ETF Working together Learning for life

European Training Foundation

L'ASSURANCE QUALITÉ ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA QUALITÉ CHEZ LES PRESTATAIRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Revue des systèmes d'assurance qualité et évaluation de la qualité de l'offre de certains centres ou écoles de formation professionnelle

THE EU AGENCY SUPPORTING COUNTRIES TO DEVELOP THROUGH LEARNING

Ce rapport a été réalisé avec le soutien financier
de l'Union européenne.

Rapport rédigé par Bert Hofma pour la Fondation européenne pour la formation,
avec l'aide de Rogier van 't Rood.

Le contenu de ce rapport relève de la seule responsabilité de son auteur et
ne reflète pas nécessairement l'opinion de la Fondation européenne pour la formation
ou de l'Union européenne.

@ Fondation européenne pour la formation, 2022
Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

REMERCIEMENTS

Le présent rapport a été élaboré par la Fondation européenne pour la formation (ETF) pour le compte de la direction générale des partenariats internationaux (DG INTPA) de la Commission européenne. Ce travail n'aurait pas été possible sans le dévouement et la participation des partenaires et des écoles d'Afrique subsaharienne.

L'enquête d'autoévaluation a été lancée avec l'aide d'organisations et de projets qui soutiennent les écoles de la région: les projets d'enseignement et de formation professionnels (EFP) de l'UE Toolbox et Archipelago, Enabel (Belgique), GIZ (Allemagne), LuxDev (Luxembourg), l'Agence française de développement (France) et Humana. Grâce à ces organisations, nous avons pu rencontrer des représentants de sept écoles (en Côte d'Ivoire, au Kenya, au Mozambique, en Angola, au Malawi et au Sénégal), ainsi que des acteurs du monde éducatif, notamment des employeurs, des apprenants et de jeunes diplômés (dans la mesure du possible).

Les organisations ont contribué au suivi qualitatif en recensant les écoles, ainsi que les interlocuteurs au sein de celles-ci, et en facilitant l'organisation des réunions en ligne.

L'auteur principal du rapport est Bert Hofma, assisté de Rogier van 't Rood. Doriana Monteleone a réalisé l'analyse quantitative, et Jan-Peter Ganter de Otero, Julian Stanley, Stefan Thomas et Fabiana Scarano ont été chargés de la révision ainsi que d'autres contributions.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS 3

NOTE DE SYNTHÈSE 6

1. INTRODUCTION À L'ENQUÊTE 9

2. EXAMEN DES SYSTÈMES D'ASSURANCE QUALITÉ DES PRESTATAIRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE 12

3. ENQUÊTE D'AUTOÉVALUATION ET CONCLUSIONS QUALITATIVES 15

3.1 Résultats généraux 15

3.2 Résultats par dimension 17

3.3 Classement des futurs projets et priorités des écoles 38

3.4 Comparaison avec l'enquête ENE2020 41

4. CATALYSEURS ET OBSTACLES À L'AMÉLIORATION 48

ANNEXES 50

Annexe 1. Liste des personnes interrogées 50

Annexe 2. Modèles d'entretiens semi-structurés 53

Annexe 3. Faits et chiffres: Afrique subsaharienne 57

Annexe 4. Outil d'autoévaluation de l'ENE 66

LISTE DES ACRONYMES 83

Liste des tableaux

Tableau 1: Scores moyens par dimension

Tableau 2: Les 20 premières priorités des écoles à court terme et à moyen et long termes

Tableau 3: Évolution démographique en Afrique subsaharienne (1990-2050)

Tableau 4: Comparaison des tendances démographiques en Afrique subsaharienne et en Europe et Asie centrale (1990-2050)

Tableau 5: Évolution de la population des jeunes en Afrique subsaharienne (1990-2050)

Tableau 6: Part de la population jeune (15-24 ans) en 2020, 2035 et 2050, par zone géographique

Tableau 7: Part de la population jeune (15-24 ans) en 2020, 2035 et 2050, par pays

Tableau 8: Croissance de la population jeune (15-24 ans) par pays (2020-2050)

Tableau 9: Part des jeunes (15-24 ans) ne travaillant pas et ne suivant pas d'études ni de formation (NEET), par pays (2019)

Tableau 10: Scolarisation par sexe, enseignement primaire (% brut)

Tableau 11: Scolarisation par sexe, enseignement secondaire (% brut)
Tableau 12: Scolarisation par sexe, enseignement supérieur (% brut)
Tableau 13: Taux de non-scolarisation à l'âge de l'école primaire (deux sexes confondus)
Tableau 14: Taux de non-scolarisation à l'âge de l'enseignement secondaire inférieur (deux sexes confondus)
Tableau 15: Taux de non-scolarisation à l'âge de l'enseignement secondaire supérieur (deux sexes confondus)
Tableau 16: Dépenses publiques consacrées à l'éducation, total (en % du PIB)
Tableau 17: Classement de l'indice de développement humain (IDH) et PIB par habitant par pays (2019)
Tableau 18: Les trois premiers secteurs industriels (contribution au PIB) par pays

Liste des figures

Figure 1: Pertinence des dimensions
Figure 2: Niveau global de développement par dimension
Figure 3: Pourcentage indiquant le taux de réalisation et scores pour les indicateurs de la dimension A
Figure 4: Nombre d'écoles qui ont l'intention d'améliorer leurs performances par rapport à la dimension A
Figure 5: Pourcentages indiquant le taux de réalisation et scores pour les indicateurs de la dimension B
Figure 6: Nombre d'écoles qui ont l'intention d'améliorer leurs performances par rapport à la dimension B
Figure 7: Pourcentages indiquant le taux de réalisation et scores pour les indicateurs de la dimension C
Figure 8: Nombre d'écoles qui ont l'intention d'améliorer leur excellence par rapport à la dimension C
Figure 9: Pourcentages indiquant le taux de réalisation et scores pour les indicateurs de la dimension D
Figure 10: Nombre d'écoles qui ont l'intention d'améliorer leurs performances par rapport à la dimension D
Figure 11: Pourcentages de réalisation d'indicateurs et scores pour la dimension E
Figure 12: Nombre d'écoles qui ont l'intention d'améliorer leurs performances par rapport à la dimension E
Figure 13: Pourcentages de réalisation d'indicateurs et scores pour la dimension F
Figure 14: Nombre d'écoles qui ont l'intention d'améliorer leurs performances par rapport à la dimension F
Figure 15: Pourcentages de réalisation d'indicateurs et scores pour la dimension G
Figure 16: Nombre d'écoles qui ont l'intention d'améliorer leurs performances par rapport à la dimension G
Figure 17: Comparaison des résultats sur la pertinence des dimensions d'excellence de l'EFP
Figure 18: Comparaison du pourcentage de scores maximaux (total, développement et leadership)
Figure 19: Liste des indicateurs présentant la plus forte variation négative et leurs résultats
Figure 20: Nombre d'établissements d'EFP intéressés par la future mise en œuvre d'indicateurs à faibles scores
Figure 21: Liste des indicateurs présentant la plus forte variation positive et leurs résultats

NOTE DE SYNTHÈSE

En 2020, les jeunes âgés de 15 à 24 ans représentaient 20 % (soit 226 millions de personnes) de la population totale de l'Afrique subsaharienne (qui compte 1,13 milliards d'habitants). La population de jeunes en Afrique subsaharienne devrait passer à 293 millions en 2030 et franchir la barre des 413 millions en 2050.[1] Beaucoup de jeunes ne travaillent pas et ne suivent ni études ni formation. L'intégration socioéconomique des jeunes dans des sociétés en pleine évolution est l'un des principaux défis auxquels est confronté le continent africain.

Cette étude examine l'étendue et la qualité des services d'éducation et de formation proposés par un échantillon d'écoles de formation professionnelle de «grande qualité» en Afrique subsaharienne. Elle permet d'établir une photographie des bonnes pratiques, ce qui devrait contribuer au développement et à la planification des écoles et des systèmes d'éducation et de formation. L'étude s'intéresse également aux projets immédiats et à moyen et long terme de ces écoles, afin de mettre en évidence leurs priorités et leurs perspectives de développement futur. Enfin, elle recense les obstacles et les catalyseurs qui expliquent le niveau de développement actuel des écoles et déterminent leur évolution future.

L'étude comprend une enquête à laquelle ont répondu 26 écoles de formation professionnelle issues de 14 pays d'Afrique subsaharienne, entre les mois de mai et août 2021. Cet outil d'autoévaluation s'articule autour de sept dimensions qui ont été jugées pertinentes par 69 à 100 % des écoles:

- A. Collaboration et coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises (jugée pertinente par 100 % des écoles)
- B. Pédagogie et développement professionnel (jugée pertinente par 100 % des écoles)
- C. Autonomie, perfectionnement institutionnel et ressources (jugée pertinente par 96 % des écoles)
- D. Apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP (jugée pertinente par 69 % des écoles)
- E. Compétences pour une spécialisation intelligente – mobilisation de l'innovation, des écosystèmes et des PME (jugée pertinente par 88 % des écoles)
- F. Industrie 4.0 et numérisation (jugée pertinente par 77 % des écoles)
- G. Opter pour une démarche écologique – soutenir des objectifs durables (jugée pertinente par 88 % des écoles).

L'enquête a révélé que les écoles obtiennent les meilleurs résultats dans la dimension B (Pédagogie et développement professionnel), suivie de près par la dimension C (Autonomie, perfectionnement institutionnel et ressources) et la dimension A (Collaboration et coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises). Le niveau de développement est beaucoup plus faible dans la dimension F (Industrie 4.0 et numérisation). C'est donc sans surprise que de nombreuses écoles de formation professionnelle souhaitent améliorer leurs performances dans ce domaine. Dans ce contexte, les organismes de développement nationaux et internationaux auront tout intérêt à soutenir le domaine de l'industrie 4.0 et de la numérisation.

[1] Données de la Banque mondiale, estimations et projections démographiques Pour de plus amples informations, veuillez vous reporter à l'annexe.

L'étude se conclut en formulant cinq recommandations à l'attention des décideurs politiques, qui donnent des pistes pour développer et dispenser un enseignement professionnel de haute qualité dans tous les pays d'Afrique subsaharienne:

Recommandation 1

Encourager et aider les écoles à diffuser l'excellence. Nombre d'écoles ont fait état d'un niveau de développement remarquable, notamment dans les domaines de la pédagogie et du développement professionnel ainsi que dans la collaboration entre les établissements d'enseignement et les entreprises. À cet égard, il est essentiel que les écoles, les entreprises et autres organisations de plus petite taille, ou possédant moins de moyens, puissent également profiter de ces évolutions encourageantes. La transmission de l'excellence peut se faire de différentes façons, notamment par le biais de la collaboration, de la coordination locale ou régionale, du partage des ressources (comme les enseignants, les formateurs ou les équipements), des projets de démonstration, ou encore par le biais de réseaux au niveau local, régional, national ou international.[2] Il pourrait être utile d'accorder une plus grande autonomie aux meilleures écoles et de mettre en place des mesures incitatives en faveur d'une diffusion plus efficace de l'excellence.

Recommandation 2

Contribuer à la création d'écoles d'excellence pour la numérisation de l'enseignement et de la formation professionnels. À 33 %, le score total moyen de la dimension F (Numérisation et industrie 4.0) est de loin le plus faible des sept dimensions. Les 26 écoles d'Afrique subsaharienne ont obtenu sur cette dimension des scores très inférieurs à ceux des écoles des pays partenaires de l'UE et de l'ETF (avec un score moyen de 68 %). Cependant, l'un des principaux enseignements de cette enquête est que les écoles d'Afrique subsaharienne ont à cœur d'améliorer leurs performances dans cette dimension. Interrogées sur leurs projets à court, moyen et long terme, les écoles ont affirmé que 18 de leurs 20 principales priorités concernaient la numérisation et l'industrie 4.0. La numérisation et l'industrie 4.0 sont des phénomènes mondiaux, de même que la standardisation d'un très grand nombre de produits et processus. Le potentiel de collaboration et de coopération internationale dans ce domaine est donc très important. Il est en tout cas urgent de renforcer les investissements matériels dans le développement des infrastructures et équipements numériques, en particulier dans les zones rurales.

Recommandation 3

Contribuer au renforcement de la collaboration et de la coopération avec le secteur privé et les nouvelles entreprises. De nombreuses écoles ont indiqué qu'elles avaient noué des partenariats avec des employeurs qui fonctionnent déjà très bien. Ainsi, par exemple, 96 % des écoles ont affirmé que tous les apprenants effectuaient des stages en milieu professionnel. Les écoles pourraient toutefois améliorer leur collaboration avec les entreprises dans des domaines tels que l'éducation des adultes, les stages d'enseignants, les compétences vertes ou la coordination régionale pour le développement économique de la région. Vingt-sept pour cent des écoles ont l'intention de collaborer avec le secteur privé pour créer de nouveaux programmes de formation qui intègrent l'innovation (avec l'adoption de nouvelles technologies, par exemple), ce qui va dans le sens de la stratégie régionale. Au total, 36 % des écoles ambitionnent d'assurer des services d'incubation, c'est-à-dire

[2] Pour en savoir plus, voir: Centres d'excellence professionnelle – un moteur de développement de l'enseignement et de la formation professionnels. Une étude internationale. Chapitre 4: La transmission de l'excellence, p. 126 et suivantes.

d'apporter un soutien aux jeunes entreprises sous la forme de la fourniture de locaux, d'un programme de mentorat ou de prêts. D'une manière générale, les écoles ont souligné l'importance de la formation à l'entrepreneuriat. Elles ont également besoin d'avoir accès à une analyse des secteurs présentant le plus fort potentiel de création d'emplois.

Recommandation 4

Contribuer au renforcement des capacités en vue d'une décentralisation réussie de la gouvernance de l'EFP. L'enquête montre que la plupart des écoles bénéficient déjà d'un degré d'autonomie tout à fait considérable. Ainsi, par exemple, 80 % des écoles affirment être habilitées à passer des contrats externes, 84 % disent être en mesure de générer et de conserver des revenus, 80 % déclarent être habilitées à engager du personnel sous contrat à durée déterminée, et 80 % indiquent assurer la planification et le suivi de leur propre budget. Les écoles ont néanmoins des difficultés à profiter pleinement de cette liberté, soit parce qu'elles ne disposent pas des ressources humaines et financières nécessaires, soit parce que les autorités centrales d'EFP sont trop bureaucratiques. Afin d'assurer le succès de la décentralisation de la gouvernance de l'EFP, il est impératif de renforcer les capacités au sein des écoles et au niveau des pouvoirs publics régionaux ou centraux. Les objectifs et les processus de décentralisation doivent être clairement communiqués et compris par l'ensemble des acteurs.

Recommandation 5

Proposer des formations et fournir un soutien pour aider les écoles à devenir plus vertes. Les écoles vertes soutiennent des objectifs de développement durable. Il est intéressant de relever que 88 % des écoles d'Afrique subsaharienne estiment qu'il est pertinent pour elles d'opter pour une démarche écologique. C'est six points de pourcentage de plus que les écoles ayant participé à l'enquête ENE2020 (82 % d'entre elles avaient affirmé que cette démarche était pertinente pour elles). Les écoles traitent déjà les enjeux de développement durable, mais elles veulent faire plus. De nombreux enquêtés ont ainsi déclaré souhaiter travailler au niveau institutionnel dans les prochaines années, notamment pour réduire l'empreinte carbone de leur école. Certaines écoles ont également affirmé avoir l'intention de mettre en place de nouveaux programmes pour des métiers écologiques et des formations pour adultes portant sur les compétences et les technologies vertes. Il est important de leur apporter le bon niveau de prestations et de soutien, afin de les aider à développer ces programmes et à établir ou renforcer leur collaboration avec des entreprises vertes.

1. INTRODUCTION À L'ENQUÊTE

La direction générale des partenariats internationaux de la Commission européenne (DG INTPA) a lancé cette enquête dans le but de recenser les facteurs favorisant le développement d'écoles et de centres de formation professionnelle de qualité en Afrique subsaharienne. La DG INTPA estime qu'une compréhension commune de la manière dont les écoles et les centres de formation atteignent l'excellence permettra de renforcer la coopération internationale entre les pays et au sein des pays afin de parvenir à un développement durable. Cette enquête devrait également permettre d'orienter la politique internationale et de développement de l'UE.

Les **principaux objectifs** de l'étude étaient de mettre au point et de piloter un processus d'évaluation permettant de caractériser, d'analyser et d'évaluer les différentes dimensions d'une offre de formation professionnelle de haute qualité. Cet outil devait être utilisé pour évaluer le niveau de développement d'un échantillon de prestataires d'Afrique subsaharienne, afin d'aider ces prestataires et la DG INTPA. Enfin, l'étude visait à recenser, dans la mesure du possible, les catalyseurs et les obstacles permettant d'expliquer les éventuels écarts de développement. À la lumière des conclusions, des recommandations ont pu être formulées pour aider les décideurs politiques et les partenaires nationaux à accompagner un nombre croissant de prestataires dans leur démarche d'amélioration.

Méthodologie

L'étude s'articulait autour de trois processus:

- une revue documentaire des réglementations et des pratiques actuelles concernant la qualité de l'offre de formation professionnelle dans différents pays d'Afrique subsaharienne,
- un exercice d'autoévaluation pour les écoles/centres participants,
- des entretiens de suivi.

Étude documentaire des facteurs favorisant l'émergence d'écoles et de centres de formation professionnelle de qualité en Afrique subsaharienne

L'étude documentaire a porté sur la législation, les pratiques et les orientations relatives à la qualité de l'enseignement professionnel dans les 14 pays représentés, avec un accent tout particulier sur un groupe restreint de quatre pays. L'examen s'est concentré sur les systèmes d'homologation, notamment lorsque ceux-ci comportent un mécanisme de reconnaissance explicite des prestations de haute qualité, notamment à travers la distinction de «centre d'excellence professionnelle». La revue a également examiné les processus mis en place pour soutenir le développement et l'amélioration des établissements, tels que l'évaluation externe et interne.

Autoévaluation

Au total, 26 écoles d'Afrique subsaharienne ont participé à un exercice d'autoévaluation, dans le cadre duquel elles ont pu bénéficier d'un soutien pour évaluer leur niveau de performance et de planification à l'aune de sept dimensions. L'outil d'autoévaluation du réseau d'excellence de l'ETF (ENESAT) a été utilisé pour cet exercice. L'ENESAT est un outil d'autoévaluation qui a été mis au point et testé par l'ETF et qui est aujourd'hui largement utilisé dans son réseau de centres d'excellence professionnelle.

Les 26 écoles participantes étaient issues de 14 pays d'Afrique subsaharienne, à savoir:

1	Angola	École polytechnique de Caxito
2	Angola	École polytechnique de Cuanza-Nord
3	Burkina Faso	École Supérieure Polytechnique de la Jeunesse (ESUP JEUNESSE)
4	Burkina Faso	Institut Supérieur de Technologies
5	Côte d'Ivoire	École de Formation Professionnelle Yarani
6	Côte d'Ivoire	ARSTM
7	République démocratique du Congo	Centre de Ressources Haut-Katanga
8	République démocratique du Congo	ITPRO Mazzarello
9	Guinée-Bissau	École de formation professionnelle de Bissorã
10	Guinée-Bissau	Instituto de Profissões e Tecnologias (IPT)
11	Kenya	Nyeri National Polytechnic
12	Kenya	Meru National Polytechnic
13	Malawi	DAPP Mikolongwe Vocational School
14	Mozambique	Instituto Politécnico Nhamatanda
15	Mozambique	Instituto Politécnico Nacala
16	Namibie	DAPP Vocational Training School
17	Niger	Institut Pratique de Santé Publique (IPSP)
18	Sénégal	Centre de Formation et d'Appui aux Métiers (CFP/CEFAM) de Louga
19	Sénégal	Centre Sectoriel de Formation Professionnelle aux Métiers de la Mécanique et des Engins Motorisés (CSFP MEM)
20	Sénégal	Centre de Formation aux Métiers Portuaires et à la Logistique (CFMPL)
21	Sénégal	Centre de Formation Professionnelle et Technique (CFPT) Sénégal-Japon
22	Afrique du Sud	Kwa-Zulu Natal Experimental College
23	Ouganda	Kasese Youth Polytechnic
24	Ouganda	Nakapiripirit Technical Institute
25	Ouganda	St. Simon Peter's Vocational Institute
26	Zimbabwe	Ponesai Vanhu Technical College

La revue documentaire des facteurs favorisant l'émergence de prestataires de formation professionnelle de qualité en Afrique subsaharienne a permis d'établir que les sept dimensions et les indicateurs qui composent l'ENESAT étaient pertinents pour les prestataires de la région, qui ont néanmoins proposé un certain nombre d'indicateurs supplémentaires. L'ENESAT est un outil reconnu au niveau international. Par conséquent, des comparaisons ont pu être faites entre des prestataires d'Afrique subsaharienne et des prestataires d'autres régions du monde.[3]

L'ENESAT est structuré autour des dimensions suivantes:

- **A.** collaboration et coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises;
- **B.** pédagogie et développement professionnel;
- **C.** autonomie, perfectionnement institutionnel et ressources;
- **D.** apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP;
- **E.** compétences pour une spécialisation intelligente – mobilisation de l'innovation, des écosystèmes et des PME;
- **F.** industrie 4.0 et numérisation;
- **G.** opter pour une démarche écologique – soutenir des objectifs durables.

