Africa Economic Brief*, 12(2), 3–6.

Amani, J. (2017). Prevalence of, and factors associated with, unemployment among graduates: Evidence from Tanzania. *Africa Education Review*, 14(3–4), 230–244. <https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1300064>

Damoah, O. B. O., Pephrah, A. A., & Brefo, K. O. (2021). Does higher education equip graduate students with the employability skills employers require? The perceptions of employers in Ghana. *Journal of Further and Higher Education*, 0(0), 1–14. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1860204>

Dey, F., & Cruzvergara, C. Y. (2014). Evolution of career services in higher education. *New Directions for Student Services*, 2014(148), 5–18.

Doodoo, J. E., & Kuupole, D. D. (2017). Utility of university curricula in contemporary times: Perspectives of employers in the Cape Coast Metropolis. *Journal of Education for Business*, 92(4), 186–193. <https://doi.org/10.1080/08832323.2017.1328382>

Getachew, A., & Daniel, G. (2016). Career development among undergraduate students of Madda Walabu University, South East Ethiopia. *Journal of Student Affairs in Africa*, 4(2), 25–37. <https://doi.org/10.4314/jssa.v4i2.4>.

Okolie, U. C., Nwajiuba, C. A., Binuomote, M. O., Osuji, C. U., Onajite, G. O., & Igwe, P. A. (2020). How careers advice and guidance can facilitate career development in technical, vocational education, and training graduates: The case in Nigeria. *Australian Journal of Career Development*, 29(2), 97–106. <https://doi.org/10.1177/1038416220916814>

Römgens, I., Scoupe, R., & Beusaert, S. (2020). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2588–2603.

Partie 5

Les continuums comme voie de transition pour sortir de la crise

Technologie numérique, migration et apprentissage pour le travail : l'effet « Janus » en temps de crise

 **Tim Unwin**, titulaire de la chaire UNESCO en technologies de l'information et de la communication (TIC) et développement, et professeur émérite de géographie, Royal Holloway, Université de Londres, Royaume-Uni

 tim.unwin@rhul.ac.uk

 **G. Hari Harindranath**, professeur en systèmes d'information, School of Management, Royal Holloway, Université de Londres, Royaume-Uni

 g.harindranath@rhul.ac.uk

 **Maria Rosa Lorini**, assistante de recherche post-doctorale, School of Business and Management, Royal Holloway, Université de Londres, Royaume-Uni

 mariarosa.lorini@rhul.ac.uk

Résumé

L'utilisation des technologies numériques a des effets à la fois positifs et négatifs pour la vie des populations migrantes. Si les migrantes et les migrants doivent effectivement utiliser la technologie numérique pour apprendre, se former et travailler tout au long du continuum éducation-formation-travail, alors des politiques doivent être introduites au cœur de la technologie numérique pour atténuer explicitement les inégalités croissantes qu'elles engendrent et favoriser l'équité.

Mots-clés

Migrantes et migrants
Technologie numérique
Inégalité
Équité
Apprentissage

Contexte : l'effet « Janus » en temps de crise

Janus, représenté avec deux visages, était l'ancien dieu romain des commencements et des fins, de la dualité, des portes et des transitions, des passages et des cadres (Porter, 2019). Il représente ainsi les nombreuses dimensions de la migration et du continuum éducation-formation-travail : les débuts et les fins, l'importance des portes et des personnes qui en contrôlent l'accès, les transitions de vie impliquées, les passages des flux migratoires et de l'apprentissage ainsi que les cadres ou les contextes dans lesquels les populations migrantes effectuent leur apprentissage et travaillent. Cependant, la dualité fondamentale de Janus représente aussi un aspect essentiel de la manière dont les technologies numériques sont elles-mêmes utilisées à toutes les étapes du continuum éducation-formation-travail : pour faire le bien ou pour faire du mal.

La technologie numérique a largement été promue comme une « solution » à un grand nombre de problèmes mondiaux, notamment pour fournir une éducation et une formation adaptées au travail. Elle est présentée aux personnes migrantes et réfugiées comme un moyen de rester en contact avec leur famille et leurs amis et amis, trouver un emploi, envoyer plus facilement de l'argent et confirmer leur identité et leurs qualifications à distance avec des employeurs potentiels (McAuliffe, 2021). Pourtant, l'utilisation de la technologie numérique dans le cadre des migrations représente des risques importants et peut causer des préjudices bien réels (Farbenblum *et al.*, 2018 ; Guberek

et al., 2018). La technologie numérique est utilisée pour surveiller les personnes migrantes, pour les tromper, pour abuser d'elles et pour les opprimer, et elles-mêmes peuvent les utiliser pour nuire à autrui. Cette dualité « Janus » entre la migration et la technologie numérique est considérablement exacerbée en temps de crise, comme nous avons pu le voir pendant la pandémie de COVID-19 et lors de l'invasion de l'Ukraine par la Russie.

Pour comprendre cette dualité, il est important de reconnaître que les technologies numériques sont toutes créées et conçues à partir d'intérêts bien spécifiques. Elles ont également des conséquences fortuites. Il n'est donc guère surprenant que les entreprises déploient autant d'efforts pour subvertir les organisations de la société civile, le système des Nations Unies et les agences internationales, et leur faire croire que la technologie numérique est bien « la » solution à la plupart des crises que connaît le monde. Cela s'est révélé particulièrement vrai lors de la pandémie de COVID-19, pendant laquelle une grande attention a été portée à des usages pour soutenir l'éducation, la formation et les nouveaux modes de travail et permettre aux personnes de se détacher et de s'éloigner de leurs anciens lieux d'apprentissage et de travail. Par ailleurs, il est probable que la technologie numérique sera de plus en plus utilisée à l'avenir pour permettre à de nombreuses personnes qui, par le passé, devaient se déplacer physiquement vers de nouveaux lieux de travail en qualité de migrantes et migrants, de travailler virtuellement depuis leur domicile.

La diversité dans la migration et les utilisations de la technologie numérique en faveur de l'éducation, de la formation et du travail

Cette vue d'ensemble se base en partie sur notre travail avec le centre [MIDEQ](#), qui explore les différents aspects de la migration dans 12 pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine¹, et qui permet d'identifier quatre problèmes principaux (voir aussi l'Organisation internationale du travail, OIT et l'Organisation internationale pour les migrations, OIM, 2021 : McAuliffe, 2021) :

- Premièrement, les populations migrantes sont très diverses et il ne sert à rien de faire trop de généralisations hâtives à leur propos. Un migrant ou une migrante qui bénéficie d'une bonne éducation et possède de bonnes compétences numériques, vérifiables et certifiées, aura des perspectives d'emploi très différentes de celles d'un individu d'un autre pays qui ne sait utiliser que WhatsApp ou YouTube.
- Deuxièmement, il est possible de tirer des conclusions générales sur l'usage que les personnes migrantes, notamment les plus défavorisées, font de la technologie numérique : la plupart utilisent seulement un

nombre limité d'applications populaires, elles sont peu nombreuses à utiliser des applications conçues spécifiquement pour les migrantes et les migrants, les téléphones portables dominant et leur utilisation principale se limite aux interactions sociales.

- Troisièmement, bon nombre de migrantes et de migrants souhaitent utiliser les technologies numériques pour se former et apprendre, générer des revenus et exercer des activités commerciales. Cependant, ces personnes ne possèdent souvent pas les compétences et les connaissances nécessaires pour utiliser les technologies dont elles disposent déjà à ces fins. Elles ne sont donc pas en mesure de tirer parti du potentiel de la technologie numérique pour soutenir une approche intégrée du continuum.
- Quatrièmement, les migrantes et les migrants ont souvent conscience des dangers associés à l'utilisation de la technologie numérique à des fins de surveillance, mais de nombreuses personnes, notamment des femmes, sont toujours affectées par la violence et les abus si souvent associés à leur usage. Il est donc absolument nécessaire que les personnes migrantes reçoivent une formation appropriée sur une utilisation réfléchie, sûre et sécurisée de la technologie numérique.

Des pratiques prometteuses

De nombreuses applications ont été développées par des agences internationales, des organisations de la société civile et des entreprises pour aider les personnes migrantes (voir [MigApp](#), développée par l'IOM, qui compte plus de 10 000 téléchargements sur Google Play ; [RedSafe](#), la plateforme digitale humanitaire du Comité international de la Croix-Rouge [CICR] comptabilisant plus de 50 000 téléchargements sur Google Play, et [RefAid](#))². Nous pouvons également citer des applications plus locales, comme [Shuvayatra](#) (développée par la Fondation pour l'Asie et ses partenaires pour les personnes d'origine népalaises travaillant à l'étranger, avec plus de 50 000 téléchargements sur Google Play) et [Apprise](#) (utilisée pour déceler l'exploitation professionnelle en Asie du Sud-Est). Le nombre de téléchargements indique que ces applications présentent de l'intérêt pour de nombreux individus, mais 50 000 ne représente que 0,018 % des 272 millions de personnes ayant migré à l'international (2019) (estimation de l'OIM).