[3] Dans la section 3.4 du présent rapport, les réponses des 26 écoles d'Afrique subsaharienne sont ainsi comparées aux réponses de la première partie de l'ENESAT, lancée en octobre 2020, qui portait sur 72 centres d'excellence professionnelle issus de 11 pays partenaires de l'ETF et de cinq États membres de l'UE.

Chaque dimension se compose d'un ensemble d'indicateurs. Il s'agit d'affirmations simples et univoques qui indiquent des services ou des processus traduisant un certain niveau de développement dans la dimension concernée. Au sein de chaque dimension, les indicateurs sont organisés en **trois niveaux de développement** en fonction du niveau de difficulté et des coûts qui doivent être engagés pour les atteindre.

Au sein de chaque dimension, une section supplémentaire est consacrée **aux qualités de dirigeant et de coordonnateur**, ainsi qu'à la transmission et au partage de l'excellence. Cette section, qui se compose d'un groupe d'indicateurs portant sur la manière dont l'école ou le centre travaille avec d'autres organisations éducatives, entreprises ou organismes du secteur public, permet de savoir dans quelle mesure l'établissement a assumé un rôle de dirigeant ou de coordonnateur.

Pour chaque indicateur, l'**échelle d'évaluation** est la suivante:

a. Oui (nous le faisons déjà)
b. Dans une certaine mesure (nous le faisons en partie)
c. Non (nous ne le faisons pas)
d. Non pertinent
e. Nous ne savons pas

Si la réponse est «non», le répondant est invité à indiquer ses projets pour l'avenir en sélectionnant l'une des trois options suivantes:

C1. Nous allons le faire d'ici deux ans.
C2. Nous allons le faire dans les deux ans
C3. Nous n'avons pas l'intention de le faire.

L'outil d'autoévaluation (voir en annexe pour la version anglaise) a été proposé en ligne en anglais et en français.[4]

Afin de les aider à compléter l'autoévaluation, les écoles et les centres ont pu bénéficier de conseils et participer à six réunions en ligne (trois pour les participants anglophones et trois pour les participants francophones).[5]

Groupes de discussion

Des réunions en ligne ont été organisées avec des directeurs d'établissements, des employeurs et des apprenants afin d'examiner et, si possible, de valider les réponses données dans l'exercice d'autoévaluation. Ces réunions ont également permis d'analyser les catalyseurs et les obstacles en matière de performances et de développement. Des représentants de sept écoles du Kenya, du Mozambique, de l'Angola, de Malawi, de Côte d'Ivoire et du Sénégal ont participé aux réunions. La liste complète des participants et le modèle d'entretien semi-structuré sont joints en annexe.

[4] Cet outil peut être consulté à l'adresse suivante: https://survey.alchemer.com/s3/6024312/ENESurvey-Link
[5] Voir l'ordre du jour et les supports en annexe.

2. EXAMEN DES SYSTÈMES D'ASSURANCE QUALITÉ DES PRESTATAIRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Ce chapitre rend compte des résultats d'une revue documentaire visant à recenser les cadres réglementaires, les processus et les instruments mis en œuvre pour garantir le respect de normes minimales de qualité dans l'offre d'EFP. Les mécanismes supplémentaires mis en place, le cas échéant, pour améliorer la qualité et reconnaître les offres de formation de haute qualité, sont également décrits dans ce chapitre.

Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, les prestataires de formation, les écoles et les centres de formation doivent obtenir une homologation nationale pour démarrer leurs activités. Les normes de qualité font partie des critères appliqués pour homologuer les établissements. Afin d'illustrer les similitudes et les différences entre ces dispositifs, trois pays sont analysés en détail: le Malawi, la Namibie et le Kenya.

Malawi

L'autorité chargée de la réglementation de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) au Malawi – la Technical, Entrepreneurial and Vocational Education and Training Authority (TEVETA) – définit les conditions d'homologation et exige de tous les établissements d'EFTP qu'ils s'autoévaluent régulièrement. Les critères d'homologation portent sur:

- le statut juridique;
- le système de gestion de la qualité (fondé sur les exigences de l'Organisation internationale de normalisation [ISO] concernant les politiques et les procédures de gestion de la qualité) pour les processus et les résultats;
- l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes d'apprentissage;
- les ressources (y compris le personnel);
- l'orientation et le conseil pour les apprenants.

En outre, il existe un système d'évaluation externe («inspection») dont les critères d'appréciation sont regroupés sous les intitulés suivants:

- gouvernance;
- matériel éducatif;
- accessibilité;
- santé et sécurité;
- loisirs;
- installations d'hébergement (pensionnat);
- durabilité.

Namibie

La Namibie, qui a mis en place un système de licences pour les prestataires d'EFP, a établi des orientations et des critères détaillés:

- Le manuel d'homologation des prestataires d'enseignement et de formation professionnels de l'autorité namibienne en charge de la formation – la Namibia Training Authority (NTA) – définit les

aspects juridiques, les missions et les obligations du demandeur, ainsi que les procédures associées.
- La liste de contrôle de l'autorité namibienne en charge des certifications – la Namibia Qualifications Authority (NQA) – pour les demandes d'homologation et d'extension du champ d'application définit les documents à fournir, notamment ceux relatifs à l'organisation professionnelle (gouvernance et gestion), les supports de formation, le personnel, les conditions d'accès des apprenants, les installations, les relations de franchise et l'évaluation.

Ces règlements n'abordent pas la question de la qualité ou de l'excellence. Cependant, l'agence de coopération internationale allemande GIZ aide actuellement la NTA à mettre en place trois pôles d'EFTP, qui auront chacun une spécialisation et une mission de responsable et de coordonnateur pour un secteur et/ou une région donnée.

Kenya

Le Kenya a mis en place un système d'homologation et a développé une norme spéciale pour les établissements d'EFTP souhaitant être homologués en tant que Centre d'Excellence. Les Centres d'Excellence sont des «établissements qui garantissent les normes de qualité les plus élevées en matière de formation et d'innovation» (conditions à remplir par les centres d'excellence d'EFTP 2019, autorité chargée de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, version finale, juillet 2019). La norme tient compte de l'ISO/DIS 21001 (2018) ainsi que des critères définis par l'agence allemande GIZ. Les conditions d'homologation à remplir par les centres d'excellence sont regroupées sous les intitulés suivants:

- orientation résultat;
- souci du client;
- leadership et constance dans la poursuite des objectifs;
- gestion fondée sur les processus et les données;
- développement et innovation du personnel;
- apprentissage continu, innovation et amélioration;
- développement de partenariats;
- responsabilité sociale d'entreprise/publique.

Les Centres d'Excellence doivent également remplir les conditions suivantes: avoir un domaine de formation spécialisé; développer une vision et une politique de recrutement nationales et internationales; présenter des niveaux élevés de connectivité scientifique et/ou industrielle; bénéficier de financements stables, de partenariats solides et de sources de revenus/financement privées; et enfin, justifier d'une bonne gestion financière (tout ceci dans au moins **cinq** rapports annuels consécutifs contrôlés).

Les instruments mis en place pour améliorer la qualité

L'étude documentaire a montré que les concepts et les processus internationaux en matière d'assurance qualité, notamment ceux définis par l'ISO et la Fondation européenne pour la gestion de la qualité (EFQM), sont bien connus dans les pays subsahariens étudiés. Outre les critères mentionnés dans les études de cas ci-dessus, il est souvent fait référence à l'importance de l'évaluation des besoins en ce qui concerne le marché du travail et les apprenants, les compétences des enseignants et des formateurs, l'inclusion, le bien-être et la sécurité des apprenants, les normes professionnelles ainsi que les normes de certification. Le caractère global des critères varie toutefois d'un pays à un autre. En effet, dans certains pays, ces systèmes sont toujours en cours de

développement ou ne sont que partiellement mis en œuvre. Le Malawi et la Zambie se distinguent par l'existence de systèmes qui sont largement mis en œuvre dans le pays.

Conclusions

Les différents systèmes, normes et instruments mis en place pour assurer la qualité et favoriser les améliorations sont pratiquement identiques à ceux utilisés dans d'autres régions du monde. Mais dans la pratique, le principal «objectif» de l'assurance qualité dans les pays d'Afrique subsaharienne est l'octroi de licences, c'est-à-dire l'homologation initiale des prestataires d'EFP. Dans la plupart des pays, les critères et les processus de qualité visent à faire en sorte qu'un niveau minimal ou suffisant de performance soit atteint, comme condition préalable au démarrage de l'activité ou, dans certains cas, au renouvellement de la licence. Dès lors, il n'existe pas de processus ni d'incitations fortes pour favoriser l'amélioration de la qualité de l'offre. À l'exception notable du Kenya, la plupart des pays ne se sont pas dotés de normes nationales permettant de reconnaître l'«excellence» ou d'autres niveaux de développement ou d'amélioration institutionnel. Néanmoins, un certain nombre d'initiatives ont été mises en place, le plus souvent en association avec des agences internationales de développement, pour encourager et soutenir le développement de pôles, de centres d'excellence et de centres d'innovation.

Ces conclusions devraient faire l'objet d'un examen plus approfondi. L'accent mis sur le respect de «normes minimales» traduit peut-être une priorité politique, dans des systèmes éducatifs relativement sous-financés et souvent mis à rude épreuve. Mais il existe peut-être aussi, du moins dans certains pays subsahariens, une «opportunité politique» de développer des systèmes d'assurance qualité davantage axés sur l'amélioration institutionnelle, plutôt que sur le simple octroi de licences

3. ENQUÊTE D'AUTOÉVALUATION ET CONCLUSIONS QUALITATIVES

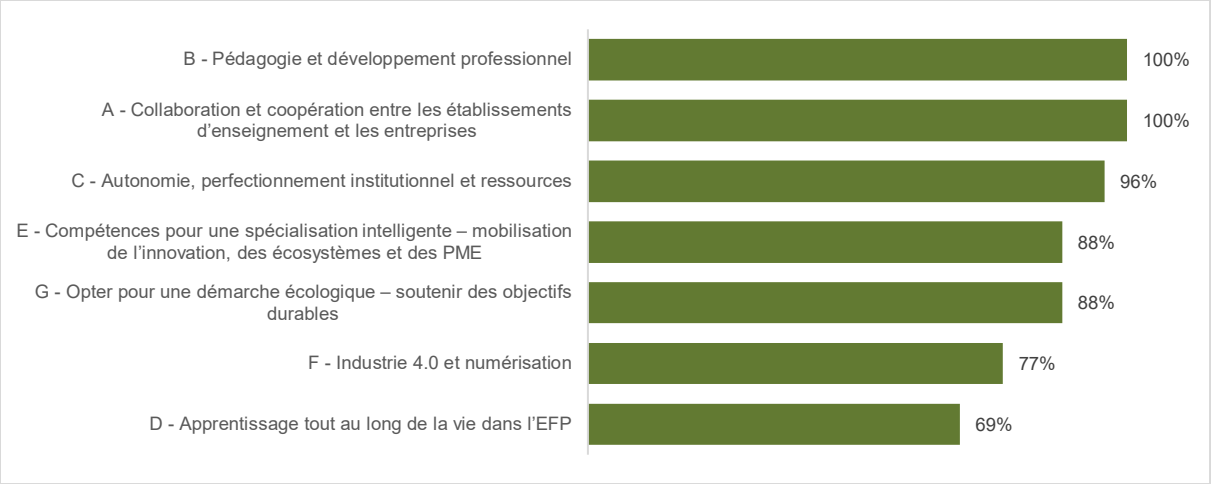
3.1 Résultats généraux

L'analyse suivante a été réalisée sur les 26 réponses recueillies en 2021.

Les écoles d'Afrique subsaharienne qui se sont autoévaluées à l'aune des sept dimensions d'excellence proposées estiment que les dimensions les plus pertinentes sont les dimensions A (Collaboration entre les établissements d'enseignement et les entreprises), B (Pédagogie et développement professionnel) et C (Autonomie, perfectionnement institutionnel et ressources).

Les dimensions E (Compétences pour une spécialisation intelligente) et G (Opter pour une démarche écologique) ont été jugées pertinentes par près de 90 % des répondants (figure 1). Près de trois écoles sur cinq se sont autoévaluées par rapport à la dimension F (Industrie 4.0 et numérisation), contre seulement deux sur trois pour la dimension D (Apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP).

Figure 1: Pertinence des dimensions (N. 26)



Source de données: ETF, Enquête d'autoévaluation de l'ENE 2021,1er cycle

Après avoir terminé l'autoévaluation, chaque école reçoit automatiquement un ensemble de **scores** pour chaque dimension:[6] le **score de développement**, qui mesure le niveau global de développement par rapport à tous les indicateurs décrivant une dimension donnée; le **score de leadership**, qui mesure l'évolution de la manière dont les écoles travaillent ou coopèrent avec d'autres écoles ou centres de formation; et enfin, un **score total** calculé comme la somme des deux scores précédents.

[6] Le score de chaque dimension est calculé comme la somme des réponses à chaque indicateur dans cette dimension: 1 si la réponse est «Oui, nous le faisons déjà», 0,5 si la réponse est «Dans une certaine mesure (nous le faisons en partie)» et 0 si la réponse est «Non (nous ne le faisons pas)».

Tableau 1: Scores moyens par dimension

	Score TOTAL			Score de développement		Score de leadership	
	N.	Moy.	%*	Moy.	%*	Moy.	%*
A. Collaboration et coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises	26	9,4/14	67 %	8,0/11	72 %	1,4/3	48 %
B. Pédagogie et développement professionnel	26	14,7/19	77 %	11,9/15	79 %	2,8/4	70 %
C. Autonomie, perfectionnement institutionnel et ressources	25	12,7/18	70 %	10,5/14	75 %	2,2/4	54 %
D. Apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP	18	10,6/18	59 %	9,3/15	62 %	1,4/3	45 %
E. Compétences pour une spécialisation intelligente – mobilisation de l'innovation, des écosystèmes et des PME	23	9,5/15	63 %	7,8/12	65 %	1,7/3	58 %
F. Industrie 4.0 et numérisation	20	6,9/21	33 %	5,5/16	34 %	1,4/5	28 %
G. Opter pour une démarche écologique – soutenir des objectifs durables	23	8,7/15	58 %	6,9/11	62 %	1,8/4	45 %

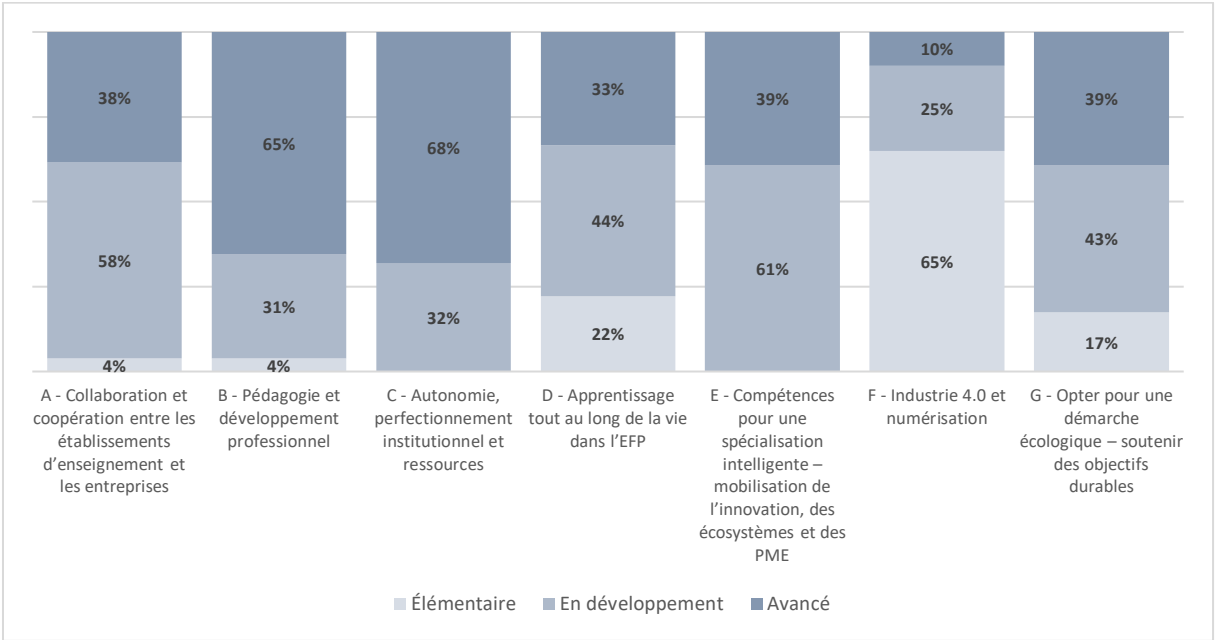
N = nombre de réponses sur 26; Moy. = score moyen; % = score moyen par rapport au score maximal.

Les résultats montrent que les écoles ont obtenu les meilleurs scores dans la dimension B (score total: 77 % du score maximal), suivie de près par la dimension C (70 %), tandis que la dimension F se situe au bas du classement, avec seulement 33 %.

Le score de leadership est relativement faible malgré la participation de plusieurs établissements à des groupements scolaires.

Les meilleures performances sont obtenues dans la dimension B (70 % du score maximal). Sur toutes les autres dimensions, la part du score de leadership maximal est d'environ 50 % ou moins. Le score de développement, qui indique le **niveau de développement** de chaque école, permet de savoir dans quelle catégorie se situe l'établissement dans chaque dimension («élémentaire», «en développement» ou «avancé»).

Figure 2: Niveau global de développement par dimension



- Plus de 65 % des répondants estiment avoir atteint le stade «avancé» dans les dimensions B et C.
- La dimension F apparaît comme la moins développée, 65 % des écoles considérant qu'elles n'ont pas dépassé le niveau «élémentaire».
- Aucune tendance claire ne se dégage sur les dimensions D et G, qui présentent des niveaux de développement très hétérogènes.
- Près de 60 % des écoles sont en développement dans les dimensions A et E, alors que les écoles restantes ont atteint un niveau avancé.
- L'analyse de la manière dont les écoles se sont autoévaluées par rapport aux différentes dimensions montre que les niveaux de développement sont plus homogènes entre certaines dimensions plutôt que d'autres. Ainsi, par exemple, 13 écoles sur 25 (52 %) ont affirmé avoir atteint un niveau «avancé» dans les dimensions B et C.

Ces corrélations peuvent laisser penser qu'il existe un lien entre ces deux dimensions, de telle sorte qu'un niveau élevé d'autonomie pourrait favoriser le développement de la pédagogie.

3.2 Résultats par dimension

La section suivante présente une analyse détaillée des résultats de l'autoévaluation par dimension, en tenant compte des seuls indicateurs qui permettent de définir le niveau de développement des écoles ainsi que leur potentiel d'amélioration.