Très peu de plateformes ou d'applications ciblent spécifiquement les besoins de continuum des personnes migrantes en Afrique, en Asie et en Amérique latine. Vous pouvez cependant consulter des exemples de technologies numériques utilisées à des fins de formation adaptée au travail : [Omar Dengo Foundation](#) au Costa Rica et [Pro-Educação](#), financé par la GIZ au Mozambique (voir également

OIT et OIM, 2020). Cela est notamment dû à une réticence d'utiliser plus généralement la technologie numérique dans les programmes de formation professionnelle (Comyn et Unwin, 2020). En dépit de ce manque, l'importance internationale croissante accordée à l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie (UNESCO, 2019) nous permet d'espérer qu'une plus grande attention sera accordée, à l'avenir, à l'usage approprié de ces technologies, et que des formations pertinentes seront proposées pour des emplois très variés ([L'EFTP dans un monde numérique](#) de l'UNESCO-UNEVOC et [Sommet sur la transformation de l'éducation](#) 2022 de l'ONU). Le rapport très utile de l'OIT et de l'UNESCO (2020) sur la digitalisation des systèmes de compétences et de l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) montre que la technologie numérique, du fait de sa généralisation croissante, sera sans doute de plus en plus utilisée dans l'EFTP. L'un des principaux moyens d'utiliser la technologie numérique pour intégrer les secteurs du continuum consiste à fournir des systèmes de qualification et de certification mutuellement acceptables et sécurisés pour les personnes migrantes, qui peuvent être reconnus dans différents contextes.

Un risque subsiste néanmoins que les personnes migrantes restent exclues de ces programmes plus formels, notamment lors des situations de crise, puisque les gouvernements tendent alors à porter leur attention sur leur propre population plutôt que sur les immigrantes et les immigrants. Dans une certaine mesure, la nature informelle d'une grande partie du contenu disponible sur les plateformes numériques pourrait contribuer à atténuer ce problème. Ainsi, YouTube est probablement la plus grande plateforme mondiale en matière de développement informel des compétences. Davantage de personnes encore s'en sont servies pendant la pandémie de COVID-19 pour acquérir des compétences supplémentaires destinées à résoudre les nouveaux problèmes auxquels elles faisaient face. Les migrantes et les migrants qui possèdent des compétences numériques basiques et un accès suffisant, et qui peuvent payer les frais de connexion, peuvent facilement recourir à de telles ressources.

Une autre voie pour une formation numérique efficace dans tous les secteurs du continuum est illustrée par les activités des employeurs qui considèrent qu'il est dans leur intérêt de fournir à leur personnel migrant les compétences et l'éducation nécessaires pour suivre une formation en ligne liée à leur travail. En Malaisie, par exemple, quelques entreprises qui emploient une importante main-d'œuvre migrante népalaise ont précisément cherché à renforcer les compétences de leur personnel pendant la crise de COVID-19 en ayant recours à la technologie numérique. Ce développement a beau être motivé par l'intérêt personnel, il fournit aux personnes migrantes des compétences numériques générales et spécifiques qu'elles pourront

ensuite utiliser à bon escient à des fins professionnelles.

Implications politiques

Quatre conclusions générales semblent appropriées :

- Premièrement, la technologie numérique peut être utilisée partout et à tout moment, mais seulement si les individus y ont accès, peuvent la payer et savent comment l'utiliser. Si ces conditions sont remplies, les migrantes et les migrants peuvent considérablement en bénéficier dans tout le continuum éducation-formation-emploi.
- Deuxièmement, l'acquisition de compétences numériques de base est de plus en plus essentielle pour différents types d'emplois. Par conséquent, les personnes migrantes doivent développer ces compétences avant de chercher du travail à l'étranger.
- Troisièmement, le développement formel et spécialisé de compétences en ligne peut être extrêmement utile pour les personnes qui en ont les moyens. Cependant, des solutions informelles, comme celles proposées sur YouTube, constituent aussi des sources de formations (et d'éducation) intéressantes pour les migrantes et les migrants. Il est important de veiller à ne pas gaspiller les ressources en créant de nouveaux contenus et de nouvelles formations lorsque des supports pertinents existent déjà.
- Quatrièmement, il convient également d'anticiper le potentiel des nouvelles technologies numériques en se tournant vers l'avenir. La réalité virtuelle (RV) et la réalité augmentée (RA) deviennent déjà des outils de formation et de loisirs importants.

Sur la base de ces conclusions, nous pouvons recommander trois implications politiques importantes. Tout d'abord, il faut comprendre que le principe d'équité souvent prôné implique que plus un contexte est marginalisé, plus il sera nécessaire de diriger des ressources pour garantir que tout le monde puisse en tirer un avantage le long du continuum et au-delà. De nombreux contextes de migration touchent des communautés et des individus marginalisés, en particulier dans le cas des migrations forcées ou lorsque des personnes réfugiées sont concernées. Ainsi, les gouvernements des pays d'origine et des pays d'accueil qui souhaitent offrir de tels services (dont l'éducation) doivent allouer des ressources supplémentaires équitablement à toutes les personnes qui vivent sur leur territoire.

Ensuite, pour aider les personnes migrantes les plus marginalisées à recevoir une éducation et une formation qui leur permettront de travailler, il est essentiel de veiller à ce qu'elles possèdent les connaissances et les compétences

de base pour utiliser la technologie numérique de manière appropriée. Internet permet aujourd'hui d'acquérir gratuitement de nombreuses compétences, à condition que les individus aient les connaissances et les capacités pour y accéder. Des formations en compétences numériques sont offertes depuis au moins un quart de siècle aux personnes marginalisées, triste reflet que tant d'individus en sont toujours privés.

Pour terminer, un tel soutien pour l'éducation, la formation et le travail des migrantes et des migrants réaffirme l'importance de la sûreté et de la sécurité dans l'utilisation de la technologie numérique. C'est une nécessité à l'échelle du continuum. Tandis que les entreprises qui créent les plateformes numériques doivent offrir des garanties en matière de cybersécurité, il incombe aussi à toutes les personnes qui travaillent avec les migrantes et migrants et la technologie numérique de s'assurer que ces individus possèdent les connaissances et les moyens de préserver leur sécurité en ligne. Alors seulement, les personnes migrantes seront en capacité de concilier les effets « Janus » positifs et négatifs de la technologie numérique, au début, au milieu et à la fin de leur parcours ainsi que tout au long du continuum.

Notes de fin de page

1. Ces pays sont le Brésil, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Chine, l'Égypte, l'Éthiopie, le Ghana, Haïti, la Jordanie, la Malaisie, le Népal et l'Afrique du Sud. Consultez <https://www.mideq.org/fr/> pour obtenir de plus amples informations sur le centre MIDEQ. Pour en savoir plus sur notre travail spécifique concernant les inégalités en matière de technologie et les migrations, consultez le site <https://ict4d.org.uk/technology-inequality-and-migration/> : notre collectif facilite la collaboration entre les populations migrantes et les développeurs et développeuses technologiques pour créer des technologies numériques susceptibles de réduire les inégalités auxquelles les migrantes et les migrants font face. Cette recherche a reçu le soutien du MIDEQ, qui bénéficie du financement Global Challenges Research Fund (GCRF) du UK Research and Innovation (UKRI) [Référence de la subvention : ES/S007415/1]
2. Vous trouverez d'autres exemples dans notre liste <https://ict4d.org.uk/digital-technology-use-by-migrants/>.

Références

Comyn., P., & Unwin, T. (2020). Guidance note: Using digital technologies effectively in support of learning and training for employment. In T. Unwin, A. Naseem, A. Pawluczuk, M. Shareef, P. Spiesberger, P. West and C. Yoo, *Education for the most-marginalised post-COVID-19*. EdTech Hub. <https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/09/Education-for-the-most-marginalised-Report-Guidance-note-11-v8.pdf>

Farbenblum, B., Berg, L., & Kintominas, A. (2018). *Transformative technology for migrant workers: Opportunities, challenges, and risks*. Open Society Foundations. <https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/transformative-technology-for-migrant-workers-20181107.pdf>

Guberek, T., McDonald, A., Simioni, S., Mhaidli, A. H., Toyama, K., & Schaub, F. (2018, April). *Keeping a low profile? Technology, risk and privacy among undocumented immigrants*. In *Proceedings of the 2018 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-15). <https://amcdon.com/papers/lowprofile-chi18.pdf>

ILO and IOM. (2021). *Promoting fair and ethical recruitment in a digital world*. ILO and IOM. Report: Promoting fair and ethical recruitment in a digital world (ilo.org). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/--migrant/documents/publication/wcms_791270.pdf and https://www.ilo.org/global/topics/fair-recruitment/publications/WCMS_791270/lang--en/index.htm

ILO and UNESCO. (2020). *The digitalization of TVET and skills systems*. ILO. The Digitization of TVET and Skills Systems (ilo.org). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/publication/wcms_752213.pdf and https://www.ilo.org/skills/areas/skills-policies-and-systems/WCMS_752213/lang--en/index.htm

McAuliffe, M. (Ed.) (2021). *Research handbook on international migration and digital technology*. Edward Elgar. <https://www.e-elgar.com/shop/gbp/research-handbook-on-international-migration-and-digital-technology-9781839100604.html>

Porter, B. (2019). *The Janus face of ideas: Which way should we look?* Academica Press.

UNESCO. (2019). *Global education monitoring report 2019. Migration, displacement and education: Building bridges not walls*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

Eco-Ed : les voies de la durabilité

 **Anne Ryan**, professeure émérite, département d'éducation des adultes et de la communauté, Université de Maynooth, Irlande

 anne.ryan@mu.ie

Résumé

Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2018), la clé pour préparer des élèves qui prospéreront à l'avenir consiste à promouvoir leur agentivité et à reconnaître l'importance de leurs réseaux de connexion, qui peuvent favoriser ou entraver l'apprentissage. Cet article examine les implications de l'agentivité et du contexte pour les systèmes d'éducation, de formation et du travail au sens large.

Mots-clés

Éducation écologique

Éducation durable

Engagement des citoyennes et des citoyens

Élèves faisant preuve d'agentivité

Eco-Ed : les voies de la durabilité

Le débat concernant la durabilité dans l'éducation, la formation et le travail a évolué. Il y a peu de temps encore, il mettait presque exclusivement l'accent sur les aspects opérationnels, comme le recrutement, l'exécution, la rétention, la progression et la reconnaissance des acquis. Il prêtait peu d'attention au contenu de ce qui était transmis et à sa pertinence face aux défis contemporains comme le changement climatique, l'insécurité alimentaire, la pauvreté et les migrations de masse.

Les publications récentes de l'Organisation internationale du travail (OIT) et de l'OCDE témoignent de cette évolution. Le rapport de l'OIT intitulé « Emploi et questions sociales dans le monde : tendances 2019 » (OIT, 2019) révèle la persistance d'importants déficits dans la réalisation de l'objectif d'un travail décent pour toutes et tous, tel que défini dans les objectifs de développement durable (ODD), et plus particulièrement dans l'ODD 8. Le principal problème relevé est la mauvaise qualité de l'emploi. Cette préoccupation ressort également clairement dans le document de l'OCDE intitulé « Avenir de l'éducation et des compétences » (OCDE, 2018), qui précise que l'éducation « doit faire bien plus que préparer les jeunes pour le monde du travail et doit doter les élèves des compétences nécessaires pour devenir des citoyennes et des citoyens qui agissent, qui sont responsables et qui s'engagent » (OECD, 2018, p. 4, traduction libre). L'OCDE note également que pour prospérer à l'avenir, les élèves doivent faire preuve d'agentivité, dans leur éducation et tout au long de leur vie. L'agentivité implique un sens des responsabilités pour participer au monde et, ce faisant, avoir une influence positive sur les gens, les événements et les circonstances. Cet accent mis sur l'agentivité comme résultat d'apprentissage souhaité ne se limite plus seulement à l'élève en tant qu'individu, mais reconnaît que la diversité des relations dans lesquelles l'élève s'inscrit influence l'apprentissage. L'OCDE poursuit en notant que pour favoriser l'agentivité, les spécialistes de l'éducation doivent reconnaître l'impact de ces contextes relationnels sur l'ensemble des personnes impliquées, à savoir les élèves, les équipes enseignantes, les responsables d'établissements, les

parents et les communautés, et en tenir compte.

L'idée de promouvoir l'agentivité comme priorité d'apprentissage et de reconnaître l'importance du contexte n'est pas nouvelle. Elle imprègne depuis des décennies une grande partie de la littérature qui sous-tend une éducation des adultes radicale. Cette littérature nous apprend que promouvoir l'agentivité est complexe. Par exemple, « faire preuve d'agentivité repose sur la capacité à concevoir une ligne d'action pour apporter les changements recherchés. Cela nécessite de connaître le résultat attendu et de savoir identifier le pouvoir, l'autorité et le droit nécessaires pour exécuter la ligne d'action planifiée » (Ryan et Murphy, 2019, p. 83). Nous savons également que l'agentivité n'hésite pas, et ne doit pas hésiter, à remettre en question la hiérarchie, la tradition et le pouvoir. Cela peut poser des défis considérables dans les systèmes qui considèrent que ces derniers sont fixes et irréfutables.

En marge de l'agentivité, l'OCDE souligne la nécessité de comprendre la nature de l'engagement entre les élèves et les personnes qui ont une influence directe ou indirecte sur leur vie. « Les efforts éducatifs sont menés dans des contextes culturels et organisationnels particuliers, dont les influences sont des forces puissantes qui façonnent, contraignent ou facilitent l'apprentissage (Ryan et Walsh, 2019, p. 5). Un apprentissage qui tient compte de ces contextes reconnaît et permet la transformation de toutes les parties prenantes. Dans une telle approche, ces parties prenantes seraient toutes impliquées dans la création de connaissances et de conceptions du monde qui valorisent des façons de vivre éthiques, durables et résilientes. Cela diffère grandement de la manière dont l'éducation et la formation fonctionnent actuellement. Les approches traditionnelles tendent à considérer que les élèves et toutes les personnes en situation d'apprentissage ont un manque de connaissances. Les discours axés sur les désavantages traitent rarement, voire jamais, les personnes défavorisées comme sources de savoir. Ils assument au contraire que le manque de connaissance est une importante cause de désavantage parmi les individus et les groupes. À l'opposé, les pédagogies d'apprentissage agentiques présentent ces « profanes » (notamment les personnes qui ne bénéficient pas de l'enseignement général) comme des pionnières et des pionniers, qui possèdent et transmettent des connaissances et qui créent de la connaissance selon leurs besoins. Leur survie dans des environnements locaux et mondiaux largement hostiles témoigne de leur art en la matière. Elles considèrent par ailleurs que ces « profanes » sont des acteurs et des actrices incontournables dans la création de « connaissances très utiles » qui tendent à mieux comprendre la dynamique politique, culturelle et psychosociale complexe qui constitue les contextes dans lesquels elles et ils existent, et à intervenir.

Le tableau 1 illustre certaines des grandes différences d'approches comme celles promues par l'OCDE et celles qui existent déjà. La première colonne présente une perspective traditionnelle qui converge largement avec les tendances actuelles de financement ciblé dans le secteur éducation-formation-travail. L'approche de la deuxième colonne se veut écologique. Elle s'appuie sur une analyse qui privilégie l'agentivité et la compréhension des systèmes dans lesquels elle s'intègre. Les oppositions ne sont pas toujours utiles pour favoriser le type de dialogue permettant de révéler les nuances des problèmes complexes liés à l'éducation, à la formation et au travail, ainsi que les défis auxquels l'éducation est actuellement confrontée. Cependant, dans cet exemple, elles nous aident à montrer comment l'acceptation inconditionnelle du statu quo peut attirer l'attention sur les symptômes des échecs de l'éducation, de la formation et du travail plutôt que sur leurs causes et ainsi compenser les déficiences du système global au lieu de les remettre en question. Le tableau 1 fait également ressortir la nécessité impérieuse de changer d'approche par souci de pertinence avec les préoccupations en matière de développement durable présentées dans le document de l'OCDE.

Tableau 1. Approches de l'éducation, de la formation et du travail

	Traditionnelles	Écologiques
Perspective sur les problèmes qui existent déjà	Occurrences malheureuses	Occurrences prévisibles
Source du problème et de la solution	Individus / groupes / participants	Service ou système
Résultat désiré	Augmentation du nombre de personnes entrant et restant dans le système	Résoudre les inégalités structurelles dans les services traditionnels
Préoccupation principale	Préserver l'intégrité du système	Créer un système pouvant répondre aux différents besoins
Perception de la connaissance et des compétences	Transmet ce qui est déjà connu	Crée des conditions favorables à la cocréation de connaissances

Perspectives sur les problèmes en lien avec l'éducation, la formation et le travail

Une approche des problèmes qui considère les échecs de l'éducation, de la formation et de l'emploi comme des occurrences malheureuses ou fortuites occulte la nature profondément enracinée, systémique et autoentretenu de

l'exclusion et l'enracinement de l'éducation traditionnelle dans ce cycle. Elle ignore les preuves statistiques généralisées qui soulignent l'importance du statut socioéconomique dans la détermination de la réussite ou de l'échec futur des individus dans les domaines de l'éducation et du travail. Ces statistiques suggèrent que l'offre d'éducation, de formation et de travail, tout comme l'éducation en générale, exacerbe les désavantages existants au lieu de les compenser.