A. Collaboration et coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises

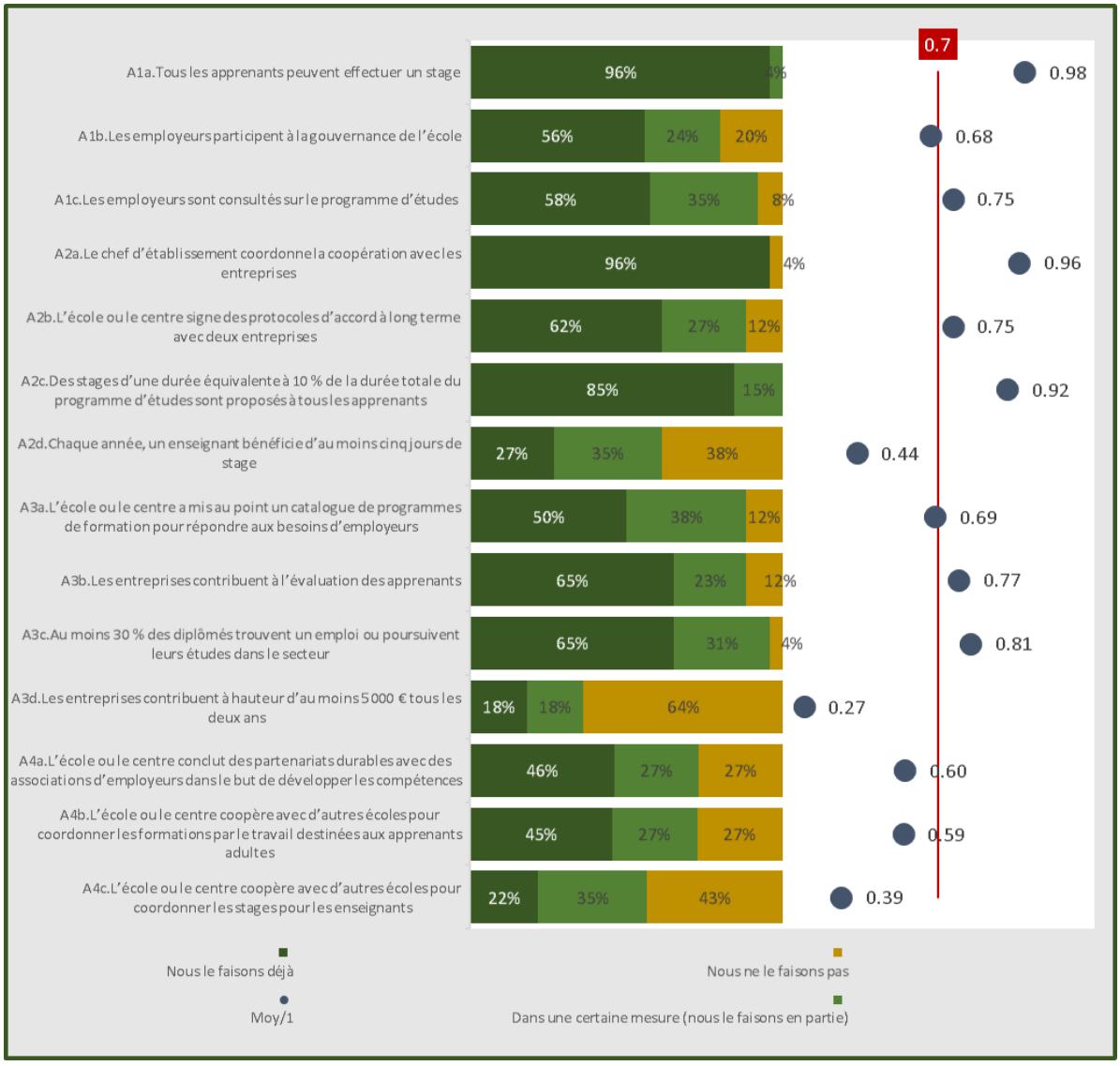
La dimension de la collaboration et de la coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises est jugée pertinente par les 26 écoles participantes. Le score total (67 %) – le troisième plus élevé des sept dimensions – n'est dépassé que par les dimensions B (Pédagogie et développement professionnel, avec 77 %) et C (Autonomie, perfectionnement institutionnel et ressources, avec 70 %). En revanche, le score de leadership et de coordination est relativement faible (48 %).

A - Collaboration et coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises	Score TOTAL (sur 14)	Score de développement (sur 11)	Score de leadership (sur 3)
Score moyen au sein de la dimension	9,4	8,0	1,4
Score max.	14	11	3
% du score max.	67 %	72 %	48 %

La plupart des écoles ont affirmé obtenir de particulièrement bons résultats en ce qui concerne les stages des apprenants. Près de 96 % des écoles ont ainsi déclaré que tous les apprenants avaient effectué un stage dans le secteur privé (A1a), et 85 % ont affirmé qu'elles proposaient à tous les apprenants des stages d'une durée équivalente à au moins 10 % de la durée totale du programme d'études (A2c). L'engagement fort des directeurs d'école pourrait expliquer ces résultats exceptionnels: 96 % des écoles ont déclaré que le chef d'établissement coordonnait la coopération avec les entreprises (A2a).

Le nombre d'écoles ayant fait état du même niveau de performance dans le domaine des stages pour enseignants en entreprise privée est beaucoup plus faible. Ainsi, seuls 27 % des écoles ont affirmé qu'un stage d'au moins cinq jours était organisé chaque année pour un enseignant (A2d). De même, la coopération dans ce domaine est également faible, seuls 22 % des écoles coopérant déjà avec d'autres écoles pour coordonner les stages pour les enseignants (A4c).

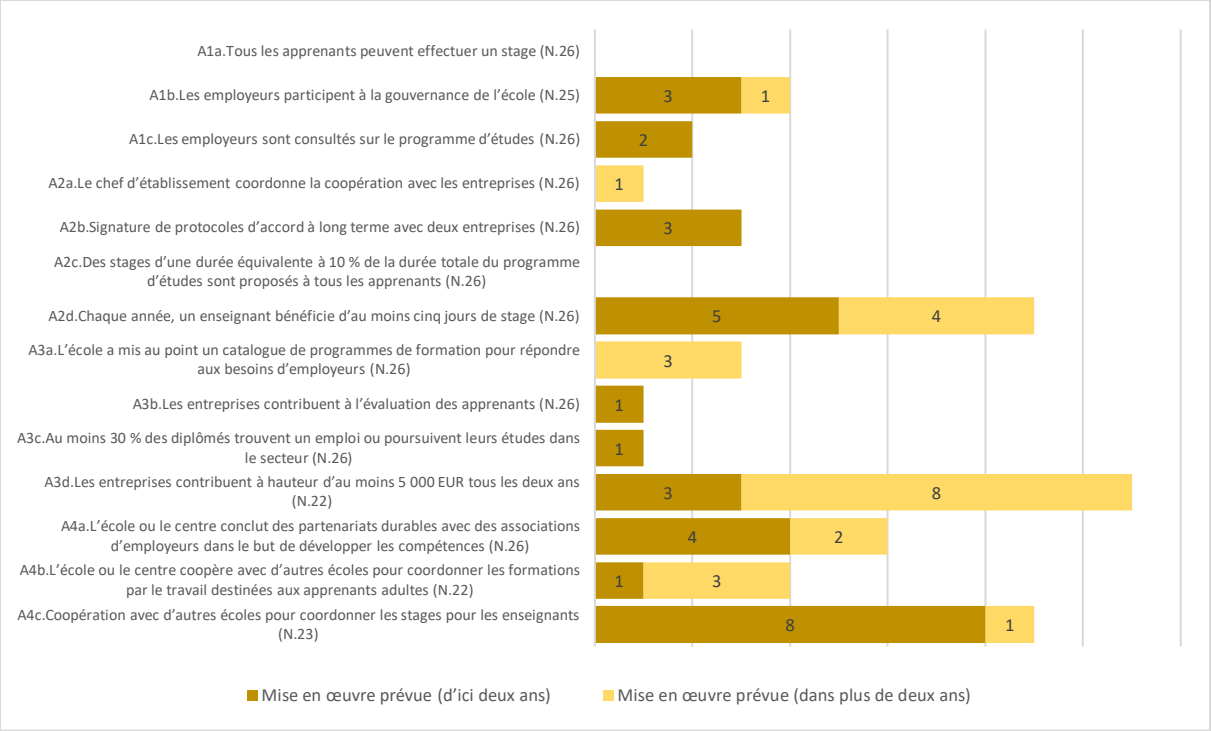
Figure 3: Pourcentage indiquant le taux de réalisation et scores pour les indicateurs de la dimension A



Les stages pour enseignants sont un domaine dans lequel un très grand nombre d'écoles souhaitent améliorer leurs performances à court terme (dans les deux ans) ou à moyen et long terme (dans plus de deux ans). Le graphique 4 montre que 39 % des écoles (9/23) aspirent à coopérer avec d'autres écoles pour coordonner les stages pour enseignants dans le secteur privé ou à organiser des formations pour enseignants en immersion professionnelle (A4c). Au total, 35 % des écoles (9/26) ont l'intention de faire bénéficier chaque année à au moins un enseignant d'au moins cinq jours de formation ou de stage (ou de travail) dans une entreprise (A2d).

En outre, 50 % des écoles (11/22) prévoient que, dans les deux ans ou plus, les entreprises contribueront à l'infrastructure, aux équipements ou aux autres coûts de l'école (à hauteur d'au moins 5 000 EUR sur deux ans) (A3d).

Figure 4: Nombre d'écoles qui ont l'intention d'améliorer leurs performances en ce qui concerne la dimension A (N = nombre total de réponses valables)



CONCLUSIONS QUALITATIVES SUR LA COLLABORATION ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ET LES ENTREPRISES

- Toutes les parties prenantes ont souligné l'importance de créer un lien étroit entre les écoles et les entreprises pour améliorer l'employabilité des étudiants. Selon les parties prenantes, les écoles ont vocation à proposer des formations de qualité et à contribuer au développement de l'économie. Ainsi, par exemple, les représentants angolais ont affirmé avoir instauré «une collaboration efficace et une volonté de croître ensemble en soutenant le développement de l'agriculture, perçue comme un moyen de lutter contre la pauvreté. Il s'agit d'un centre d'expertise pour le développement des compétences agricoles, la formation et le conseil dans ce domaine».
- Des représentants ont également déclaré que la collaboration avec le secteur privé était essentielle pour identifier les besoins du marché du travail et élaborer conjointement des programmes d'études.
- Les entretiens ont permis de confirmer les scores élevés obtenus dans le domaine des stages des apprenants. Les informateurs ont affirmé que les partenariats entre les écoles et les entreprises avaient pour principal objectif l'organisation de stages pour les étudiants. Les entreprises dispensent des formations pratiques et affirment garantir la qualité de la formation en entreprise en respectant les normes applicables. Pour autant, elles estiment qu'elles pourraient faire plus, notamment en intervenant dans les écoles en tant que formateurs ou conférenciers externes.
- Les employeurs des pays francophones semblent être associés à la direction de l'école et contribuer à l'élaboration du programme d'études, ou les écoles ont l'intention de les y associer.

- Les écoles travaillent actuellement à la construction de réseaux avec leurs anciens élèves.
- Les personnes interrogées ont indiqué qu'il était impératif de mieux accompagner les jeunes entreprises. Selon les parties prenantes au Mozambique, le secteur privé doit s'impliquer davantage: «Les entreprises pourraient contribuer à mobiliser des ressources. Les fonds d'investissement existent, mais en nombre insuffisant. Nous pouvons aider les jeunes diplômés à créer leur propre entreprise; les écoles devraient initier ce processus en amont. Mais pour accélérer ces évolutions, il y a toutefois un besoin criant d'une force motrice ou d'un vecteur de changement pour accélérer ces processus ». Ce constat reflète bien la situation existante dans de nombreux pays.

B. Pédagogie et développement professionnel

Cette composante recouvre des indicateurs relevant de deux dimensions: la pédagogie et le développement professionnel. L'étendue de ces dimensions est illustrée par les indicateurs énumérés dans la figure 5 ci-dessous.

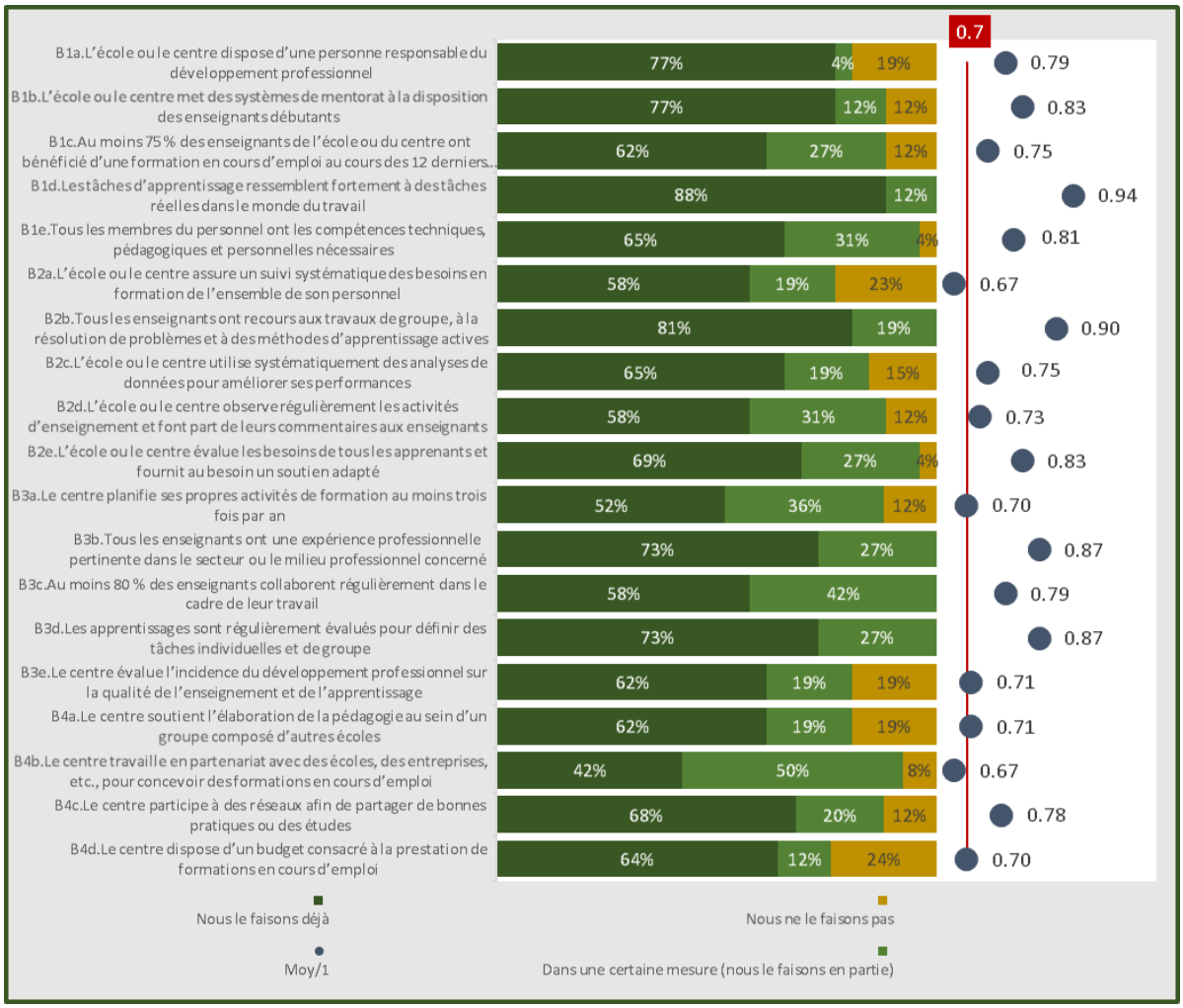
Les 26 écoles participantes ont toutes jugé cette dimension pertinente. Les écoles se sont en moyenne mieux notées sur cette dimension que sur toutes les autres dimensions de l'étude. Le score global élevé (77 %) reflète le fait que le score de développement moyen (79 %) et le score de leadership moyen (70 %) étaient les plus élevés de toutes les dimensions.

B. Pédagogie et développement professionnel	Score TOTAL (sur 19)	Score de développement (sur 15)	Score de leadership (sur 4)
Score moyen au sein de la dimension	14,7	11,9	2,8
Score max.	19	15	4
% du score max.	77%	79%	70%

La figure 5 montre que les écoles ont fait état d'un degré moyen de mise en œuvre à la fois élevé et constant (avec plus de 70 %)[7] sur presque tous les indicateurs aux niveaux élémentaire (B1), en développement (B2) et avancé (B3), avec une moyenne de 80 % ou plus sur de nombreux indicateurs.

[7] Le «degré moyen de mise en œuvre» est calculé en attribuant aux réponses données à chaque indicateur des valeurs numériques comprises entre 0 (nous ne le faisons pas), 0,5 (nous le faisons en partie) et 1 (nous le faisons déjà), puis en calculant la moyenne par indicateur de toutes les écoles ayant répondu à l'enquête. Ces moyennes sont représentées par les points bleu foncé. La ligne verticale rouge est un seuil établi à 0,7 (ou 70 %) du degré de mise en œuvre, ce qui facilite les comparaisons. Cette mesure aide les écoles à se comparer individuellement à d'autres établissements et donne une indication du niveau global de développement de toutes les écoles sur chaque dimension.

Figure 5: Pourcentages indiquant le taux de réalisation et scores pour les indicateurs de la dimension B



Les écoles ont évalué leurs résultats en matière de pédagogie comme particulièrement bons. Au total, 88 % des établissements affirment sans réserve que leurs «tâches d'apprentissage ressemblent fortement à des tâches réelles dans le monde du travail» (B1d), et 81 % déclarent que «tous les enseignants ont recours aux travaux de groupe, à la résolution de problèmes et aux méthodes d'apprentissage active» (B2b). Près de 70 % des écoles affirment avoir pleinement recours à l'évaluation des apprentissages et des besoins particuliers (B2e et B3d).

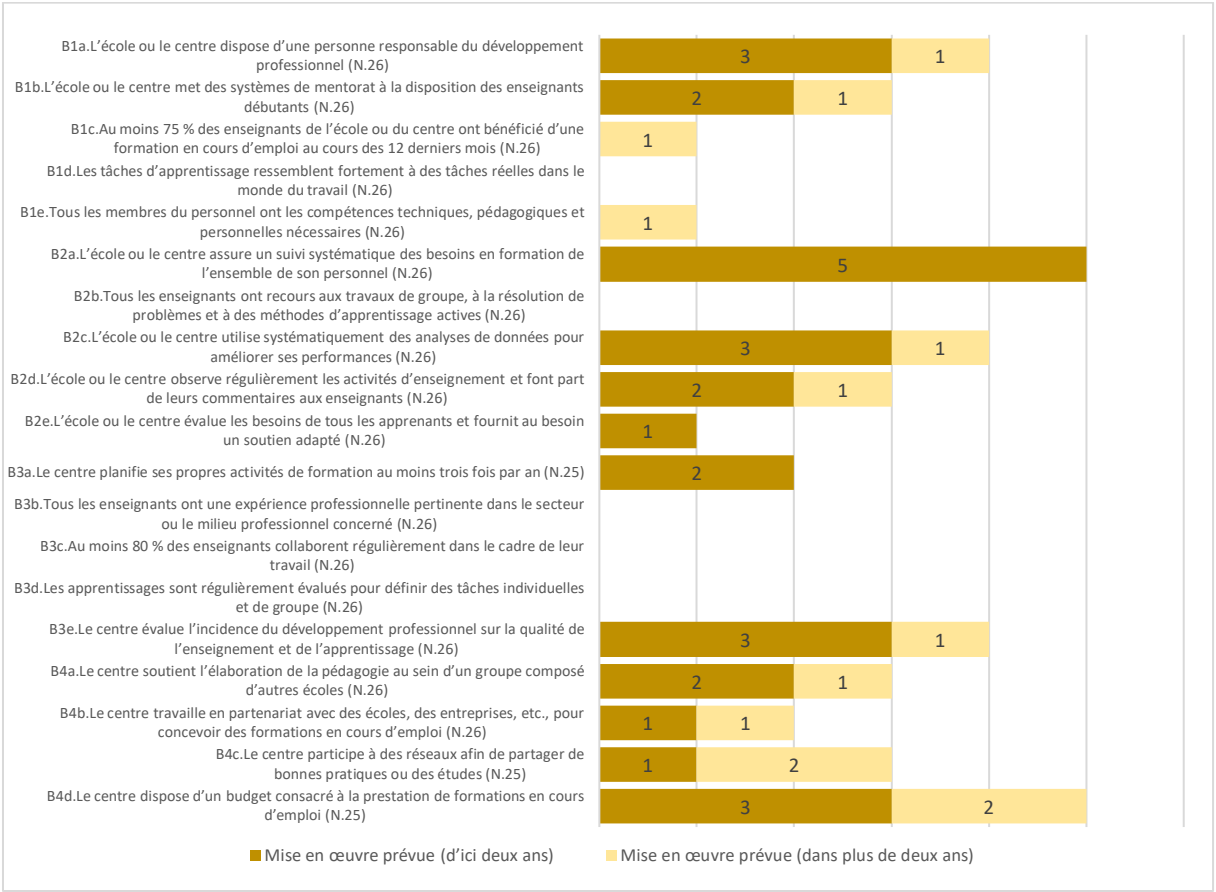
Cependant, seuls 58 % d'entre elles disent «assurer un suivi systématique des besoins en formation de l'ensemble de leur personnel» (B2a), tandis que 52 % seulement affirment avoir organisé leurs propres activités de formation au moins trois fois par an pour leur personnel (B3a).