En revanche, une approche qui reconnaît les inégalités économiques et de pouvoir à l'œuvre en dehors du système éducation-formation-travail est mieux à même de comprendre la nature et l'ampleur du problème, et d'examiner les valeurs, croyances, hypothèses et pratiques qui façonnent et soutiennent un système éducatif traditionnel, y compris une éducation, une formation et un travail qui ne servent pas, ne peuvent pas servir, ou ne veulent pas servir les intérêts de certains groupes.

Source du problème

Lorsque le problème est attribué aux individus et aux groupes, ces derniers deviennent le principal centre d'attention. Les dysfonctionnements dans le service fourni sont souvent attribués à l'incapacité des participantes et des participants à aborder ledit service convenablement, ce que souligne souvent la terminologie utilisée pour décrire les élèves. Des mots comme « mature », « besoins spécifiques », « non traditionnel », « ni en études, ni en emploi, ni en formation » renvoient tous au statut de « profane » attribué à ces individus. Lorsque ces participantes et participants ont accès au système, des soutiens spécifiques sont mis en place pour les y maintenir. Ces soutiens mettent à nouveau l'accent sur les différences de ces élèves en termes de traitement de l'information ou de réponse aux procédures d'enseignement et d'examen établies, ainsi que sur les questions liées aux procédures et au mode de vie, telles que leur besoin de garde d'enfants ou de rampes pour fauteuils roulants. Ces différences ne sont pas considérées comme des ressources à exploiter, mais comme des déficiences qui doivent être compensées ou rectifiées. Accéder à l'éducation, à la formation et au travail dans ces conditions implique un certain degré de bienveillance de la part d'un système qui accueille ces « profanes » en tant que cas exceptionnels.

Si, d'un autre côté, le problème est attribué au système, le centre d'attention s'oriente vers l'identification des insuffisances du système. Cette approche s'attache à comprendre le fonctionnement du système, la manière dont il reflète et reproduit les inégalités présentes dans la société, ainsi que les valeurs qui le sous-tendent. Elle soulève des questions sur les personnes qui bénéficient du fonctionnement actuel du système et sur ce qui motive les investissements financiers et les efforts des prestataires d'éducation, de formation et de travail qui cherchent à

« adapter » les élèves au système existant, ainsi que sur la manière dont le système d'éducation, de formation et de travail soutient à son tour le système plus large de l'offre éducative traditionnelle.

La préoccupation principale

Les personnes dont la préoccupation principale est d'intégrer les élèves autrement victimes d'exclusion se soucient généralement de préserver l'intégrité du système, en maintenant les normes existantes. Le discours visant à « maintenir les normes » se caractérise notamment par le souci de ne pas suravantager les élèves sortant du cadre traditionnel grâce à des mesures de soutien. Une préoccupation de cette nature n'a de sens que dans le cadre de la dimension compétitive de la performance des élèves aux examens. Cela suppose que classer les élèves en fonction de leurs résultats relatifs est un but éducatif louable et que « l'égalité des chances » est une condition réalisable et désirable à l'offre d'éducation ou de formation. Si les valeurs qui sous-tendaient les pratiques antérieures, qui se sont traduites par l'exclusion de certains groupes d'élèves, sont les mêmes que les valeurs qui sous-tendent les pratiques actuelles cherchant à inclure certains membres de ces groupes, l'approche reste aussi élitiste.

La position écologique ne prétend pas maintenir l'intégrité du système actuel. Au contraire, si le problème est endémique au système, ce dernier continuera inévitablement à favoriser l'exclusion, à moins d'être réformé en profondeur. Tant que la diversité n'est pas valorisée comme une source de force, les initiatives visant à élargir la participation risquent de perpétuer une approche de l'éducation où, hormis quelques exceptions, toutes les personnes jugées différentes restent exclues, et où celles jugées dignes d'être incluses sont confinées et manipulées jusqu'à ce qu'elles se conforment à l'idéal dominant.

La perception de la connaissance

Les perspectives traditionnelles acceptent les paramètres actuels définissant les connaissances de valeur. Bien que les recherches menées dans cette perspective puissent contester certains aspects de cette connaissance et/ou visent à capitaliser sur la base de connaissances existantes, les paramètres définissant ce qui est jugé digne d'attention reposent presque exclusivement sur les connaissances scientifiques occidentales et sont déterminés par un nombre limité de spécialistes, d'universitaires, de maisons d'édition, de journaux et d'institutions académiques. Les personnes qui n'ont pas accès à ces réseaux ou dont les modes de connaissance ne se conforment pas aux pratiques académiques traditionnelles n'ont que peu de chances d'influencer le processus de création de connaissances.

L'approche écologique est soucieuse d'établir des pratiques pouvant démocratiser le processus de création de connaissances et soulever des questions concernant notre dépendance forte, sinon exclusive, à l'égard du monde académique en tant que créateur principal et légitime des connaissances de valeur. Les disciplines traditionnellement liées qui caractérisent l'offre éducative traditionnelle permettent difficilement de révéler et d'explorer l'interdépendance des réalités sociales, environnementales et économiques. L'approche écologique vise à établir des forums dans lesquels toutes les parties prenantes, et en particulier celles qui sont actuellement exclues ou mal desservies, peuvent jouer un rôle actif pour remodeler notre compréhension du monde et la fourniture de services éducatifs. De tels forums sont nécessaires au niveau des décisions politiques et de la coordination en matière d'offre, ainsi qu'au niveau de sa mise en œuvre. Par ailleurs, l'éducation écologique requiert que les décisionnaires

politiques, les spécialistes et les bailleurs de fonds assurent la continuité des approches en matière d'éducation, de formation et de travail afin d'atteindre les niveaux de réforme fondamentale nécessaires. La continuité garantit la complémentarité dans les domaines de l'éducation, de la formation et du travail, et est essentielle pour renforcer la capacité à fournir continuellement des réponses efficaces aux problèmes et aux difficultés rencontrés.

Les défis sociaux, économiques et surtout environnementaux actuels ont mis en lumière des faiblesses irréparables dans nos approches de l'éducation, de la formation et du travail. L'urgence de ces défis pourrait bien être le catalyseur qui nous forcera à réévaluer ce que nous faisons, pourquoi nous le faisons et la manière dont nous pourrions faire différemment.

Références

International Labour Office. (2019). *World employment and social outlook: Trends 2019*. ILO. https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2019/WCMS_670542/lang--en/index.htm

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Ryan, A., & Murphy, C. (2019). Reflexive practice and transformative learning. In A. Ryan & T. Walsh (Eds.), *Reflexivity and critical pedagogy* (pp. 67–87). Brill.

Ryan, A., & Walsh, T. (2019). Reflexivity and critical pedagogy. In A. Ryan & T. Walsh (Eds.), *Reflexivity and critical pedagogy* (pp. 1–14). Brill.

Partie 6

Remettre en question les discours et perspectives actuels

Pour la défense des discontinuités : renforcer les barrières entre l'éducation et le travail

 **Mike Douse**, conseiller indépendant en développement de l'éducation internationale, Pays de Galles

 MJDouse@gmail.com

 **Philip Uys**, consultant expert en développement de l'éducation internationale, Australie

 philip.uys@globe-online.com

Résumé

La vie va bien au-delà du travail. L'éducation va bien au-delà de la formation. Adapter encore plus étroitement l'éducation au monde du travail actuel, inégal et abusif, ne ferait qu'exacerber les iniquités fondamentales au lieu d'y remédier. Les discontinuités entre le travail et l'éducation sont essentielles pour préserver l'intégrité de cette dernière. Nous devons résolument résister à la colonisation de la salle de classe par le monde du travail.

Mots-clés

Discontinuités
Éducation
Éducation et formation
Enseignement professionnel

Introduction

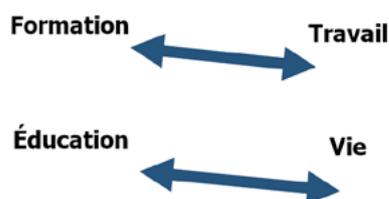
Cette contribution à la discussion concrétise le travail des auteurs sur la transformation fondamentale prochaine de l'éducation. Nous soutenons que l'éducation est entièrement distincte du monde du travail et n'a absolument aucun rapport avec celui-ci (comme l'indique le tableau 1) :

Tableau 1. Quatre classifications dans deux continuums

Catégorie	Caractéristiques	Contenu
Travail	Sporadique et rémunérateur	Emploi, y compris travail indépendant (en lien avec la formation)
Formation	Intentionnelle et supplémentaire	Générique et spécifique, principalement liée au travail, mais s'étend à la sphère sociale, aux loisirs, à la famille et à d'autres compétences (en lien avec le travail)
Éducation	Tout au long de la vie et (à partir du secondaire) autonome	De la petite enfance au post-doctorat, mais principalement informelle et non formelle (en lien avec la vie)
Vie	Complète et continue	Tout ce qui précède, plus : famille, sport, loisirs, religion, politique, communauté, armée, protestations, etc. (en lien avec l'éducation)

Nous affirmons que « construire de multiples entrées, transitions et passerelles » pour connecter l'éducation, la formation et le travail (Carton et Mellet, 2021) est une ambition malavisée et, en définitive, irréalisable. Il existe en effet deux continuums, comme l'illustre la figure 1.

Figure 1. Deux continuums distincts



Instrumentalisation de l'éducation comme outil de préparation

Au fil des millénaires, l'éducation a été appliquée à mauvais escient à diverses fins spécifiques : religion, magie, défense, idéologie, gouvernance de l'empire, justice sociale, écologie et développement économique. Au-delà de la noblesse de cette intention – permettre aux enfants de devenir de bonnes citoyennes ou de bons citoyens, surmonter les inégalités pour accéder à un « travail décent » ou rétablir nos rapports avec les autres, avec la planète et avec la technologie – une telle manipulation se rapproche dangereusement de l'utilisation de l'éducation pour produire des enfants-soldats ou des ramoneurs prépubères.

Une grande partie de ce qui est enseigné à l'école est, tout au plus, d'une pertinence marginale pour les conditions de vie probables des élèves. Ce qui est tout à fait normal. Sur la base de millénaires d'expérience humaine, le travail que la plupart des adultes feront vraisemblablement d'ici une dizaine d'années sera, comme il l'a toujours été, méprisable et déshumanisant. Si un enfant est destiné à casser des briques poussiéreuses ou à porter de l'eau impure pendant des centaines de milliers d'heures à l'âge adulte, il est d'autant plus important que le temps qu'il passe à l'école soit extensif, stimulant et ludique (sans le moindre rapport avec le travail).

Nous faisons en effet le plus grand tort aux élèves en les traitant principalement comme de futures et futurs adultes. Ce qui compte avant tout, c'est ce que ces jeunes « sont » et non ce qu'elles ou ils pourraient « devenir ». L'éducation n'est pas une préparation à une carrière, à une citoyenneté, ni à la vie en général, tout comme le fait d'aller à la plage, au bowling ou au cinéma ne constitue pas le fondement de quoi que ce soit. De même, la retraite n'est pas une préparation à la mort. L'éducation est l'éducation. $E \approx E$.

La transformation fondamentale et prochaine de l'éducation

Les existences vécues électroniquement par les élèves de tout âge nécessitent, et rendent possible, une éducation qui incarne la dualité perpétuelle de la conscience contemporaine, en incorporant, en intégrant et en développant la coexistence synergique du virtuel et du présentiel. La technologie numérique offre le potentiel incroyable de développer la curiosité, la créativité et la

résilience : elle peut être le véhicule qui inspirera et engagera les élèves. Cependant, la technologie éducative se caractérise actuellement par des investissements considérables, un battage médiatique généralisé, mais, pour l'heure, des résultats minimes (Douse, 2022a). Le problème fondamental réside dans l'application de technologies du troisième millénaire dans des contextes du deuxième millénaire, ce qui revient à conduire une Formule 1 sur des chemins remplis d'ornières.

L'éducation, telle qu'elle est actuellement pratiquée dans le monde, est aussi l'ennemie de l'équité, en dépit des stratégies volumineuses et de la myriade de discours politiques qui prônent le contraire. La scolarisation est caractérisée par la misère, l'ennui, le harcèlement, la tricherie, l'anxiété, l'humiliation, la brutalisation, la discrimination ethnique (et de différents types), l'endoctrinement religieux (ou autre), l'exploitation sexuelle (et de différentes formes), et par des tests menant à l'épuisement. Il ne devrait pas en être ainsi, et ce n'est pas une fatalité.

Nous devons reléguer la scolarisation axée sur la performance et la comparaison à l'âge de pierre (qui a précédé l'avènement du numérique). Dans une dizaine d'années, les gens s'interrogeront, avec horreur et stupeur, sur la manière dont les enfants et les jeunes adultes du début du vingt et unième siècle faisaient l'objet d'examens et d'évaluations, tandis que les équipes enseignantes se voyaient empêchées d'enseigner par l'obligation incessante de noter, catégoriser et rapporter.

Il y a plus d'un demi-siècle, le directeur général adjoint de l'UNESCO de l'époque (en évoquant précocement le « continuum de l'éducation ») reconnaissait que « nos jeunes élèves réclament une certaine responsabilité, le droit de former leurs propres opinions, le droit de faire preuve de plus de discernement, ainsi que le droit de prendre part aux décisions concernant le contenu de leur apprentissage et la manière d'apprendre » (Adishesiah, 1970, p. 6). Nous nous faisons l'écho d'autres discussions (Douse et Uys, 2020), qui veulent que dès le secondaire, les élèves prennent les devants jusqu'à influencer le curriculum lui-même. Nous soutenons que les équipes enseignantes pourraient alors s'épanouir en offrant une assistance qualifiée et des encouragements personnels, tout en facilitant l'apprentissage. Elles ne s'investiraient plus dans le contrôle, l'accréditation ou la punition et ne seraient plus les seuls puits de connaissance.

Les paramètres des projets

Les cinq projets louables cités (Carton et Mellet, 2021, p. iv) en lien avec les « discontinuités », qui, selon les affirmations de leurs auteurs, « créent et renforcent l'exclusion et les inégalités pour les segments défavorisés de la population » fournissent sans nul doute des avantages immédiats et appréciables aux groupes ciblés. Il est presque certain que la réintégration

des membres de ces groupes ciblés (les Roms en Bosnie-Herzégovine, les jeunes au Niger et en Colombie, etc.) dans ce que les auteurs appellent le parcours « standard » entre l'éducation, la formation et le travail décent a été efficace, selon les objectifs vérifiables de chaque projet : toute autre conclusion serait surprenante. Selon leurs propres modalités limitées, la plupart des projets sont (au moins partiellement) fructueux (particulièrement du point de vue des personnes qui les ont conçus). Mais qui peut prétendre que n'importe laquelle de ces interventions a résolu de façon significative et durable les défis généraux qui touchent les Roms, les personnes déplacées ou d'autres catégories désavantagées ?

En tant que directeur fondateur du programme australien « Disadvantaged Schools Program » dans les années 1970 (Douse, 2022b), l'un des auteurs s'est familiarisé avec plusieurs centaines de projets scolaires et communautaires visant à améliorer les inégalités éducatives et à en comprendre les dynamiques. Pour la plupart, ces projets ont été efficaces (localement et de façon limitée) par rapport aux indicateurs prévus. Néanmoins, l'examen des données socioéconomiques australiennes un quart de siècle plus tard révèle toujours le même schéma déséquilibré et inéquitable en matière de revenus, de logement, de santé, d'espérance de vie, d'infrastructures et de bien-être général par rapport à la situation antérieure à la mise en place du programme. Il en va de même pour l'initiative britannique « Educational Priority Areas » et les interventions américaines « Compensatory Education » menées dans les années 1960/1970 : bon nombre de jeunes ont reçu une aide significative, mais aucune altération visible n'a été constatée sur l'iniquité.

Par ailleurs, peu de personnes s'opposeraient (tout du moins publiquement) aux droits humains, à la non-discrimination, à la justice sociale, au respect de la vie, à la dignité humaine, à la diversité culturelle et à une éthique de la sollicitude, de la réciprocité et de la solidarité dans la discussion sur le nouveau contrat social (UNESCO, 2021). Cependant, la perception d'une éducation comme instrument pour construire cet « avenir pacifique, juste et durable pour toutes et tous » (UNESCO, 2021, p. viii) sonne faux. Tout simplement parce que, comme nous l'avons déjà souligné, l'éducation n'est pas un « moyen », mais une finalité, tandis que la formation est un moyen pour arriver à une autre fin (le travail).