L'autoévaluation par rapport aux qualités de dirigeant et de coordonnateur est moins élevée, mais elle demeure forte au regard d'autres dimensions. La plupart des écoles ont atteint un degré moyen de mise en œuvre de 70 % ou plus. La seule valeur atypique concerne la collaboration avec d'autres écoles et entreprises pour organiser des activités de développement professionnel continu (B4b). Seuls 42 % des écoles affirment avoir réalisé cet indicateur.

La pédagogie et le développement professionnel sont des domaines dans lesquels les écoles sont déjà très actives. La part des écoles qui mettent en œuvre des activités dans ces domaines (en partie ou totalement) est supérieure à 75 % sur l'ensemble des indicateurs. Néanmoins, la quasi-totalité des

écoles ont l'intention d'améliorer leurs performances dans des domaines où elles ne sont toujours pas actives. Ainsi, par exemple, 20 % des écoles (5/25) ont l'intention de se doter d'un budget pour développer et proposer des formations en cours d'emploi (ou d'être en mesure de facturer les formations en cours d'emploi [B4d]) dans les deux ans ou dans plus de deux ans. Au total, 19 % des écoles (5/26) prévoient d'assurer un suivi systématique des besoins en formation de l'ensemble de leur personnel, par exemple au moyen d'entretiens ou d'enquêtes (B2a).

Figure 6: Nombre d'écoles qui ont l'intention d'améliorer leurs performances au regard de la dimension B (N = nombre total de réponses valables)



CONCLUSIONS QUALITATIVES SUR LA PÉDAGOGIE ET LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

- Toutes les écoles ont bénéficié d'un soutien et de formations en matière de pédagogie et de développement professionnel, reposant dans une large mesure sur des pratiques et des principes modernes et «internationaux». Les scores d'autoévaluation ont été confirmés par les pratiques, les systèmes et le langage pédagogique utilisés lors des réunions. La plupart des écoles investissent depuis de nombreuses années dans la pédagogie et le développement professionnel. Les informateurs ont indiqué que les établissements avaient recentré et renforcé leur action sur ces questions. Cette démarche semble avoir porté ses fruits, ce qui explique pourquoi la dimension a obtenu un score élevé. Toutes les écoles s'étaient fixé une mission éducative et pédagogique à la fois claire et cohérente.
- Les écoles ont compris qu'il était vital de préparer les diplômés à leur insertion sur le marché du travail. Les entretiens ont confirmé que les établissements privilégiaient les démarches d'apprentissage actif, l'apprentissage axé sur les compétences et un juste équilibre entre l'instruction directe et l'apprentissage fondé sur l'expérimentation. Les écoles ont compris la nécessité d'évaluer les apprentissages. Ces résultats ont confirmé les autoévaluations enregistrées dans l'outil d'autoévaluation. Les entretiens ont cependant mis en évidence une certaine exagération dans les réponses, par exemple concernant la mesure dans laquelle les tâches d'apprentissage ressemblent fortement à des tâches réelles dans le monde du travail.

C. Autonomie, perfectionnement institutionnel et ressources

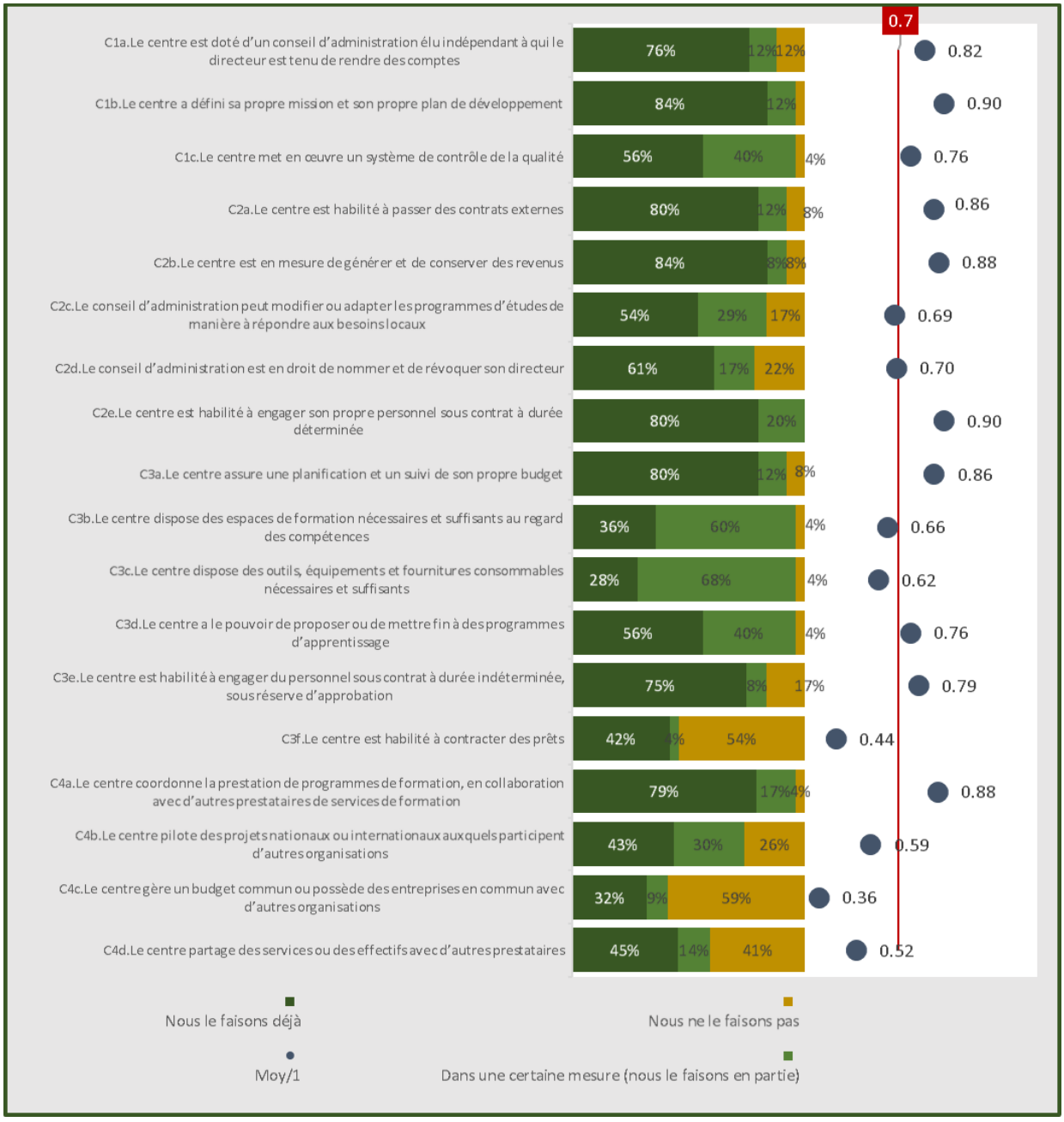
Le score moyen obtenu dans cette dimension est l'un des plus élevés par rapport aux autres dimensions (70 % du score maximal). Toutefois, le score de leadership et de collaboration enregistré sur cette dimension est relativement faible (54 %).

C. Autonomie, perfectionnement institutionnel et ressources	Score TOTAL (sur 18)	Score de développement (sur 14)	Score de leadership (sur 4)
Score moyen au sein de la dimension	12,7	10,5	2,2
Score max.	18	14	4
% du score max.	70%	75%	54%

La figure 7 montre que la plupart des écoles bénéficient déjà d'un degré d'autonomie considérable. Ainsi, par exemple, 80 % des écoles ont déclaré être habilitées à passer des contrats externes, 84 % ont affirmé être en mesure de générer et de conserver des revenus, 80 % ont déclaré être habilitées à engager du personnel sous contrat à durée déterminée et 80 % ont indiqué qu'elles assuraient une planification et un suivi de leur propre budget.

Les écoles bénéficient d'un degré d'autonomie moindre en ce qui concerne les programmes d'apprentissage. Seules 56 % d'entre elles ont indiqué qu'elles avaient le pouvoir de proposer ou de mettre fin à des programmes d'apprentissage. En outre, les ressources demeurent problématiques pour nombre d'écoles. Seuls 36 % des établissements ont affirmé disposer des espaces de formation nécessaires et suffisants au regard des compétences, et 28 % seulement ont déclaré disposer de tous les équipements, outils et fournitures consommables nécessaires.

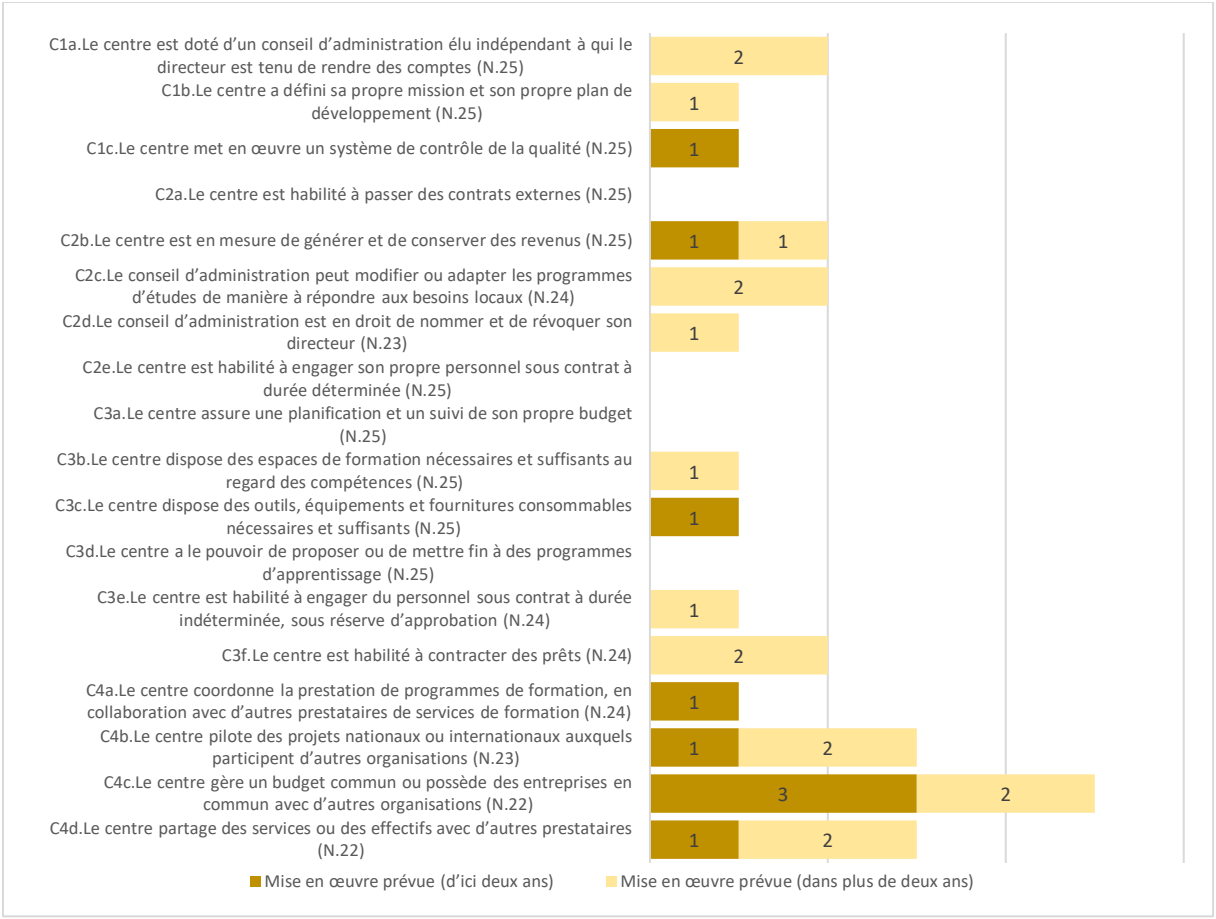
Figure 7: Pourcentages indiquant le taux de réalisation et scores pour les indicateurs de la dimension C



Seules une poignée d'écoles ont affirmé avoir des projets en matière d'autonomie, de perfectionnement institutionnel et de ressources. Ce faible pourcentage peut s'expliquer par le fait que la plupart des décisions dans ces domaines sont prises par les autorités régionales ou centrales.

Il est intéressant de relever que 23 % des écoles (5/22) ont l'intention de gérer un budget commun ou de détenir des actifs ou des entreprises en commun avec d'autres écoles ou organisations (une entreprise de formation, par exemple) (C4c). Cela démontre qu'il existe une proportion faible, mais néanmoins significative, d'écoles qui se fixent des objectifs ambitieux et qui souhaitent collaborer avec d'autres établissements.

Figure 8: Nombre d'écoles qui ont l'intention d'améliorer leur excellence par rapport à la dimension C



CONCLUSIONS QUALITATIVES SUR L'AUTONOMIE, LE PERFECTIONNEMENT INSTITUTIONNEL ET LES RESSOURCES

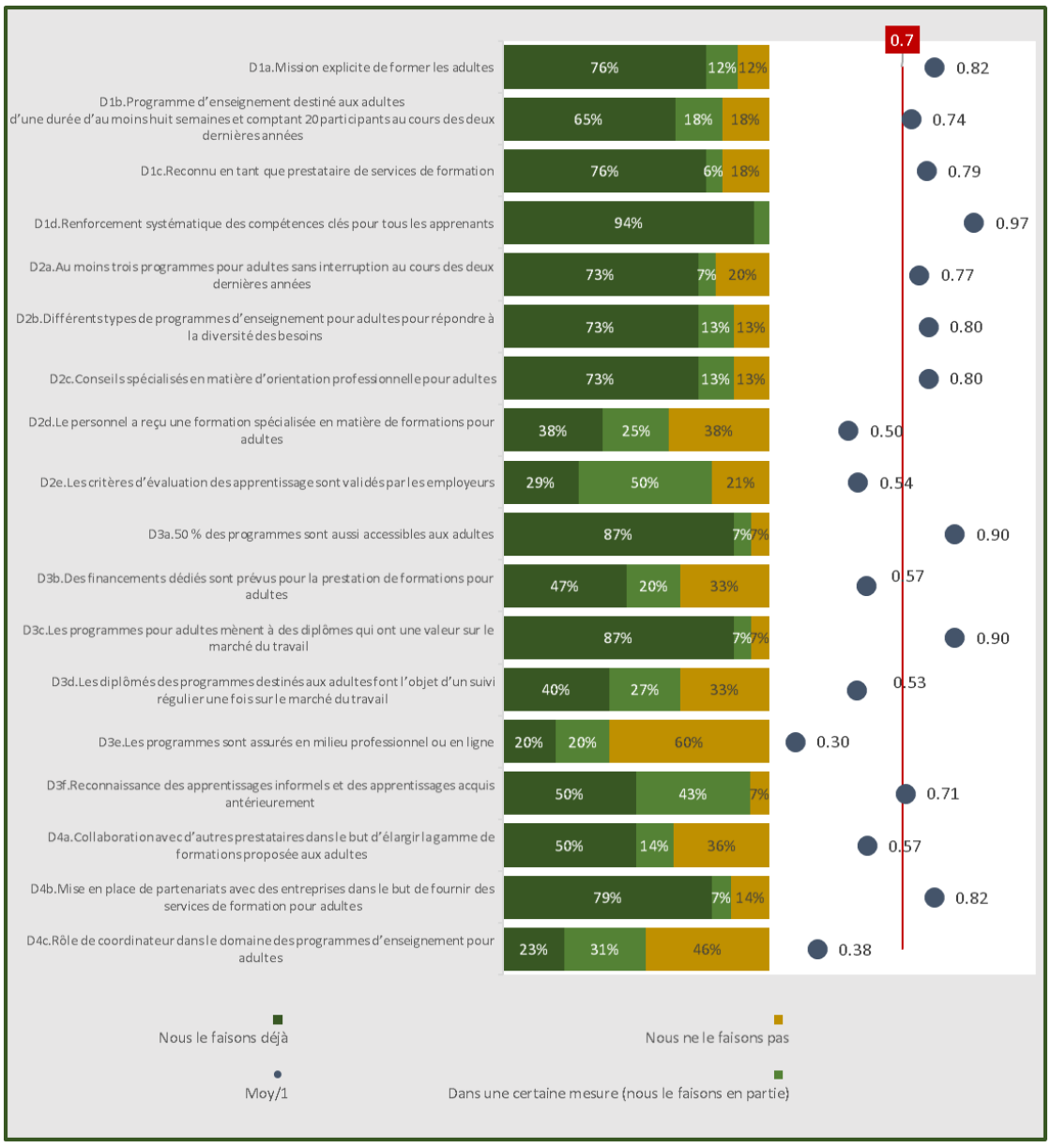
- Certaines écoles ont indiqué que le passage d'un système d'EFP plus traditionnel – géré de manière centralisée – à un système doté d'une plus grande autonomie était rendu difficile par le manque de moyens financiers.
- D'autres écoles ont affirmé qu'elles étaient libres d'élaborer et d'adapter les programmes d'études et les cours en fonction des besoins des entreprises locales, mais que les processus entre les écoles et les autorités de tutelle généraient parfois de la confusion, notamment autour de la question de savoir si les adaptations doivent être approuvées officiellement par les autorités centrales. Ceci est particulièrement vrai pour les programmes professionnels officiels. Mais, pour l'essentiel, toutes les écoles ont affirmé qu'elles proposaient des formations de manière plus informelle.
- La quasi-totalité des écoles ont confirmé qu'elles pouvaient dégager des revenus grâce aux activités périscolaires, comme l'exploitation d'unités de production ou de fermes scolaires.
- Les écoles sont conscientes du fait qu'un niveau accru d'autonomie pourrait les aider à mieux répondre aux besoins et aux exigences du marché du travail et des employeurs.

D. Apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP

Le score total moyen pour l'apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP est l'un des plus faibles sur les sept dimensions. Au total, le score moyen obtenu dans cette dimension ne représentait que 59 % du score maximal (62 % pour le développement et 45 % pour le leadership).

D. Apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP	Score TOTAL (sur 18)	Score de développement (sur 15)	Score de leadership (sur 3)
Score moyen au sein de la dimension	10,6	9,3	1,4
Score max.	18	15	3
% du score max.	59%	62%	45%

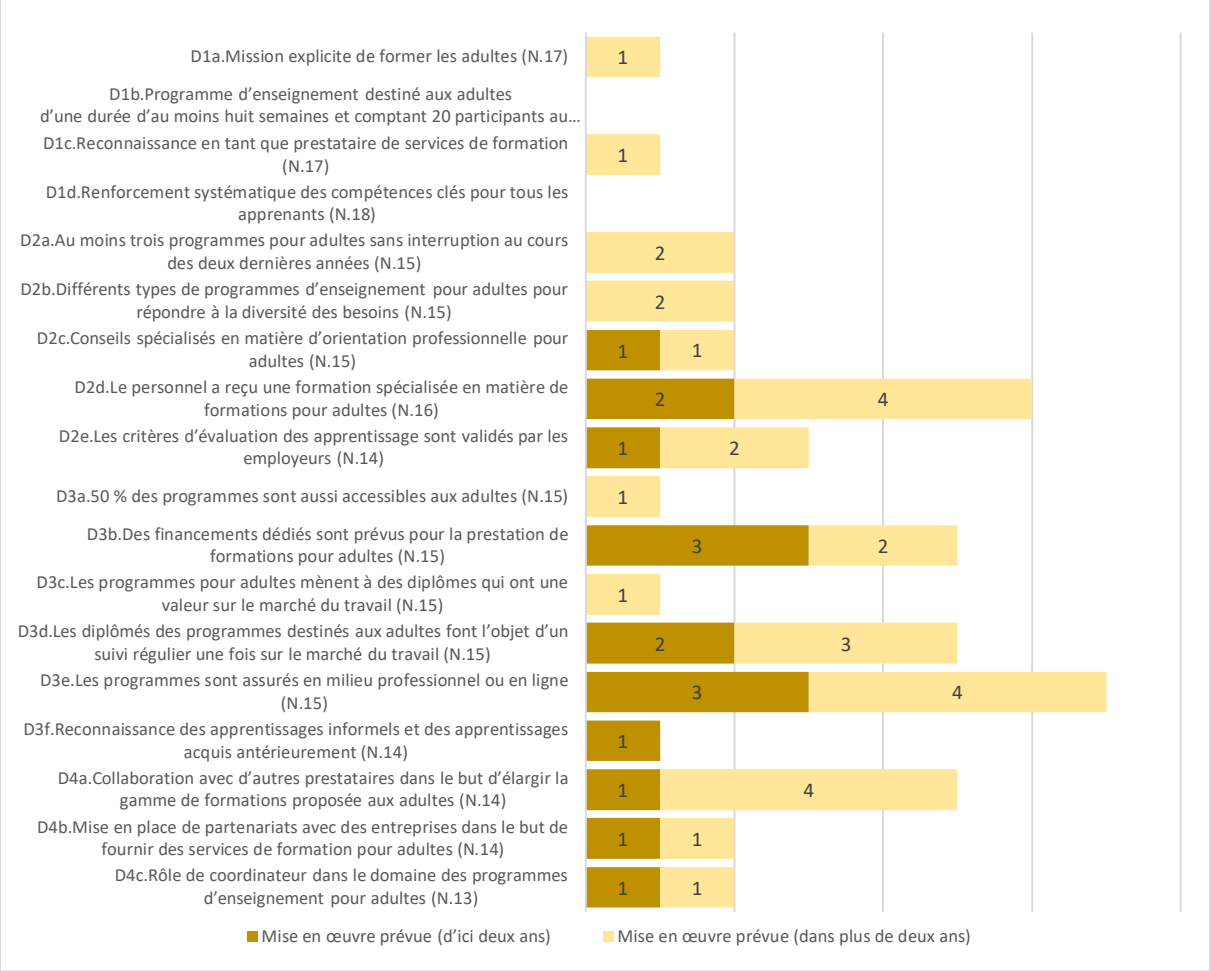
Figure 9: Pourcentages indiquant le taux de réalisation et scores pour les indicateurs de la dimension D



On peut constater une variation substantielle des résultats au niveau des indicateurs liés à l'apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP. Parmi les résultats positifs, dix indicateurs présentent un score moyen supérieur au seuil (0,7). Au total, 94 % des écoles renforcent systématiquement les compétences clés pour tous les apprenants, 87 % des établissements mettent la moitié de leurs programmes également à disposition des apprenants adultes, 87 % proposent des programmes pour adultes qui mènent à des diplômes ayant une valeur sur le marché du travail, et 79 % ont mis en place des partenariats avec des entreprises dans le but de fournir des services de formation pour adultes.