En effet, en dépit de toutes les initiatives et interventions qu'a connues ce dernier demi-siècle, les inégalités se sont amplifiées et les pays les plus pauvres ont vu leur dette extérieure passer en moyenne de 55 % à 175 % de leur PIB entre 1970 et 2021. La pandémie a exacerbé la crise : dans 135 des 148 pays les plus pauvres, l'endettement a atteint un niveau critique (Monbiot, 2022). Nous nous leurrions et nous trompons les élèves et les équipes enseignantes du monde en continuant de prétendre que, malgré toutes les preuves,

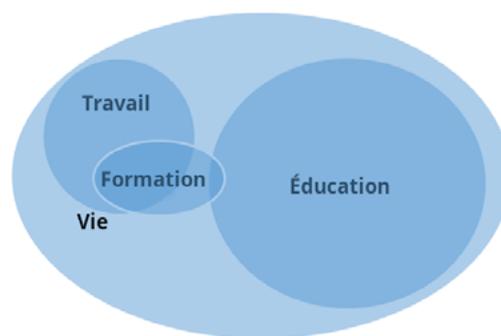
les iniquités du travail et de la vie peuvent être influencées de façon significative et durable par des projets, programmes, plans ou politiques éducatifs.

Éducation et travail : la non-relation vitale

Tandis que le Programme de développement durable à l'horizon 2030 était en cours d'élaboration, il apparaissait clairement que « de nouvelles forces transforment le monde du travail [...], d'innombrables possibilités s'offrent à nous pour améliorer la qualité la vie professionnelle, élargir les choix, combler l'écart entre les genres, réparer les effets dévastateurs des inégalités dans le monde [...], que nous devons saisir les possibilités qu'offrent ces changements en profondeur pour créer un avenir meilleur, assurer la sécurité économique, l'égalité des chances et la justice sociale – et, en définitive, renforcer le tissu de nos sociétés. »

Pour faire progresser ces domaines, la Commission mondiale sur l'avenir du travail a proposé de renforcer le contrat social en « plaçant les hommes et les femmes et le travail qu'ils accomplissent au centre de la politique économique et sociale et des pratiques des entreprises [...] un avenir du travail fondé sur la dignité, la sécurité économique et l'égalité » (Organisation internationale du travail, 2019, p. 12). Tandis que cette discussion éclairée met l'accent sur ce que l'apprentissage devrait être selon la perspective importante, mais limitée, de ce que le travail devrait être, l'accroissement imprudent et erroné des investissements dans les institutions du travail vers... les institutions de l'éducation, que mentionne le rapport (Organisation internationale du travail, 2019, p. 12), est aussi remarquable qu'erroné. Hormis cela, en termes de vision, la Commission a raison.

Figure 2. Interrelations entre le travail, la formation, l'éducation et l'apprentissage



Apporter le marché dans la salle de classe dévalue l'inestimable, transformant un droit universel en une commodité négociable. Si l'éducation est définie en termes pécuniaires et vise des objectifs économiques, elle sera inévitablement considérée comme une fonction du marché et, par conséquent, « le monde du travail viendra coloniser l'espace scolaire » (Douse, 2013). C'est seulement lorsque nous reconnaissons que l'éducation, et non la formation,

est une question d'autoréalisation et pas d'acquisition de compétences commercialisables et de certificats, que les « affairistes n'auront plus leur place dans les temples de l'apprentissage et que le rire des enfants viendra étouffer le cliquetis des caisses enregistreuses » (Douse, 2005).

Le préjudice ne naît pas des discontinuités entre l'éducation, le travail et la vie, mais de l'incapacité et de la réticence à résoudre la défavorisation, l'inégalité et l'exclusion au sein de la société, dont le monde du travail est un élément essentiel. L'ambition louable de remettre en question et de saper ces discontinuités en mettant en œuvre différents types de continuums d'éducation, de formation et de travail (Carton

et Mellet, 2021) est une fausse piste. Laissons prospérer l'éducation, centrée sur les élèves, permanente et sans rapport avec le travail. La transformation fondamentale prochaine de l'éducation, favorisée par la pandémie de COVID-19, est à notre porte. L'application efficace de la technologie éducative la rend réalisable, notre humanité commune la rend impérative et notre exemple en tant que spécialistes de l'éducation peut encourager et renforcer les efforts des personnes impliquées dans les domaines entièrement distincts de la formation et du travail.

Références

Adishesia, M. S. (1970). *The Education continuum, a neglected university responsibility*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000000641?1%20=null&queryId=740b6224-2577-4794-8268-%20169eadeed26c>

Carton, M., & Mellet, A. (2021). *The education, training and decent work continuum: Opportunities for transformative perspectives for inclusion*. NORRAG. <https://resources.norrag.org/resource/658/theeducation-training-and-decent-work-continuum-opportunities-for-transformative-perspectives-for-inclusion>

Douse, M. (2005, September 13-15). *Learning and Laughter—And let the Livelihood come After* [Paper presentation]. The 8th UKFIET International Education and Development Conference on Learning and Livelihood, Oxford, UK. (PDF) Learning and Laughter – and let the Livelihood come after (researchgate.net)

Douse, M. (2013, July 29). *Chalkboards and Cheeseboards – Resisting the workplace's colonisation of the schoolroom*. Network for Policy Research, Review and Advice on Education and Training. <https://www.norrag.org/chalkboards-and-cheeseboards-resisting-the-workplaces-colonisation-of-the-schoolroom/>

Douse, M. (2022a). *EdTech: The miracle that failed -and how it might be Resuscitated*. https://www.researchgate.net/publication/361366169_Edtech_The_Miracle_that_Failed_-and_how_it_might_be_Resuscitated

Douse, M. (2022b). *Educational aid as slavery and colonialism relic*. <https://www.ukfiet.org/2022/educational-aid-as-slavery-and-colonialism-relic/>

Douse, M., & Uys, P. M. (2020) *One world one school - Education's forthcoming fundamental transformation*. <http://www.globe-online.com/oneworldoneschool.pdf>

International Labour Organization. (2019). *Work for a brighter future* [Report]. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_662410.pdf

Monbiot, G. (2022, June 24). There's a simple way to unite the world behind climate justice. *The Guardian*. There's a simple way to unite everyone behind climate justice – and it's within our power | George Monbiot | The Guardian

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education— UNESCO Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

Le continuum éducation-formation-travail en faveur de l'inclusion socioéconomique : le cas de Singapour

 **Johnny Sung**, professeur, membre honoraire, Centre for Skills, Knowledge, and Organisational Performance (SKOPE), Université d'Oxford ; chercheur invité, Institute for Adult Learning, Singapour

 jck.sung@gmail.com

Résumé

Les politiques contemporaines en matière de compétences mettent souvent l'accent sur la nécessité d'améliorer la qualité et l'accès à l'offre d'apprentissage. Cette priorité stratégique peut détourner l'attention de la nécessité tout aussi importante d'améliorer le « continuum éducation-formation-travail » ou, plus simplement, la transition vers des emplois qualifiés. Cet article montre qu'en concevant une offre de compétences adaptée à la demande, il est possible d'établir un lien entre l'offre et la transition vers l'emploi.

Mots-clés

Politique en matière de compétences
Transition vers l'emploi
Apprentissage tout au long de la vie

Introduction

Le continuum éducation-formation-travail joue un rôle essentiel dans les transitions professionnelles, qu'il s'agisse de transitions école-travail, d'emplois écologiques, de postes plus intéressants ou plus qualifiés, de travail décent et de développement durable (OIT, 2019 ; UNESCO, 2021). Nous n'avons cependant aucune garantie que les bénéficiaires d'une éducation potentiellement excellente se répercuteront automatiquement dans le monde du travail.

En effet, cette incertitude s'est intensifiée en raison de trois défis fondamentaux. Premièrement, l'impact du changement technologique rapide et de la mondialisation signifie que le besoin de requalification est plus fréquent. Deuxièmement, la tendance à adopter une approche « cloisonnée » dans l'élaboration des politiques peut accroître les obstacles à la création d'une synergie efficace entre l'amélioration de l'offre éducative (par exemple, au titre de l'ODD 4) et la nécessité de disposer de meilleurs emplois et d'une croissance économique (par exemple, au titre de l'ODD 8). Les deux objectifs doivent être envisagés conjointement, le premier se concentrant sur « l'offre » de compétences tandis que le second concerne « la demande » de compétences. Établir un lien entre les deux, ou tout du moins améliorer ce lien, renforcera sans aucun doute le continuum éducation-formation-travail et favorisera, de manière générale, les progrès vers la réalisation des ODD. Troisièmement, la transition professionnelle n'est plus seulement une question de marché du travail ou d'emploi. L'époque où « plus d'emploi » pouvait se traduire par une politique satisfaisante est révolue. Nous devons maintenant déterminer si les nouveaux emplois sont susceptibles de générer simultanément des avantages qualitatifs sur les plans de l'environnement, de la société, du bien-être et de l'économie. Dans cet article succinct, nous prendrons Singapour comme exemple pour démontrer comment nous pouvons tirer de précieuses leçons à cet égard. Nous aborderons plus particulièrement les points suivants :

1. les problèmes de discontinuité généraux entre l'éducation et le travail ;
2. à Singapour, l'offre d'apprentissage tout au long de la vie proposée dans le cadre de la politique SkillsFuture a amélioré le continuum éducation-formation-travail. Elle nécessite cependant des composantes supplémentaires allant au-delà d'une meilleure offre éducative :
 - a. bien que l'éducation singapourienne soit très performante, comme en témoigne le programme PISA, elle n'est pas une institution indépendante. Il existe un lien étroit entre l'apprentissage tout au long de la vie et les politiques sociales et professionnelles/économiques ;
 - b. Il est nécessaire d'examiner le rôle de l'État pour motiver la demande d'emplois hautement qualifiés, en reliant le besoin de formation continue et de travail, ainsi que d'autres objectifs plus larges, tels que des emplois de qualité et l'inclusivité.

Le problème potentiel de discontinuité entre l'éducation et le travail

Nous faisons face à la nécessité d'un avenir éducatif plus équitable, à des perturbations numériques, à une incertitude quant à l'avenir du travail et au besoin d'un programme éducatif nouveau et transformé. Dans ce contexte, le rapport de l'UNESCO (2021) plaide en faveur d'un nouveau « contrat social » pour l'éducation (p. 3) :

Ce nouveau contrat social doit être enraciné dans les droits humains et être fondé sur les principes de non-discrimination, de justice sociale, de respect de la vie, de la dignité humaine et de la diversité culturelle ; il doit aussi s'appuyer sur une éthique de la sollicitude, de la réciprocité et de la solidarité ; il doit enfin renforcer l'éducation comme projet public et un bien commun de l'humanité.

Le rapport – qui a impliqué de nombreuses personnes dans les gouvernements, l'éducation, les groupes d'intérêt (par exemple, les droits humains), la recherche, les réseaux sociétaux et les agences internationales – réclame essentiellement un effort collectif entre les gouvernements et leurs parties prenantes pour réorganiser leur système éducatif, ce qui comprend les pédagogies, la coopération, l'amélioration des curriculums, la qualité de la formation des équipes enseignantes et les liens entre les écoles et l'enseignement supérieur. L'accent est principalement mis sur la « nouvelle approche » pour dispenser l'éducation. Cependant, bien que cela soit important, le rapport parle peu du travail, notamment en ce qui concerne la perspective individuelle et la transition professionnelle. Par exemple :

« Comment un nouveau système d'éducation peut-il soutenir mes propres besoins professionnels à venir ? » Le rapport n'aborde pas le continuum éducation-formation-travail ni les conséquences d'un manque d'attention à cet égard. Involontairement, le rapport donne l'impression que pour résoudre l'ensemble des problèmes, nous devons améliorer l'éducation. Malheureusement, les défis environnementaux, les inconvénients potentiels de la mondialisation et l'inégalité structurelle ont leurs propres dynamiques. Ils doivent tous être connectés.

Un rapport précédent de l'OCDE (2018) soulignait également le rôle important de l'éducation. Tel que le rapport de l'UNESCO cité plus haut, il présente l'éducation comme un outil essentiel pour résoudre les défis sociaux, environnementaux et économiques, simultanément. Il met l'accent sur une vision commune de l'éducation en 2030 (p. 3) :

Les enfants qui entrent à l'école en 2018 devront abandonner la notion que les ressources sont illimitées et doivent être exploitées ; il leur faudra valoriser la prospérité commune, le développement durable et le bien-être. Il leur faudra être responsables et autonomes, et privilégier la collaboration plutôt que la division et la durabilité plutôt que les gains à court terme.

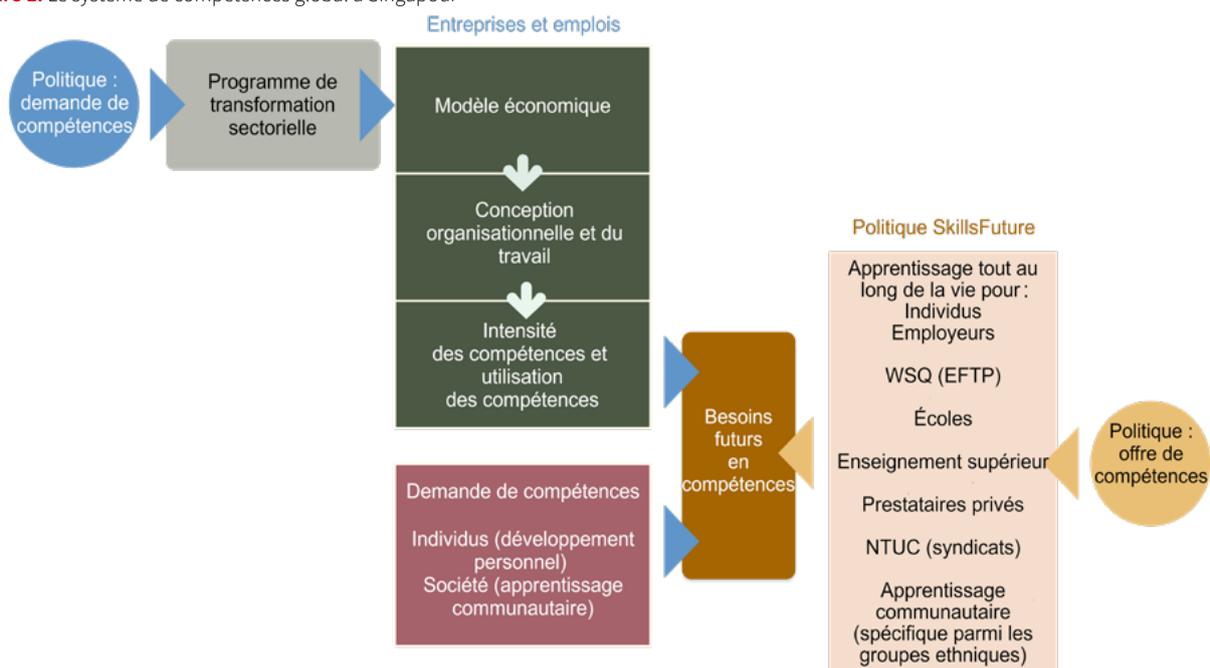
Ce rapport affirme également que (p. 4) :

L'éducation doit viser à bien plus que simplement doter les élèves des compétences nécessaires pour devenir des citoyennes et des citoyens qui agissent, qui sont responsables et qui s'engagent.

Avec les priorités ci-dessus, le rapport met principalement l'accent sur la nécessité de posséder ce qu'il appelle des « compétences transformatives » (p. 4) pour répondre aux besoins futurs des jeunes à travers une meilleure offre éducative pouvant apporter : (a) un nouvel ensemble de valeurs, (b) la capacité à dissiper les tensions et les dilemmes, et (c) une prise de responsabilités. Remarquons que, tout comme le rapport de l'UNESCO (2021), il n'aborde pas la question du travail ni la nécessité d'un continuum éducation-formation-travail.

Cette focalisation étroite sur l'éducation comme outil principal pour atteindre les ODD découle sans doute, en grande partie, de la conviction que l'éducation est le levier le plus accessible pour les gouvernements et leurs parties prenantes immédiates. Mais la manière dont l'éducation peut permettre de réaliser les autres objectifs sans tenir compte du continuum demeure incertaine. L'expérience singapourienne peut mettre en lumière la possibilité d'aller au-delà d'une « meilleure éducation ».

Figure 1. Le système de compétences global à Singapour



Source: auteur

L'offre d'apprentissage tout au long de la vie dans le cadre de la politique SkillsFuture à Singapour

À Singapour, la politique SkillsFuture est la pierre angulaire de la stratégie socioéconomique du pays. L'apprentissage tout au long de la vie est le principal vecteur de cette stratégie et intègre les différentes composantes que sont l'éducation, le travail, les compétences, l'apprentissage, le développement personnel, le développement industriel (par exemple, l'innovation et la croissance économique) et le développement social. Il convient cependant de noter que lors de son lancement en 2015, SkillsFuture ne portait pas particulièrement sur le continuum. Cette politique était plutôt conçue dans un but assez différent. Elle était censée remplacer les précédentes réformes fragmentaires de l'éducation (dont l'EFTP), de la formation pour adultes et de la stratégie industrielle par une « structure intégrée » qui établissait un lien entre les aspects éducatifs, de l'école à la formation pour adultes, du développement personnel au monde du travail. Elle était également conçue pour soutenir la « demande » de compétences, à savoir, le programme de transformation sectorielle. Ainsi, il est important de souligner qu'en raison des liens entre la demande et l'offre de compétences, SkillsFuture a vu le jour avec des particularités pouvant être considérées comme bénéfiques pour le continuum. Ces liens ne forment pas nécessairement un continuum, bien que l'offre de compétences soit délibérément connectée au monde du travail, l'évolution de la demande avec la reconversion professionnelle, etc.