Les scores moyens montrent néanmoins que sept indicateurs se situent en dessous du seuil dans la dimension de l'apprentissage tout au long de la vie. Ainsi, par exemple, 60 % des écoles ne proposent pas de programmes d'EFP en milieu professionnel ou en ligne (D3e). Parmi celles-ci, près de 50 % (soit 7 écoles sur 15, voir graphique 10) ont l'intention de mettre en œuvre cette activité (3 écoles prévoient de la mettre en œuvre dans les 2 ans et 4 souhaitent la mettre en œuvre dans plus de 2 ans). De plus, 46 % des écoles ne jouent pas un rôle de coordonnateur dans le domaine des formations pour adultes (D4c), et seuls 2 établissements sur 13 (soit moins de 20 %) ont l'intention de jouer un tel rôle à l'avenir. En outre, 38 % des écoles ne proposent pas de formation spécialisée en matière de formations pour adultes (D2d). Près de 40 % des écoles (soit 6 sur 16) ont l'intention de mettre en œuvre cette activité (2 écoles prévoient de la mettre en œuvre dans les 2 ans et 4 souhaitent la mettre en œuvre dans plus de 2 ans).

Figure 10: Nombre d'écoles qui ont l'intention d'améliorer leurs performances au regard de la dimension D (N = nombre total de réponses valables)



CONCLUSIONS QUALITATIVES SUR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE DANS L'EFP

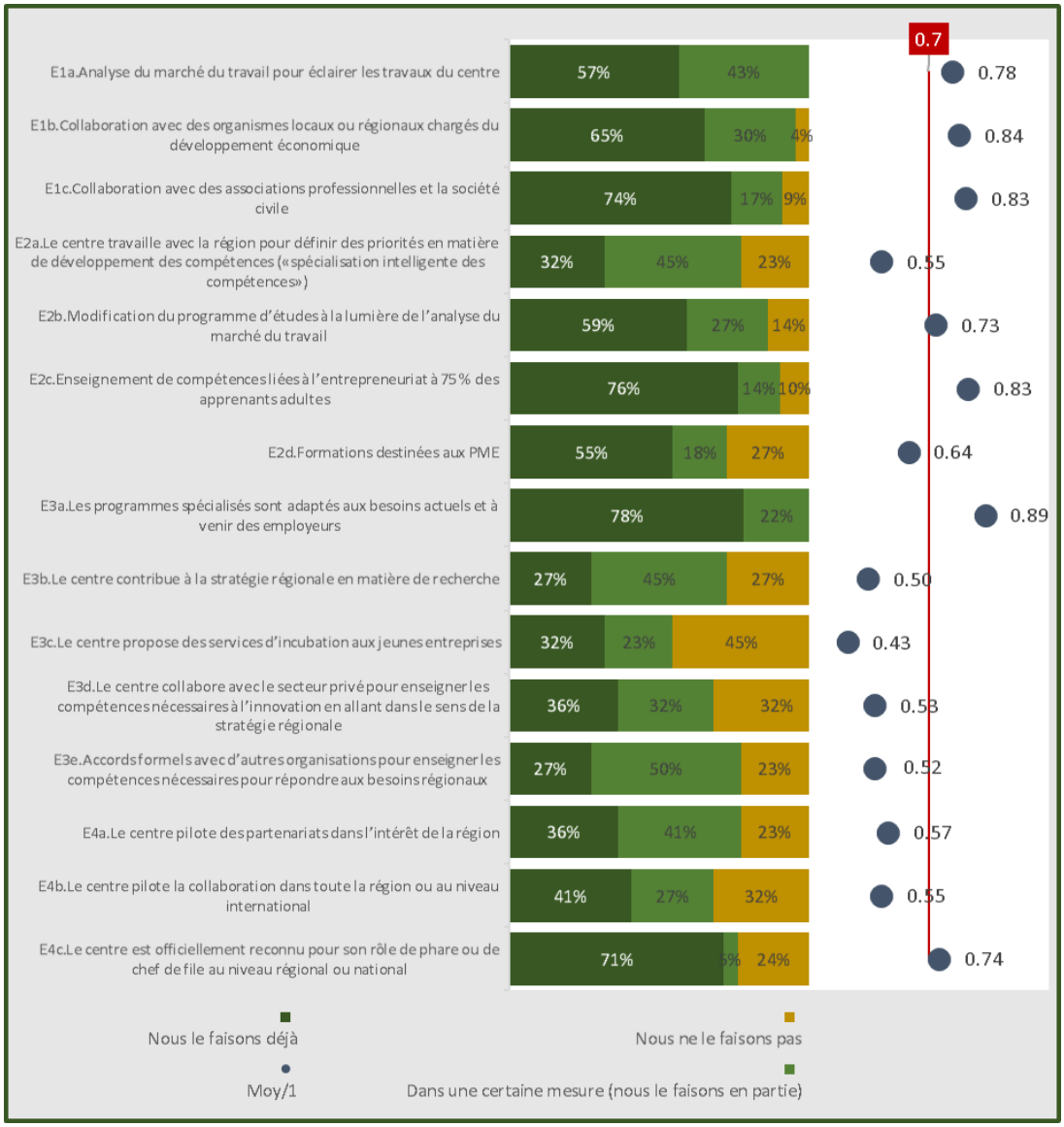
- Les participants des groupes de discussion ont essentiellement abordé le concept d'apprentissage tout au long de la vie comme un apprentissage formel dispensé à de jeunes étudiants dans le cadre de programmes pluriannuels. Toutefois, la quasi-totalité des écoles proposent un nombre considérable d'activités de formation d'une manière plus informelle/non formelle, notamment des formations conçues spécifiquement pour les zones rurales et les groupes cibles.
- La quasi-totalité des écoles d'EFP proposent des activités d'apprentissage pour adultes, telles que des formations de courte durée pour les personnes occupant un emploi (mise à niveau des compétences) ou des activités menées auprès de la population locale. Ces activités peuvent être perçues comme des contributions venant enrichir le concept d'apprentissage tout au long de la vie. Ainsi, par exemple, de nombreuses écoles organisent des activités de sensibilisation destinées à des groupes cibles spécifiques. L'école du Malawi utilise des camions aménagés pour proposer des activités à des communautés culturelles spécifiques dans lesquelles les femmes ne sont pas autorisées à participer aux programmes d'éducation formelle.

E. Spécialisation intelligente des compétences – mobilisation de l'innovation, des écosystèmes et des PME

Cette dimension a été jugée très pertinente, 88 % des écoles ayant choisi de s'autoévaluer à l'aune de ces indicateurs. Toutefois, le score moyen de 63 % place cette dimension dans une position intermédiaire entre les dimensions les mieux notées et les dimensions les moins bien notées. De nombreuses écoles ont fait état d'une réalisation plutôt partielle que totale d'un grand nombre d'indicateurs.

E: Compétences pour une spécialisation intelligente – mobilisation de l'innovation, des écosystèmes et des PME	Score TOTAL (sur 15)	Score de développement (sur 12)	Score de leadership (sur 3)
Score moyen au sein de la dimension	9,5	7,8	1,7
Score max.	15	12	3
% du score max.	63%	65%	58%

Figure 11: Pourcentages de réalisation d'indicateurs et scores pour la dimension E



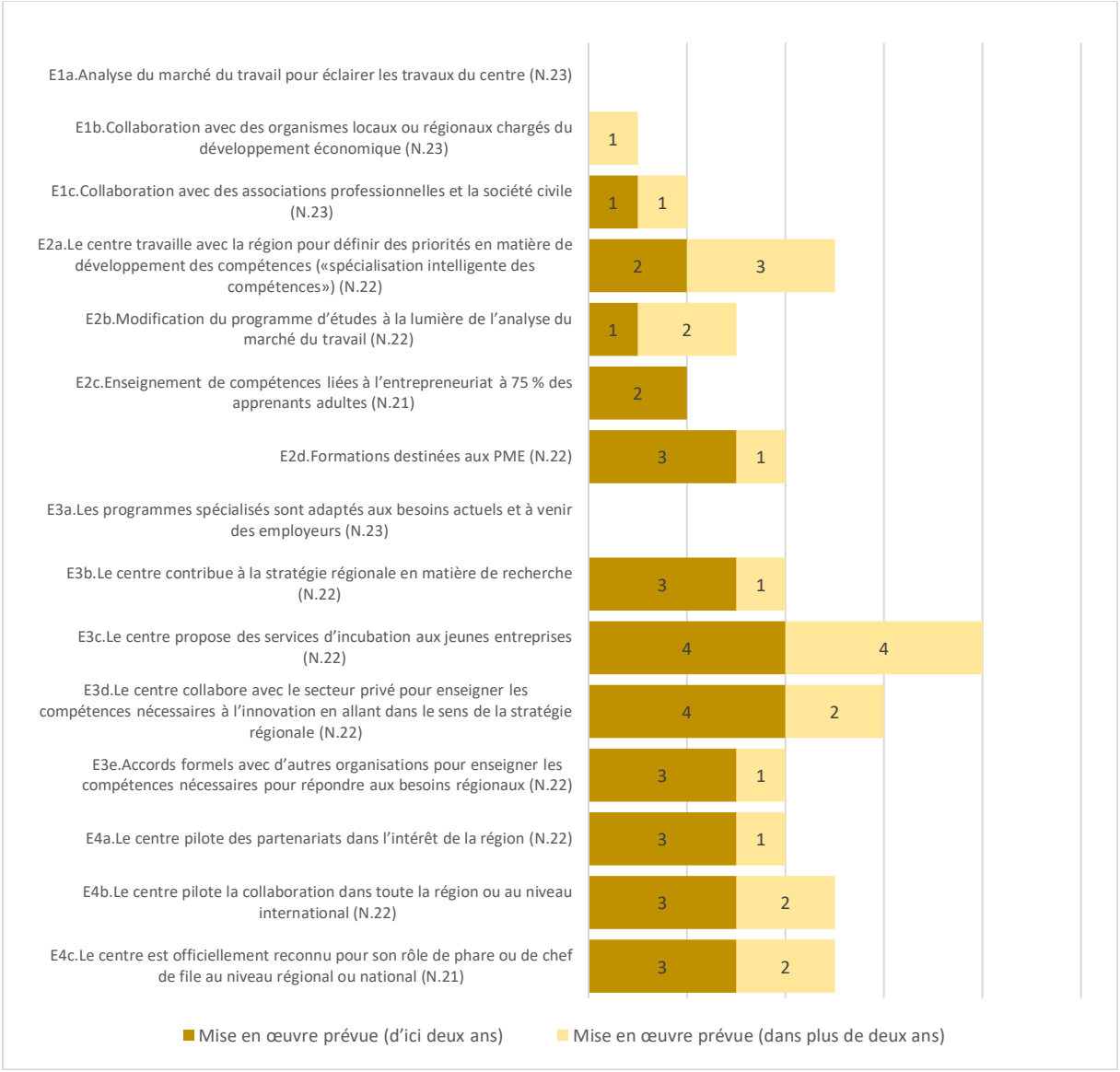
Le graphique 11 montre que les moyennes de l'ensemble des indicateurs n'ont dépassé le seuil de référence de 70 % qu'au seul niveau «élémentaire» (E1). La moitié des indicateurs ont dépassé un score moyen de 70 % au niveau «en développement» (E2), mais aucun n'a dépassé ce score au niveau «avancé» (E3).

Plusieurs indicateurs ont enregistré des performances relativement fortes. Ainsi, quelque 78 % des répondants ont indiqué qu'ils disposaient déjà de «programmes spécialisés adaptés aux besoins actuels et à venir des employeurs», tandis que 76 % enseignaient déjà des compétences liées à l'entrepreneuriat à 75 % de leurs apprenants adultes. Au total, 65 % collaborent avec des organismes locaux ou régionaux chargés du développement économique, et 78 % avec des associations professionnelles et des organisations de la société civile.

Seule une minorité d'écoles a mis en place des accords formels et des mécanismes de coopération afin de mettre en œuvre une stratégie régionale en matière de compétences, et les scores de leadership et de collaboration sont généralement faibles. Malgré le faible niveau de leadership et de coopération déclaré, 71 % des établissements sont officiellement reconnus en tant qu'institution phare ou leader au niveau national ou régional.

Le graphique 12 donne un aperçu (par indicateur) des écoles qui ont l'intention de renforcer leurs performances dans les deux ans (en marron) ou dans plus de deux ans (en jaune). Les principales priorités sont la fourniture, dans les deux ans, de services d'incubation et de compétences à 20 % (4/22) des écoles, dans le cadre de la stratégie régionale en matière de compétences, ainsi que la dimension entière du leadership et de la collaboration (E4) par rapport aux stratégies et écosystèmes d'innovation et de compétences.

Figure 12: Nombre d'écoles qui ont l'intention d'améliorer leurs performances par rapport à la dimension E



CONCLUSIONS QUALITATIVES SUR LES COMPÉTENCES POUR UNE SPÉCIALISATION INTELLIGENTE – MOBILISATION DE L'INNOVATION, DES ÉCOSYSTÈMES ET DES PME

- Les groupes de discussion ont fourni de nombreux éléments démontrant que les écoles soutiennent les PME et l'entrepreneuriat. Les écoles enseignent des compétences liées à l'entrepreneuriat dans le cadre de leurs programmes, et proposent des formations de courte durée, ainsi que des activités de sensibilisation auprès de la population locale et dans les zones rurales, afin d'obtenir des revenus supplémentaires.
- Les écoles des pays anglophones et lusophones ont affirmé que, bien qu'elles soient disposées à faire davantage en matière d'entrepreneuriat, elles souffrent d'un manque d'expérience et de notoriété qui les freine dans leurs ambitions. Elles reconnaissent que l'entrepreneuriat et la créativité sont des compétences essentielles pour les jeunes diplômés. Elles mettent également l'accent sur la difficulté de trouver et des partenaires commerciaux capables de dynamiser l'entrepreneuriat et des écoles partenaires.
- Certains des termes utilisés dans l'enquête n'étaient pas connus des répondants. Par exemple, plusieurs écoles pensaient que le terme «écosystème» se rapportait aux enjeux verts, liés à l'écologie.

F. Industrie 4.0 et numérisation

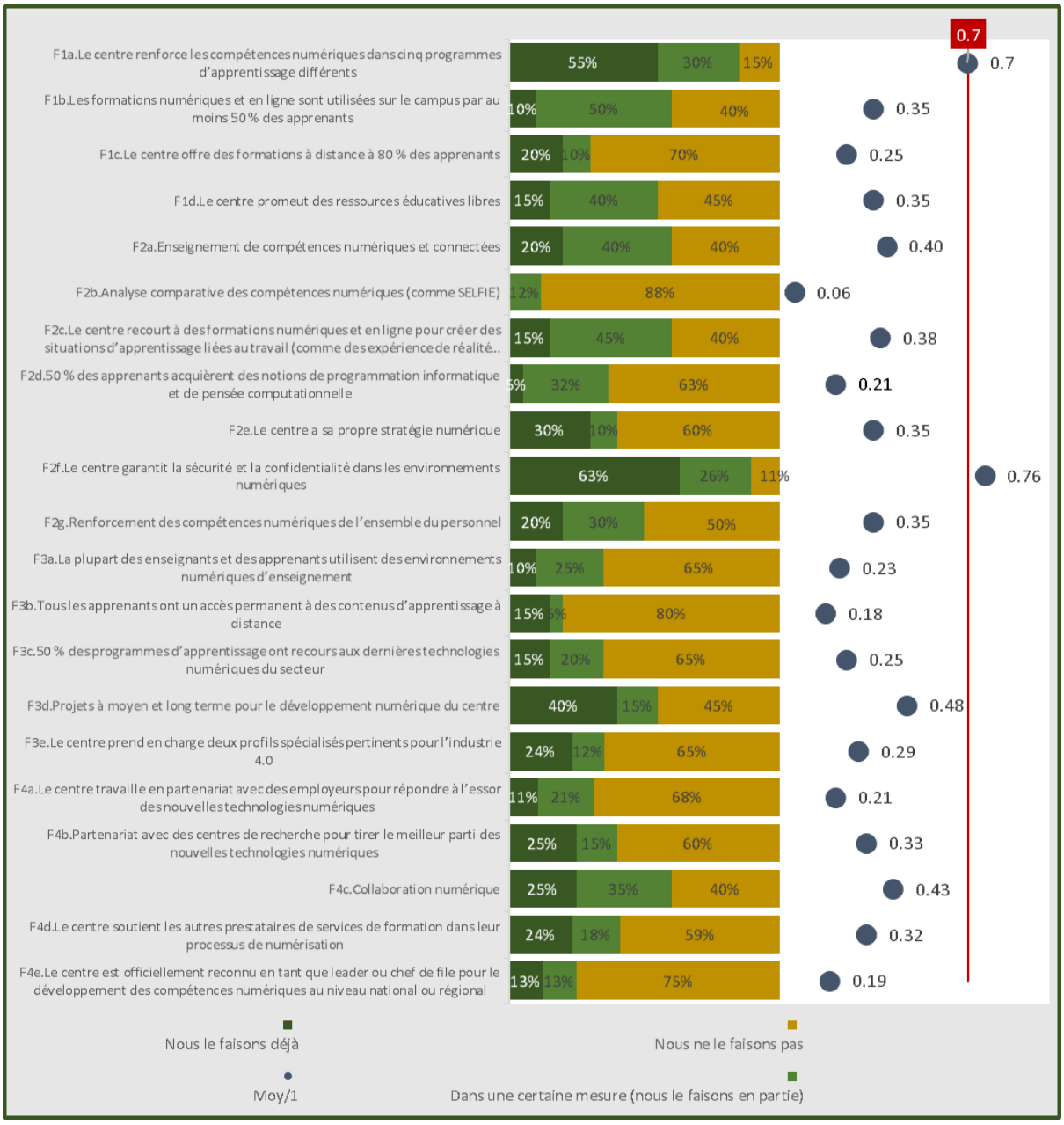
Parmi toutes les dimensions, la dimension F (Industrie 4.0 et numérisation) a obtenu les résultats les plus faibles en termes de score total (33 % du score maximal), de score de développement (34 %) et de score de leadership (28 %).

F: Industrie 4.0 et numérisation	Score TOTAL (sur 21)	Score de développement (sur 16)	Score de leadership (sur 5)
Score moyen au sein de la dimension	6,9	5,5	1,4
Score max.	21	16	5
% du score max.	33 %	34 %	28 %

Seuls deux indicateurs ont obtenu un score supérieur au seuil de 70 %. Au total, 55 % des répondants ont signalé l'existence d'au moins cinq programmes d'EFP englobant les compétences numériques (F1a), tandis que 30 % ont fait état d'une mise en œuvre partielle de cet indicateur. En outre, 63 % des répondants ont déclaré garantir la sécurité et la confidentialité dans les environnements numériques (F2f), et 26 % ont fait état d'une mise en œuvre partielle de cet indicateur.

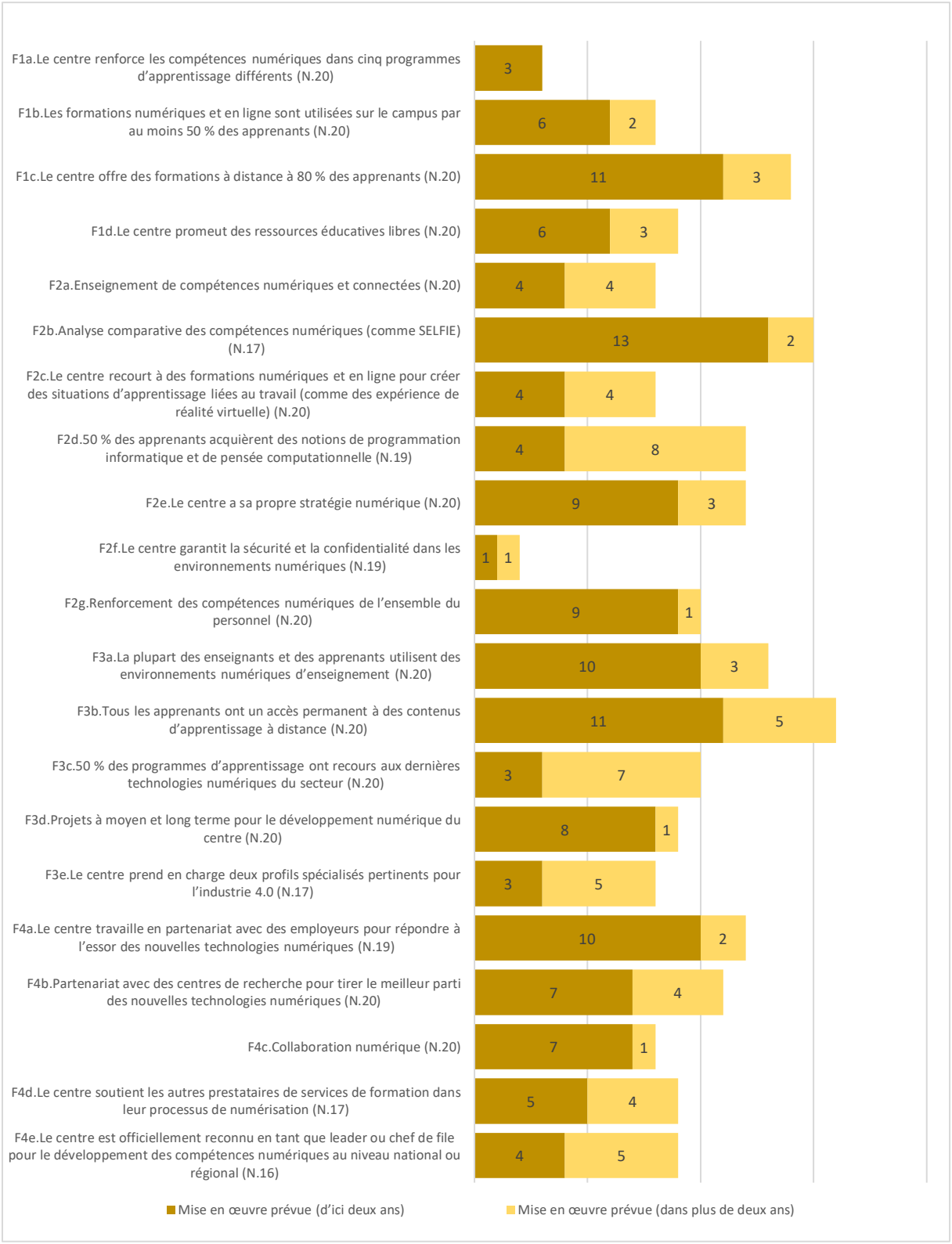
Tous les autres indicateurs de la dimension F ont obtenu des scores inférieurs au seuil. L'indicateur F2b a enregistré le score le plus faible, 88 % des répondants ayant déclaré ne pas avoir mis en place une analyse comparative des compétences numériques. Au total, 80 % des répondants ont dit ne pas faire en sorte que «tous les apprenants [aient] un accès permanent à des contenus d'apprentissage à distance» (F3b). En outre, selon les répondants, 75 % des écoles ne sont pas officiellement reconnues en tant que leaders régionaux ou nationaux en matière de compétences numériques (F4e).

Figure 13: Pourcentages de réalisation des indicateurs et scores pour la dimension F



Malgré les résultats négatifs, les répondants ont clairement indiqué qu'ils s'étaient fixé des objectifs ambitieux sur la dimension F. La plupart des répondants ont ainsi manifesté un intérêt institutionnel à mettre en œuvre dans les deux ans les indicateurs énumérés dans la liste ci-dessous. Un petit groupe de répondants ont affirmé souhaiter mettre en œuvre ces activités sur une période supérieure à deux ans. De fait, c'est dans la dimension F que les établissements semblent être les plus disposés à investir dans un avenir proche (pour de plus amples informations, voir les sections 3.3 et 3.4).

Figure 14: Nombre d'écoles qui ont l'intention d'améliorer leurs performances par rapport à la dimension F



CONCLUSIONS QUALITATIVES SUR L'INDUSTRIE 4.0 ET LA NUMÉRISATION

- La réalité scolaire est loin d'avoir intégré le concept d'industrie 4.0. Les écoles sont conscientes de la numérisation à l'œuvre dans divers secteurs, mais elles ont du mal à s'adapter aux évolutions pour plusieurs raisons, et notamment à cause de ressources limitées. En raison de la COVID-19, l'adoption du numérique s'est accélérée au cours des deux dernières années. Les écoles utilisent désormais Facebook et WhatsApp pour communiquer avec leurs élèves (le plus souvent par l'intermédiaire des parents de ceux-ci), mais aussi pour leur donner les devoirs et le travail à faire à la maison.
- La pandémie de COVID-19 a manifestement créé une dynamique et les écoles ont indiqué qu'elles pourraient continuer à utiliser ces nouveaux outils à des fins d'apprentissage, même après la fin de la pandémie (apprentissage hybride).
- Le manque de matériel informatique et le coût souvent inabordable de l'accès à internet demeurent des obstacles majeurs à la numérisation, notamment en zone rurale.
-

G. Opter pour une démarche écologique – soutenir des objectifs durables

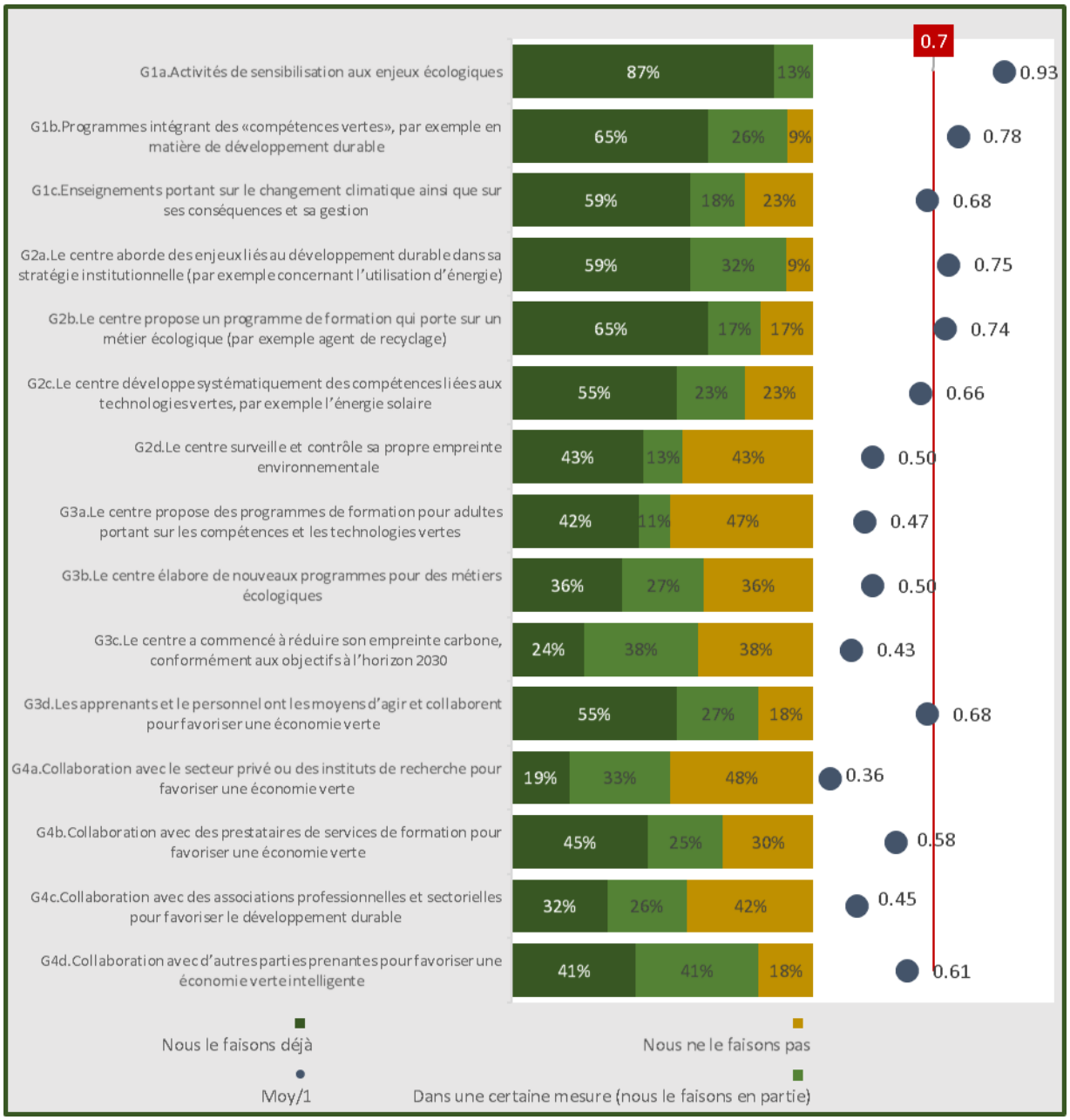
La dimension G (Opter pour une démarche écologique) a été jugée pertinente par 88 % des écoles. Elle a obtenu un score de développement et de leadership relativement faible par rapport aux autres dimensions (avec respectivement 62 % et 45 % du score maximal) et un score total de 58 %.

G. Opter pour une démarche écologique	Score TOTAL (sur 15)	Score de développement (sur 11)	Score de leadership (sur 4)
Score moyen au sein de la dimension	8,7	6,9	1,8
Score max.	15	11	4
% du score max.	58%	62%	45%

Le seuil (70 %) du degré moyen de mise en œuvre n'a été atteint que sur quatre indicateurs aux niveaux élémentaire (G1) et en développement (G2). Le degré moyen de mise en œuvre des indicateurs était compris entre 47 % et 68 % au niveau avancé (G3), et entre 36 % et 61 % au niveau du leadership et de la collaboration (G4).

La figure 15 témoigne clairement d'une régression du niveau de mise en œuvre des indicateurs quand on passe du niveau élémentaire au niveau avancé. Ainsi, au niveau élémentaire, 87 % des écoles mettent en œuvre des actions de sensibilisation aux enjeux écologiques (G1a), et 65 % des programmes scolaires enseignent des compétences vertes (G1b). En revanche, au niveau avancé, seules 24 % des écoles travaillent à la réduction de leur empreinte carbone afin d'atteindre les objectifs fixés à l'horizon 2030 (G3c), et 36 % élaborent de nouveaux programmes pour des métiers écologiques (G3b). La seule exception est l'indicateur G3d, où la moitié des écoles (55 %) affirme qu'il existe un bon niveau de collaboration entre les apprenants et le personnel sur les enjeux écologiques, tandis que l'autre moitié travaille déjà sur ces questions ou a l'intention de le faire.

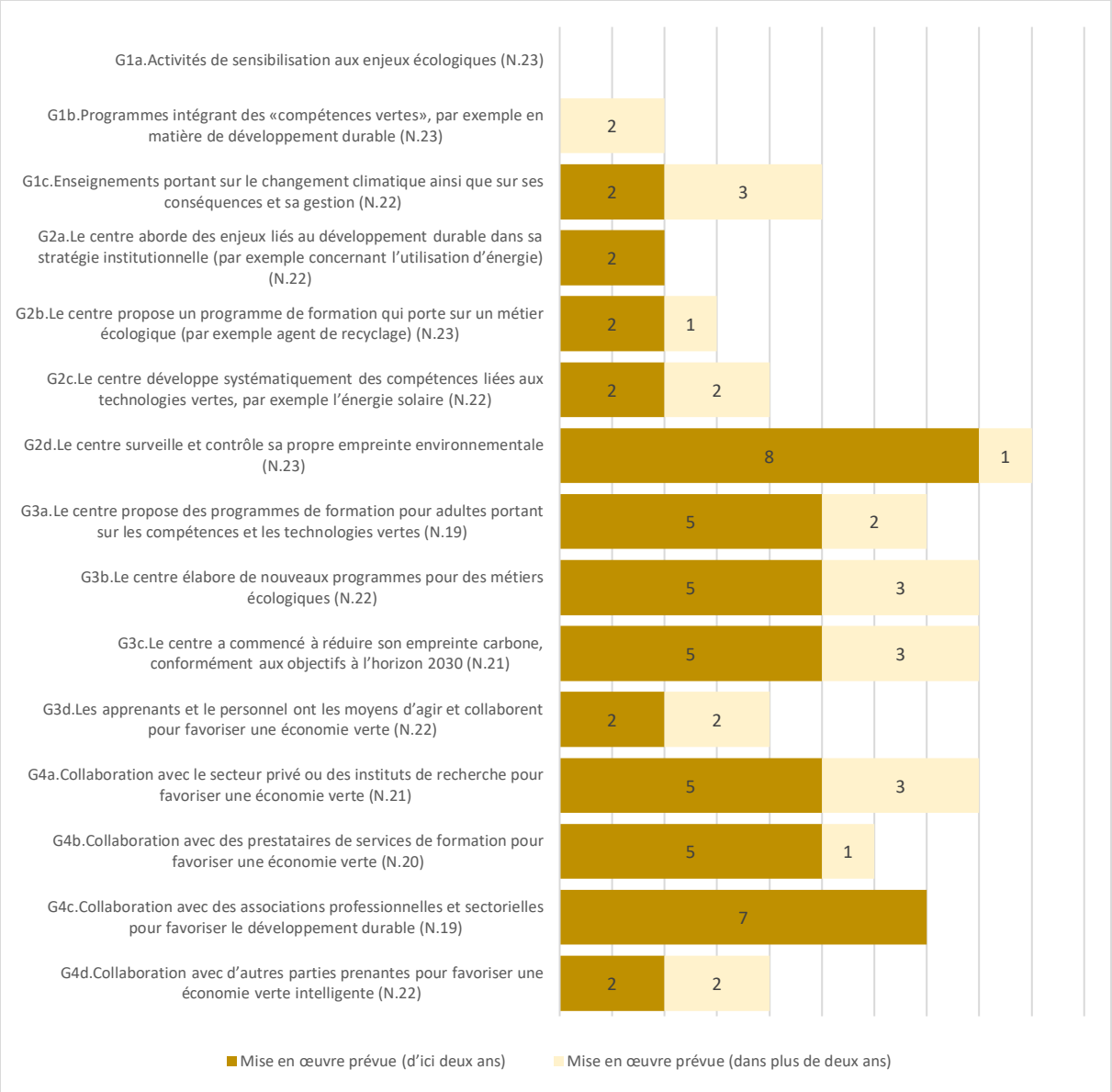
Figure 15: Pourcentages de réalisation des indicateurs et scores pour la dimension G



En termes de leadership et de collaboration, près de 50 % des écoles coopèrent (totalement ou partiellement) avec l'industrie (G4a) ou des associations sectorielles (G4c), mais environ 38 % des écoles participantes ont l'intention de développer ces collaborations à l'avenir (dans les deux ans ou dans plus de deux ans).

Autre priorité mentionnée dans les projets des écoles: le contrôle. Ainsi, neuf écoles sur 23 (39 %) ont l'intention de mettre en place un système de contrôle de leur empreinte environnementale (G2d). Sept écoles sur 19 (37 %) souhaitent proposer des formations aux compétences vertes pour les adultes (G3a).

Figure 16: Nombre d'écoles qui ont l'intention d'améliorer leurs performances par rapport à la dimension G



CONCLUSIONS QUALITATIVES SUR LE FAIT D'OPTER POUR UNE DÉMARCHE ÉCOLOGIQUE – SOUTENIR DES OBJECTIFS DURABLES

- Le développement d'une économie verte est un sujet majeur pour les écoles; il est mentionné parmi les actions prioritaires à mettre en place pour atteindre les objectifs de durabilité (par exemple, certaines écoles ont l'intention d'élargir la gamme de formations environnementales, en partenariat également avec d'autres écoles ou organisations). Certains établissements se considèrent comme des «écoles vertes exemplaires» et partagent leurs connaissances et leur expérience au niveau local (Angola).
- Les écoles mènent déjà des initiatives telles que la production de compost pour fertiliser le sol (agriculture biologique), la plantation d'arbres et la récolte de fruits, mais l'accent semble être mis surtout sur l'usage innovant de l'énergie solaire. Par exemple, une école au Malawi a mis en place un système d'électricité de secours produite à partir de panneaux solaires.
- Les écoles ont mis en avant l'importance de partager connaissances et savoir-faire dans le domaine des techniques environnementales innovantes, mais aussi d'aider les agriculteurs et la population locale à adopter des gestes durables. Les acteurs du secteur privé encouragent la collaboration en faveur de l'agriculture numérique avec les exploitations agricoles et les professionnels de la chaîne de valeur (Malawi).
- Le manque de moyens financiers, notamment pour soutenir les jeunes entreprises, et la pénurie de techniciens solaires sont les principaux obstacles rencontrés dans ce domaine. Les parties prenantes ont également mis en évidence la lenteur bureaucratique du processus d'approbation des innovations liées aux programmes d'études.

3.3 Classement des futurs projets et priorités des écoles

Les écoles ont fourni des informations sur le niveau de mise en œuvre de chaque indicateur (total ou partiel). Pour les indicateurs qui n'ont pas encore été mis en œuvre (ou qui sont en cours de mise en œuvre), les écoles ont été invitées à décrire leurs futurs projets, en indiquant si elles ont l'intention de mettre en œuvre l'action dans un futur proche (dans les deux ans) ou à moyen terme (dans plus de deux ans), ou si au contraire elles n'ont rien prévu de faire sur ce sujet en particulier.

Le graphique 2 classe les indicateurs en fonction des projets de mise en œuvre: priorités des écoles à court terme (dans les deux ans à venir) ou à moyen et long terme (dans plus de deux ans).

Les dix premières priorités relèvent toutes de la dimension F (Numérisation et industrie 4.0). Ainsi, par exemple, près de 88 % des écoles ont l'intention d'effectuer une analyse comparative des compétences numériques du personnel et des apprenants, à l'aide de l'outil SELFIE de l'UE ou d'un autre cadre d'évaluation, dans les deux ans ou dans plus de deux ans. Au total, 80 % des écoles ont l'intention de permettre dans les années à venir à tous les apprenants d'avoir un accès permanent et à distance à des contenus grâce aux technologies d'enseignement numériques.