La figure 1 permet de comprendre rapidement comment l'apprentissage tout au long de la vie proposé dans le cadre de SkillsFuture peut créer le continuum éducation-formation-travail.

Elle montre qu'en ce qui concerne la demande de compétences,

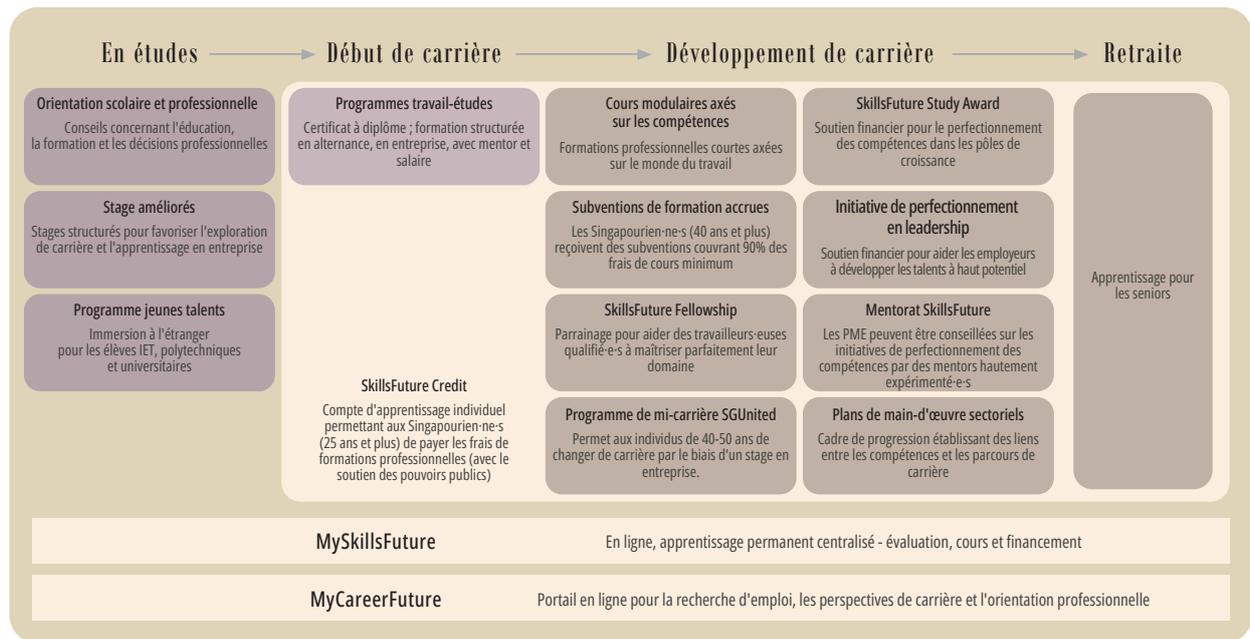
l'ITP englobe 23 secteurs, eux-mêmes organisés en 6 groupes¹. Pour ce qui est de l'offre, l'ensemble des organismes et des établissements d'éducation et de formation sont soutenus et guidés par les objectifs de SkillsFuture, notamment l'apprentissage tout au long de la vie.

Les principaux points du système sont les suivants :

- le système de compétences général vise à répondre aux besoins de compétences actuels et futurs au niveau des individus et des entreprises (ou au niveau sectoriel) ;
- chacun des 23 secteurs est soutenu spécifiquement par SkillsFuture Singapore (l'agence qui possède et propose la politique SkillsFuture) ;
- le système général repose sur l'apprentissage tout au long de la vie comme principal vecteur pour assurer la flexibilité des compétences, l'adaptation et la qualification approfondie pour les futurs besoins de compétences ;
- SkillsFuture soutient également les individus engagés dans la « maîtrise des compétences » essentielle pour le développement de carrière, la transition professionnelle, l'innovation et le développement personnel.

En pratique, SkillsFuture est permanent et touche tous les aspects de la vie. Par conséquent, cette politique crée également des parcours professionnels par défaut, bien que ces derniers ne constituent sans doute pas un continuum dans le sens strict du terme. La figure 2 montre que selon la perspective de l'élève, SkillsFuture peut fournir divers liens et soutiens entre

Figure 2. L'apprentissage tout au long de la vie avec la politique SkillsFuture



Source: auteur

les différentes étapes du développement de compétences. Dans le contexte de SkillsFuture, les éléments clés favorisant le continuum semblent être le fort soutien en faveur du développement de carrière et la transition professionnelle. Par conséquent, SkillsFuture fournit deux portails en ligne à l'intention des individus qui s'engagent dans l'apprentissage tout au long de la vie : (a) le portail MySkillsFuture permettant de trouver des possibilités de formation/d'apprentissage et (b) le portail MyCareerFuture qui couvre le développement de carrière et la transition vers le marché du travail ou la transition professionnelle. Vous remarquerez que la figure 2 est indicative, puisque l'ensemble des apprentissages soutenus par SkillsFuture est bien plus vaste que ce qui est présenté. Par exemple, les cours approuvés par SkillsFuture Credit (un compte d'apprentissage individuel) incluent de nombreuses formations courtes et cours en ligne (par exemple, les MOOC), crédités et non crédités, ce qui équivaut à des milliers d'opportunités d'apprentissage admissibles.

L'expérience singapourienne en relation avec le continuum : quelques observations finales

Dans quelle mesure Singapour a-t-il réussi à réaliser le continuum ? Il est difficile de répondre à cette question du fait que SkillsFuture n'a pas été créé dans ce but. Cependant, il semble que les continums ont émergé parce que l'apprentissage tout au long de la vie est un « principe directeur » de l'acquisition de compétences à tous les niveaux. Par ailleurs, les liens peuvent être assez divers si le système de compétences est prévu pour gérer l'offre et la demande de compétences spécifiquement dans de nombreux secteurs industriels. À ce titre, cela signifie également que nous ne devrions pas considérer l'apprentissage tout au long de la vie comme un simple agenda « éducatif », du moins dans le contexte de SkillsFuture, mais comme une infrastructure qui donne aux

individus la capacité de gérer le changement et les incertitudes quant à l'avenir.

Plus généralement, pour améliorer le lien entre l'ODD 4 et l'ODD 8 (voire avec les autres ODD), le continuum éducation-formation-travail est une considération importante. L'élaboration des politiques éducatives doit vraisemblablement être ancrée de manière pratique et considérée comme l'une des composantes d'un système constitué de nombreux « éléments mobiles ». La question suivante pourrait alors se poser : « Avec quelles autres parties l'éducation évolue-t-elle ? ». Il va de soi que la réponse à cette question diffèrera d'un pays à l'autre.

Références

- International Labour Organization. (2019). *Work for a brighter future*. Global Commission on the Future of Work. ILO. https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_662410/lang-en/index.htm
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills 2030*. OECD.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Reimagining our Futures together: A new social contract for education* (Futures of Education Initiative). UNESCO.

Notes de fin de page

- Consultez <https://www.mti.gov.sg/ITMs/Overview> pour avoir de plus amples informations sur l'ITP. En quelques mots, le programme adopte une approche sectorielle pour soutenir l'innovation, la productivité et l'expansion internationale (pour certains secteurs), avec l'idée que ces objectifs vont généralement de pair avec des emplois à haute valeur ajoutée et hautement qualifiés.

GENEVA
GRADUATE
INSTITUTE

NORRAG
GLOBAL
EDUCATION
CENTRE

Chemin Eugène-Rigot, 2
1202 Genève, Suisse

T: +41 (0) 22 908 45 47

E: norrag@graduateinstitute.ch

W: www.norrag.org

NORRAG Numéro Spécial 08 (NSI 08)

Édition française, octobre 2024

Édition anglaise (originale), juin 2023

Tous les numéros de NSI sont disponibles ici

www.norrag.org/nsi

Rejoignez le réseau NORRAG

www.norrag.org/norrag-network

Suivez NORRAG sur les médias sociaux



Organisation
internationale
du Travail

W: www.ilo.org

Les informations sur les publications et les produits
numériques de l'OIT sont disponibles ici :

www.ilo.org/all-publications-for-topic

Suivez l'OIT sur les médias sociaux



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003 08