Tableau 2: Les 20 premières priorités des écoles à court terme et à moyen et long terme

			Pourcentage d'écoles qui le feront		
Classe-ment	Indicateur	Nombre d'écoles (réponses valables)	D'ici deux ans	Dans plus de deux ans	D'ici deux ans + dans plus de deux ans
1	F2b) La compétence numérique du personnel et des apprenants fait l'objet d'une analyse comparative au moyen de l'outil SELFIE de l'UE ou d'un autre cadre d'évaluation.	17	76%	12%	88%
2	F3b) Les technologies d'enseignement numériques sont utilisées pour permettre à tous les apprenants d'avoir un accès permanent à des contenus à distance.	20	55%	25%	80%
3	F1c) L'école ou le centre est capable d'utiliser des outils numériques pour offrir des formations à distance à 80 % de ses étudiants.	20	55%	15%	70%
4	F3a) La plupart des enseignants et des apprenants utilisent des systèmes ou des environnements numériques d'enseignement conçus pour apprendre et évaluer les connaissances (Moodle ou Microsoft 365, par exemple).	20	50%	15%	65%
5	F4a) L'école ou le centre travaille en partenariat avec des employeurs pour répondre à l'essor des nouvelles technologies numériques (notamment au moyen d'investissements, du partage des technologies et du savoir-faire ainsi que de la formation continue en matière de compétences numériques avancées).	19	53%	11%	63%
6	F2d) Au moins 50 % des apprenants acquièrent des notions de programmation informatique et de pensée computationnelle.	19	21%	42%	63%
7	F2e) L'école ou le centre a une stratégie numérique (intégrée à son plan de développement institutionnel, par exemple).	20	45%	15%	60%
8	F4b) L'école ou le centre travaille avec des partenaires de recherche pour relever les nouveaux défis et tirer le meilleur parti des nouvelles technologies numériques.	20	35%	20%	55%
9	F4d) L'école ou le centre soutient et encourage les autres prestataires de services de formation dans leur processus de numérisation, par exemple à l'aide d'activités de développement professionnel et d'évaluation.	17	29%	24%	53%
10	F4e) L'école ou le centre est officiellement reconnu(e) pour être chargé(e) de piloter la diffusion, au niveau national ou régional, des compétences numériques et/ou de l'utilisation de technologies éducatives.	16	25%	28%	53%
11	A3d) Les entreprises contribuent à l'infrastructure, aux équipements et aux autres coûts de l'école ou du centre (à hauteur d'au moins 5 000 EUR au cours des deux dernières années).	22	14%	36%	50%
12	F2g) L'école ou le centre renforce les compétences numériques de l'ensemble de son personnel, conformément à la stratégie définie dans son plan de développement institutionnel ou dans son plan de perfectionnement professionnel de ses effectifs.	20	45%	5%	50%
13	F3c) Au moins 50 % des programmes d'apprentissage visent à renforcer les compétences des apprenants pour leur permettre de maîtriser les dernières technologies numériques du secteur, telles que la CAO, la FAO et l'impression 3D.	20	15%	35%	50%
14	F3e) L'école ou le centre prend en charge au moins deux types de profils spécialisés (certifications) qui ont explicitement trait aux compétences numériques pertinentes pour l'industrie 4.0 (par exemple robotique, intelligence artificielle, conception de sites web, science des données).	17	18%	29%	47%
15	D3e) L'école ou le centre propose des programmes d'enseignement pour adultes qui ont lieu (en partie ou totalement) en dehors de l'environnement scolaire (en milieu professionnel ou en ligne, par exemple).	15	20%	27%	47%
16	F3d) L'école ou le centre a des projets à moyen et long termes pour s'assurer que l'élaboration de ses propres infrastructures numériques est cohérente avec sa pédagogie, son programme d'études et les pratiques du secteur, et ces projets sont dûment mis en œuvre.	20	40%	5%	45%
17	F1d) L'école ou le centre promeut et utilise les ressources éducatives libres.	20	30%	15%	45%

18	F1b) Les formations numériques et en ligne sont régulièrement utilisées sur le campus comme un mode d'enseignement et d'apprentissage par au moins 50 % des apprenants.	20	30%	10%	40%
19	F2a) Un ensemble clairement défini de compétences numériques et connectées sont enseignées à tous les apprenants et considérées comme des compétences clés.	20	20%	20%	40%
20	F2c) L'école ou le centre recourt à des formations numériques et en ligne pour créer des situations d'apprentissage liées au travail (comme des simulations vidéo, des jeux d'entreprise, des vidéos sur le lieu de travail ou des expériences de réalité virtuelle).	20	20%	20%	40%

Sur les 20 premiers indicateurs, seuls deux ne relèvent pas de la dimension F. Sur les six autres dimensions, les écoles ont indiqué les priorités suivantes à court terme et à moyen et long terme (seule une sélection est présentée; voir le tableau Excel pour la liste complète).

Dimension A. Collaboration et coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises

- Cinquante pour cent des écoles prévoient que les entreprises contribueront à l'infrastructure, aux équipements et aux autres coûts de l'école ou du centre (à hauteur d'au moins 5 000 EUR sur une période de deux ans).
- Trente-neuf pour cent des écoles aspirent à coopérer avec d'autres établissements pour coordonner les stages pour enseignants dans le secteur privé ou pour organiser des formations pour enseignants en immersion professionnelle.

Dimension B. Pédagogie et développement professionnel

- Vingt pour cent des écoles ont l'intention de disposer d'un budget consacré à l'élaboration et à la prestation de formations en cours d'emploi (ou d'être en mesure de facturer des formations en cours d'emploi).
- Dix-neuf pour cent des écoles prévoient d'assurer un suivi systématique des besoins en formation de l'ensemble de leur personnel, par exemple au moyen d'entretiens ou d'enquêtes.

Dimension C. Autonomie, perfectionnement institutionnel et ressources

- Vingt-trois pour cent des écoles ont l'intention de gérer un budget commun ou de détenir des actifs ou des entreprises en commun avec d'autres écoles ou organisations (une entreprise de formation, par exemple).

Dimension D. Apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP

- Quarante-sept pour cent des écoles ont l'intention de proposer des programmes d'enseignement pour adultes qui ont lieu (en partie ou totalement) en dehors de l'environnement scolaire (en milieu professionnel ou en ligne, par exemple).
- Trente-huit pour cent des écoles ont l'intention de faire en sorte que les enseignants et les formateurs reçoivent une formation ou un soutien spécialisé qui les aide à acquérir des compétences d'assistance en matière de formations pour adultes et d'orientation professionnelle.

Dimension E. Spécialisation intelligente – mobilisation de l'innovation, des écosystèmes et des PME

- Trente-six pour cent des écoles prévoient d'assurer des services d'incubation, c'est-à-dire un soutien aux jeunes entreprises sous la forme de la fourniture de locaux, d'un programme de mentorat ou de prêts.
- Vingt-sept pour cent des écoles ont l'intention de collaborer avec le secteur privé pour créer de nouveaux programmes de formation qui abordent l'innovation (l'adoption de nouvelles technologies, par exemple) en allant dans le sens de la stratégie régionale.

Dimension G. Opter pour une démarche écologique – soutenir des objectifs durables

- Trente-neuf pour cent des écoles prévoient de surveiller et de contrôler leur propre empreinte environnementale.
- Trente-huit pour cent des écoles ont l'intention de mettre en œuvre une stratégie de transition écologique et de réduire leur propre empreinte carbone, conformément aux objectifs nationaux et internationaux à l'horizon 2030.

3.4 Comparaison avec l'enquête ENE2020

Cette section apporte des éclairages intéressants en comparant les résultats de la première phase de l'enquête d'autoévaluation – lancée en octobre 2020 et comprenant 72 questionnaires de membres du réseau ENE (ENE2020) issus de 11 pays partenaires de l'ETF et de cinq États membres de l'UE – avec ceux des 26 questionnaires de pays africains (Africa2021) présentés dans la section précédente.

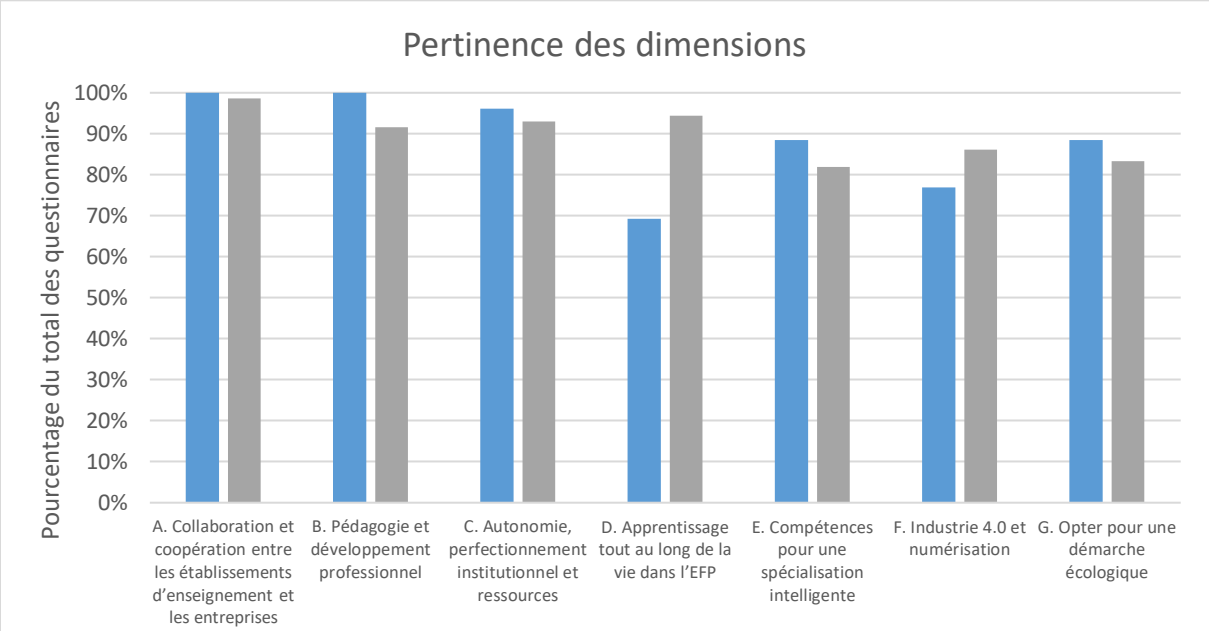
Cette comparaison avait pour but de mettre en évidence les forces et les faiblesses des deux groupes d'établissements d'EFP, ainsi que les éventuelles complémentarités et possibilités de coopération et d'apprentissage entre pairs.

Dans le cadre de cette comparaison, des tableaux comparatifs ont été élaborés pour indiquer la pertinence des dimensions d'excellence d'EFP, les scores[8] obtenus sur chaque dimension (score total, score de développement et score de leadership) ainsi que les scores totaux de quelques indicateurs pertinents. La pertinence des indicateurs est définie par le niveau de variance (positive ou négative) entre les résultats des deux ensembles de données. En d'autres termes, cette section se concentre sur les indicateurs présentant les écarts les plus importants entre la présente étude et les résultats de la première phase de l'enquête d'autoévaluation.

D'une manière générale, les résultats liés à la pertinence des dimensions d'excellence de l'EFP ont convergé. Les dimensions «Collaboration entre les établissements d'enseignement et les entreprises», «Pédagogie et développement professionnel» et «Autonomie, perfectionnement institutionnel et ressources» ont été jugées très pertinentes par les deux groupes de répondants (plus de 90 %). Les sept dimensions avaient toutes été jugées pertinentes par 80 % ou plus des répondants à l'enquête ENE2020. Parmi les répondants à l'enquête Africa2021, seules les dimensions «Apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP» et «Industrie 4.0 et numérisation» avaient obtenu un score inférieur à 80 % (respectivement 69 % et 77 %). Les résultats divergent sur la dimension «Apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP» (69 % contre 94 %), soulignant ainsi l'importance des stratégies européennes mises en place pour concrétiser les politiques d'EFP au sein du réseau ENE. De plus, près de 20 % des répondants à l'enquête ENE2020 avaient choisi de ne pas s'autoévaluer par rapport aux dimensions E et G, soit parce qu'ils ne se sentaient pas prêts à s'autoévaluer, soit parce qu'ils estimaient que ces dimensions n'étaient pas pertinentes. En revanche, ces dimensions avaient été perçues comme pertinentes par 88 % des répondants à l'enquête Africa2021.

[8] Les indicateurs de chaque dimension sont regroupés en trois niveaux de développement (élémentaire, en développement et avancé), qui permettent de déterminer le score de développement. Le score de leadership est obtenu à partir d'un groupe d'indicateurs supplémentaires portant sur les qualités de leader et de coordonnateur. Le score total se compose de la somme de ces deux scores (développement et leadership).

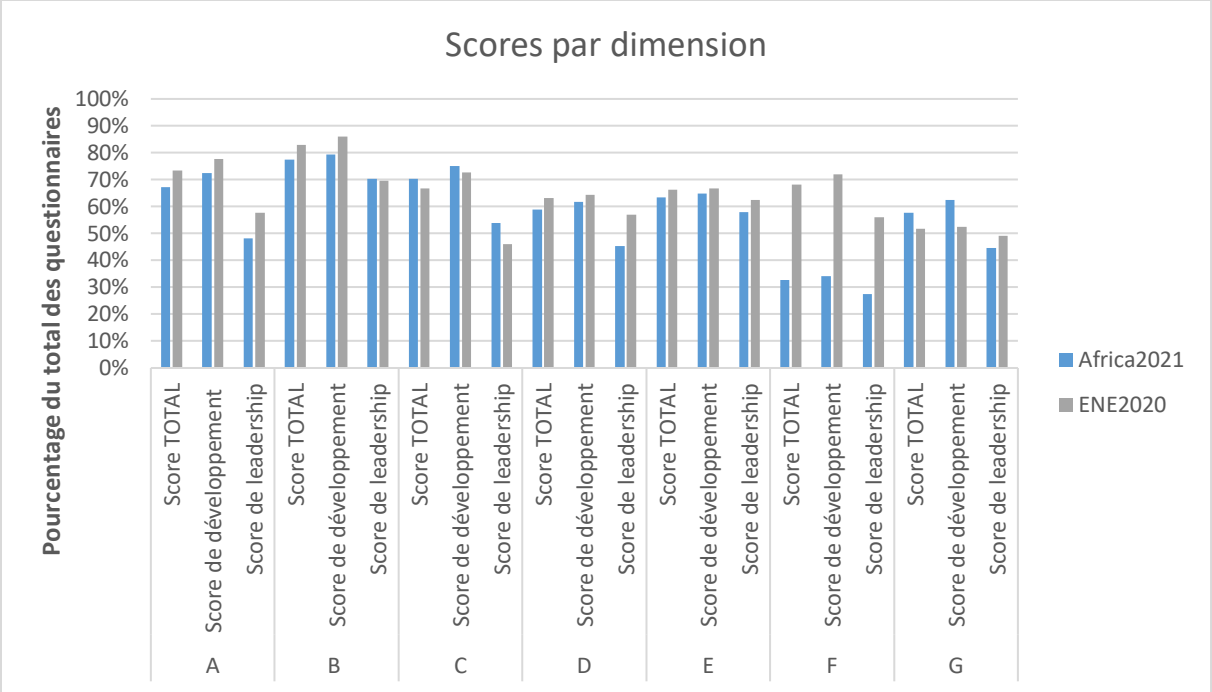
Figure 17. Comparaison des résultats liés à la pertinence des dimensions d'excellence de l'EFP



	A. Collaboration et coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises	B. Pédagogie et développement professionnel	C. Autonomie, perfectionnement institutionnel et ressources	D. Apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP	E. Compétences pour une spécialisation intelligente	F. Industrie 4.0 et numérisation	G. Opter pour une démarche écologique
Africa2021	100%	100%	96%	69%	88%	77%	88%
ENE2020	99%	92%	93%	94%	82%	86%	83%

La figure 17 compare les résultats des scores (total, développement et leadership). À cet égard, trois points peuvent être soulignés: 1) dans les deux scénarios, les répondants ont généralement mieux noté le développement que le leadership, ce qui pourrait indiquer la nécessité d'une coopération régionale et internationale accrue. En ce qui concerne les dimensions D et F, les scores de l'enquête Africa2021 présentaient une variation négative importante par rapport aux résultats de l'ENE2020. 2) Si les résultats de l'ENE2020 étaient légèrement plus élevés dans les dimensions A, B et D, les résultats de l'enquête Africa2021 tendaient, quant à eux, à être légèrement plus élevés dans les dimensions C et G, ce qui pourrait donner des pistes pour de futures possibilités de coopération et d'apprentissage mutuel. 3) La comparaison des scores obtenus dans la dimension F a mis en évidence l'existence d'un grand potentiel pour la réalisation d'autres activités et projets de coopération. Elle a révélé un important déficit de savoir-faire et d'expérience dans ce domaine (33 % pour l'enquête Africa2021, contre 68 % pour l'enquête ENE2020 en score total). Compte tenu des scores de leadership médiocres des centres d'excellence professionnelle Africa2021, les futurs projets et activités de coopération devraient fournir un cadre solide sur la manière de soutenir les leaders numériques dans le domaine de l'EFP en Afrique.

Figure 18. Comparaison du pourcentage de scores maximaux (total, développement et leadership)



Ce dernier argument peut être encore étayé par la liste restreinte d'indicateurs présentant la plus forte variation négative entre les résultats de l'enquête Africa2021 et ceux de l'enquête ENE2020 (voir figure 20). L'analyse a révélé la plus forte variation négative parmi les 12 indicateurs de la dimension F. Ces indicateurs sont principalement liés à des activités telles que la mise en œuvre de l'apprentissage à distance et numérique, la promotion des compétences numériques et des ressources éducatives libres, ainsi que les infrastructures et les équipements TIC.

Figure 19. Liste des indicateurs présentant la plus forte variation négative et leurs résultats

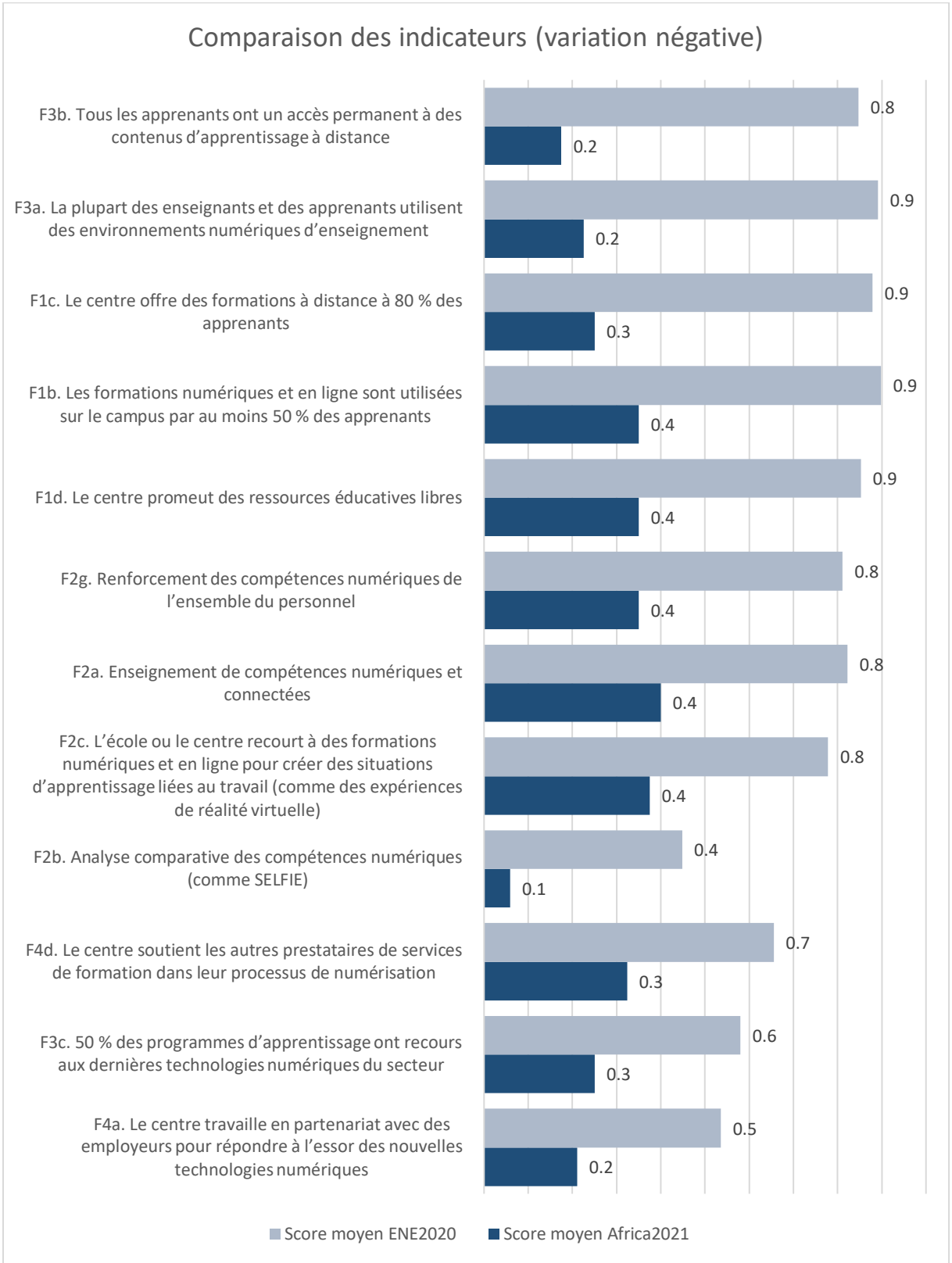
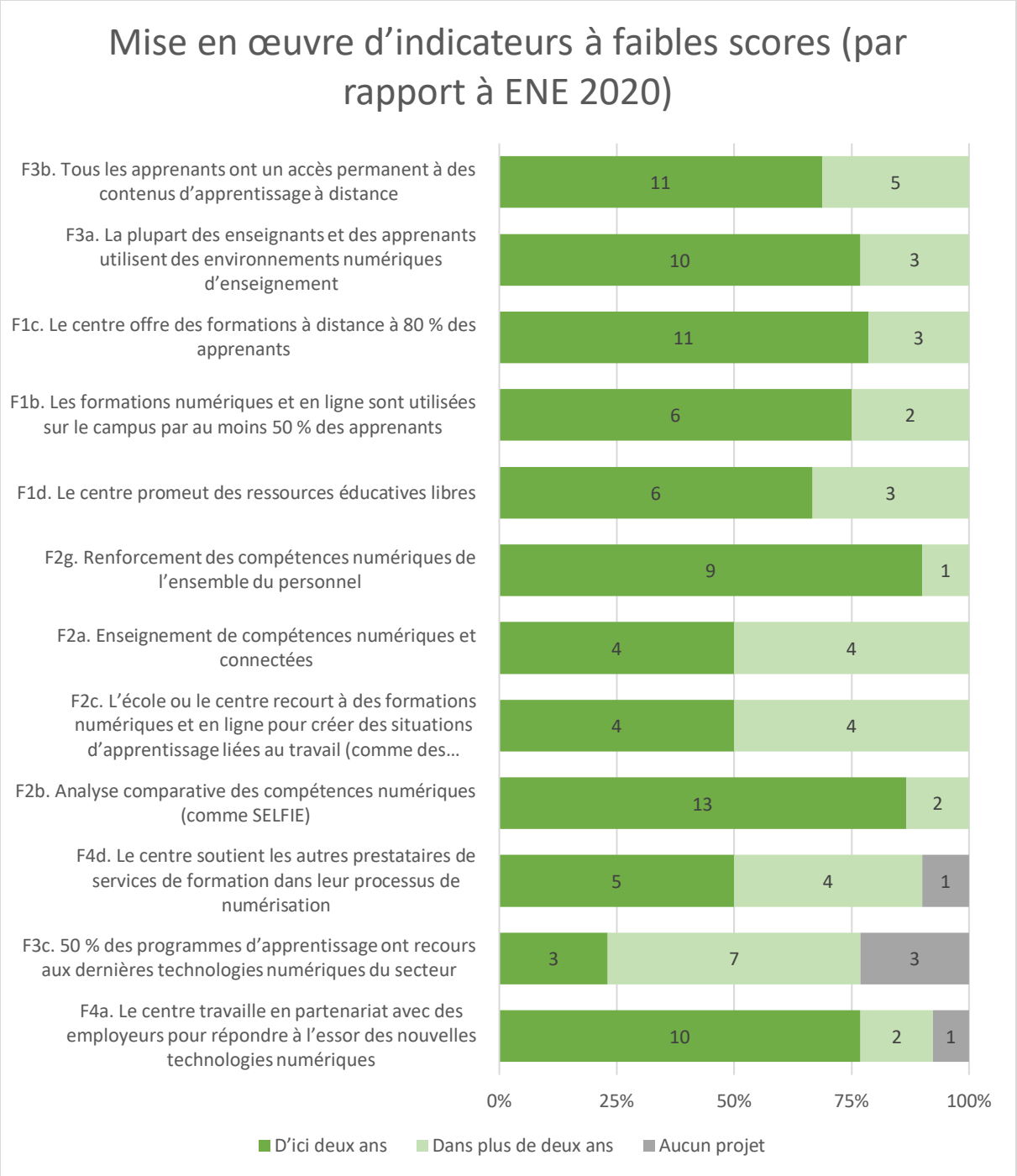


Figure 20: Nombre d'établissements d'EFP intéressés par la future mise en œuvre d'indicateurs à faibles scores (Africa2021)



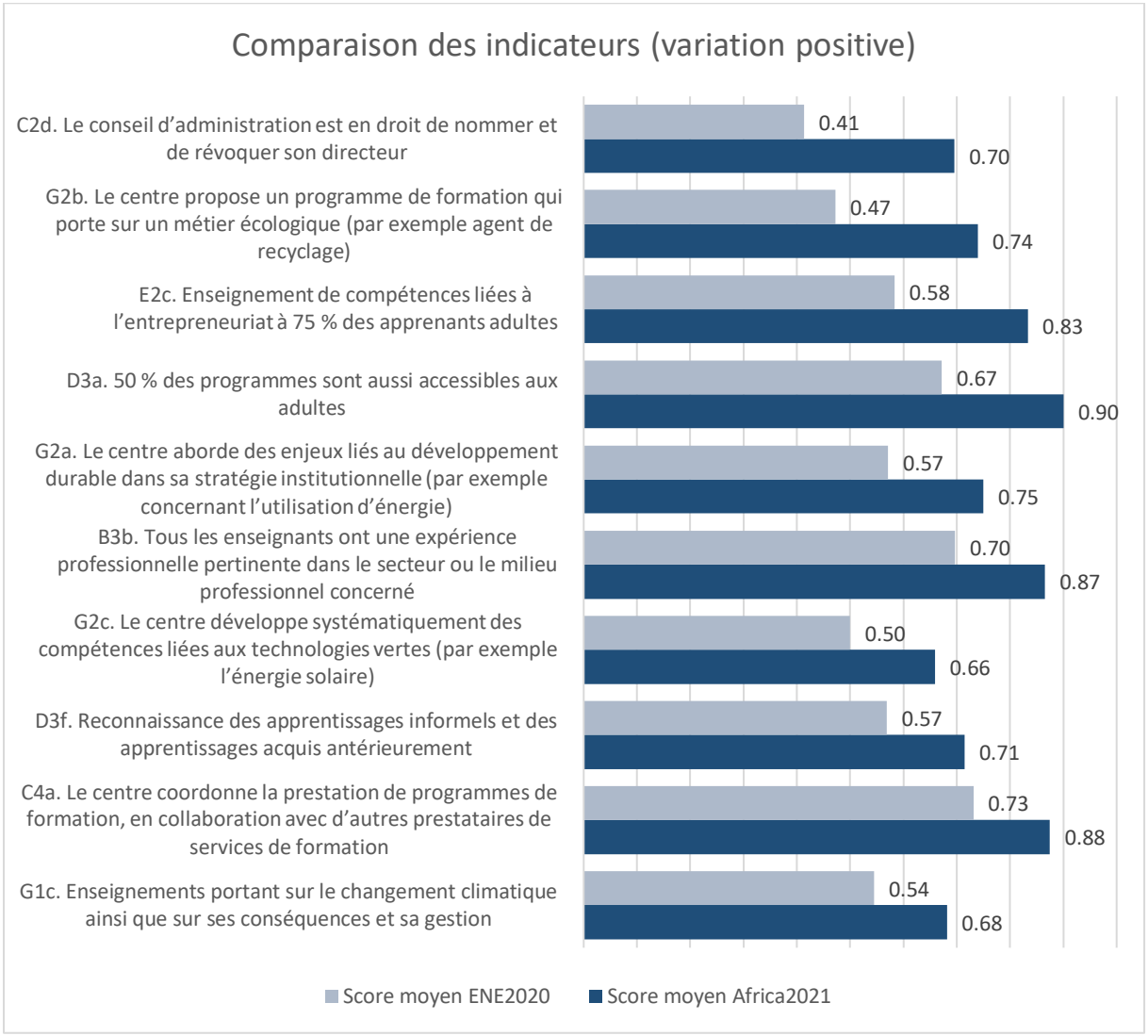
Plus important encore, les répondants qui ne développent pas actuellement les activités décrites dans les indicateurs ci-dessus semblent manifester un grand intérêt pour la mise en œuvre de ces activités dans le futur (voir graphique 20). La plupart de ces répondants ont déclaré avoir un intérêt institutionnel à mettre en œuvre dans les deux ans les indicateurs figurant dans la liste ci-dessous. Un petit groupe de répondants ont affirmé souhaiter mettre en œuvre ces activités sur une période

supérieure à deux ans. Un nombre encore plus restreint de répondants a déclaré ne pas souhaiter mettre en œuvre ces activités (uniquement en ce qui concerne les indicateurs F4d, F3c et F4a).

Enfin, une analyse comparative des résultats de l'ENE2020 et de l'Africa2021 a recensé dix indicateurs (voir figure 21) dans lesquels les centres d'excellence professionnelle Africa2021 ont obtenu des scores supérieurs à ceux des centres d'excellence professionnelle ENE2020. En général, les dix indicateurs recensés forment un groupe hétérogène. Toutefois, certains d'entre eux relèvent de la dimension G (Opter pour une démarche écologique).

La liste des indicateurs sur lesquels les répondants à l'enquête Africa2021 ont obtenu un score supérieur à celui des centres d'excellence professionnelle ENE2020, pourrait également constituer un axe thématique possible pour les futures actions de coopération et d'apprentissage mutuel entre les différents établissements. Dans cette liste, aucun indicateur ne relève de la dimension A, et seul un indicateur est lié à la dimension B. Deux indicateurs relèvent de la dimension C (C2d et C4a), deux sont liés à la dimension D et un seul concerne la dimension E. La liste ne contient aucun indicateur de la dimension F, et quatre indicateurs se rapportent à la dimension G. Cet exercice de comparaison met donc en évidence la nécessité d'examiner plus en détail les stratégies et les activités développées par les établissements d'EFP dans le cadre de l'ensemble de données Africa2021 sur la dimension G, ainsi que la manière dont elles peuvent aider les établissements du réseau ENE à relever les défis liés à la promotion du développement durable dans le domaine de l'EFP.

Figure 21: Liste des indicateurs présentant la plus forte variation positive et leurs résultats



4. CATALYSEURS ET OBSTACLES À L'AMÉLIORATION

Les entretiens menés avec les représentants des écoles de formation professionnelle suggèrent que les catalyseurs et obstacles clés suivants permettent d'expliquer et de favoriser l'EFP de haute qualité et l'amélioration de la qualité.

Les catalyseurs clés sont énumérés ci-dessous.

1. Les données disponibles indiquent clairement que, dans le domaine de l'EFP, l'autonomie et l'exercice d'un leadership fort et engagé ont un impact positif sur les résultats en matière d'éducation et de formation. Les écoles semi-autonomes ou autonomes sont mieux à même de répondre efficacement aux demandes et aux besoins changeants du marché du travail et des employeurs/entreprises, renforçant ainsi l'employabilité des étudiants. Les écoles bénéficiant d'une plus grande flexibilité et dotées d'une meilleure capacité à intégrer de nouveaux programmes s'adaptent plus rapidement que les écoles qui sont obligées de suivre un programme officiel imposé par les autorités publiques. Ces dernières doivent en effet passer par de longues procédures réglementaires pour répondre aux demandes du marché du travail, si bien qu'elles sont beaucoup moins réactives.
2. La construction de liens étroits entre les écoles et les entreprises en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, le leadership et les stages, est perçue comme essentielle pour améliorer l'employabilité des étudiants.
3. Les approches d'apprentissage actif (par exemple, un bon équilibre entre l'instruction directe et l'apprentissage fondé sur l'expérimentation) sont essentielles pour améliorer l'employabilité et l'entrepreneuriat et pour préparer les diplômés de l'EFP à leur insertion dans le monde du travail.
4. L'acquisition de compétences entrepreneuriales, ainsi que la capacité d'apprendre et de réfléchir par soi-même, aident les étudiants à relever les défis liés à l'insertion sur les marchés locaux et mondiaux, mais aussi à améliorer leurs perspectives d'emploi, de travail indépendant et de formation complémentaire. Les étudiants peuvent ainsi augmenter leurs revenus, améliorer leurs perspectives et venir en aide à leur famille.
5. À cet égard, des instruments, des mécanismes et des mesures de qualité devraient être adoptés et activement mis en œuvre.

Les principaux obstacles au développement de l'excellence professionnelle sont les suivants:

1. Le manque d'expérience et de compétences au sein des établissements pour entreprendre des démarches axées sur les entreprises et les activités entrepreneuriales (comme l'incubation d'entreprises, par exemple).
2. Les processus bureaucratiques, les contrôles centraux et la microgestion empêchent les prestataires d'EFTP de concevoir et de fournir des produits et des services axés sur la demande.
3. La rigidité des programmes d'études et des systèmes d'évaluation entrave ou retarde les adaptations et les innovations nécessaires.
4. En raison du manque d'investissements, les écoles ne disposent pas des équipements, des outils et des environnements spécialisés dont elles ont besoin pour faciliter des formations pratiques de plus haut niveau au sein de l'établissement, et elles ne bénéficient pas non plus d'un soutien suffisant de la part des entreprises pour proposer ces prestations en dehors de l'école ou avec l'aide de ces entreprises.

5. Les infrastructures numériques sont insuffisantes et trop coûteuses. Les marchés des fournisseurs d'accès à l'internet sont aux mains de monopoles et l'accessibilité dans les zones rurales est très limitée. Le matériel disponible, comme les smartphones ou les ordinateurs portables, est insuffisant.
6. Les possibilités d'expériences de formation en entreprise sont très limitées, car le nombre d'entreprises et d'organisations capables et prêtes à absorber les diplômés est limité. Les perspectives d'emploi sont médiocres, ce qui a un effet dissuasif sur l'acquisition de compétences.
7. De nombreuses entreprises ne souhaitent pas ou sont très réticentes à l'idée d'employer des personnes ayant des besoins ou des handicaps particuliers, de sorte que certaines écoles sont peu enclines à proposer des formations d'EFP inclusives.

ANNEXES

Annexe 1. Liste des personnes interrogées

Entretiens pour l'étude de l'UE relative aux écoles d'EFP en Afrique subsaharienne

Liste des participants

Mikolongwe Vocational School, Malawi

Réunion avec la direction de l'école, le 2 juillet 2021

Jimmy Brian Kayange	Directeur de l'école chargé du projet	DAPP Malawi
Charles Salema	Chef d'établissement	École d'EFP de Mikolongwe
Ganizani Likupe	Administrateur de bourses d'études	DAPP Malawi
Zacharia Viano	Chef d'établissement adjoint	École d'EFP de Mikolongwe
Emily Mwale	Enseignant	École d'EFP de Mikolongwe

Réunion des parties prenantes, le 13 juillet 2021

Elliot Mulanje	Directeur de l'assurance qualité	TEVETA
Kush Urmar	Chef d'exploitation	Société de négoce de cuirs Trogon
Andrew Mkoloma	Directeur exécutif	Farm for Passion et Global Solar Company
George Nkhwema	Chef d'établissement adjoint	Stephanos Foundation

Instituts polytechniques de Nhamatanda et de Nacala, Mozambique

Réunion avec la direction de l'école, le 8 juillet 2021

Cristina Domingos Colher	Chef d'établissement	Institut polytechnique de Nhamatanda
Tiago Bana	Directeur pédagogique adjoint	Institut polytechnique de Nhamatanda
José Rosa	Chef d'établissement	Institut polytechnique de Nacala
Rui Sevene	Enseignant	Institut polytechnique de Nacala

Réunion des parties prenantes, le 13 juillet 2021

Lovemore Chigariro	Directeur technique	Jacaranda Agricultura Norte LDA
Miguel Alberto Douve	Technicien d'entreprise	IDE Moçambique
Malacate	Président de l'association	Associacao AGRIPEL
Rui Baloi	Responsable du partenariat	Équipe de partenariat national
Joaquim Muholove	Responsable du programme	NHQ, ADPP Mozambique
Arcides João Baptista	Responsable du programme	NHQ, ADPP Mozambique
Robert Williamson	Gestionnaire du programme	NHQ, ADPP Mozambique

EPP Kwanza Norte, Angola

Réunion avec la direction de l'école, le 14 juillet 2021

Karen Hesselberg	Coordination des écoles	ADPP Angola
Francisco Sapi	Office national de partenariats	ADPP Angola
Fernando Angelo	Chef d'établissement	EPP Kwanza Norte
Jorge Francisco Dimba	Chef d'établissement adjoint	EPP Kwanza Norte
Domingas Valente	Professeur de cuisine	EPP Kwanza Norte
Orlando Domingos	Professeur d'assistance énergétique	EPP Kwanza Norte
Eugenio Quibambo	Professeur de production agroalimentaire	EPP Kwanza Norte

Réunion des parties prenantes, le 13 juillet 2021

Salomão Kussema	Personnel d'encadrement/ingénieur	Exploitation agricole de Cabanguela
Suca Panzo	Diplômé en production agroalimentaire	Employé dans une exploitation agricole de Lucala
Rosária Morais	Propriétaire	Restaurant Rosária

Réunion des parties prenantes, le 21 juillet 2021

	Réunion à distance
École	École de la Formation Professionnelle (NGO), Abidjan
Pays	Côte d'Ivoire
Représentants	Cachia Marie-Odile, directrice Aguié Ange, directeur des études Boni Lydie, secrétaire exécutive chargée des relations entre l'emploi et la formation
Date	21 juillet 2021
Personne de contact	Cachia Marie-Odile, directrice

Réunions des parties prenantes, les 12 et 29 juillet 2021

	Réunion à distance
École	Nyeri National Polytechnic, Nyeri
Pays	Kenya
Représentants	Charity Mugo, directrice adjointe aux affaires universitaires Benson Munene, agent de liaison industrielle Grace Miringu, cheffe du département de la santé et de la sécurité au travail Francis Karanja Nguku, formateur en sciences appliquées Représentants des industries coopérantes: hôtellerie, automobile, soins de santé, santé animale et autres
Date	12 juillet (chargés de mise en œuvre) et 29 juillet (industrie) 2021
Personne de contact	Charity Mugo, directrice adjointe aux affaires universitaires

Réunion des parties prenantes, le 29 juillet 2021

	Réunion à distance
École	Centre de Formation aux Métiers - Dakar
Pays	Sénégal
Représentants	M^{me} Awa Ndiaye Sagna, directrice du Centre de Formation des Métiers Portuaires et à la Logistique (CFMPL) M. Thierno Racine Talla, directeur de l'administration et des finances M. Mansor Ndiaye, directeur de la pédagogie et de la technologie M. Kala Diagne Fall, directeur de la planification M^{me} Mbouya Ba, directrice du développement de l'apprentissage tout au long de la vie
Date	29 juillet 2021
Personne de contact	M^{me} Mbouya Ba, directrice du développement de l'apprentissage tout au long de la vie

Annexe 2. Modèles d'entretiens semi-structurés

Étude de l'ETF/ENE sur les écoles d'EFP en Afrique subsaharienne – 2021

Entretien semi-structuré

École	
Pays	
Représentants	
Date	
Personne de contact	

A	**Observations générales**	
1	Appréciation des résultats de l'autoévaluation par l'école	
2	Enjeux d'ordre général	
3	Principaux atouts de l'organisation	

B	**Dimensions thématiques**	**Réalisations**	**Catalyseurs?**	**Obstacles?**
A	Collaboration et coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises			
B	Pédagogie et développement professionnel			
C	Autonomie, perfectionnement institutionnel et ressources			
D	Apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP			
E	Spécialisation intelligente – mobilisation de l'innovation, des écosystèmes et des PME			
F	Industrie 4.0 et numérisation			
G	Opter pour une démarche écologique – soutenir des objectifs durables			
	En ce qui concerne la situation actuelle en matière de:			
H	Employabilité/emploi des apprenants			
I	Inclusion sociale			
J	Soutien à l'économie informelle			

Catalyseurs et obstacles
Qu'est-ce qui rend possibles (ou non) ces réalisations? Par exemple:
- législation
- environnement (politique stable)
- politiques menées aux niveaux régional et national
- soutien des autorités locales, régionales et nationales en matière d'EFP
- direction/leadership
- ressources financières et humaines
- organisation

C	Autonomie – dans quels domaines	o/n	Quel est le niveau actuel d'autonomie?
1	Dotation en personnel		
2	Académique		
3	Financier		
4	Planification et organisation		
5	Développement de la stratégie et du portefeuille		
6	….		

D	Projets	
1	Principales priorités pour les années à venir (ambitions, projets)	
2	Nouveaux obstacles attendus?	
3	De quoi auriez-vous besoin pour réaliser vos ambitions?	

E	Conclusions et recommandations liées à l'enquête	
1	Quelle est la valeur de cet exercice pour vous?	
2	Question générale: votre appréciation de l'outil d'autoévaluation	
3	Suggestions de suivi pour l'ETF	

Étude de l'ETF/ENE sur les écoles d'EFP en Afrique subsaharienne – 2021

Entretien semi-structuré pour les parties prenantes

École	
Pays	
Représentants des parties prenantes	
Date	
Personne de contact	

- Expliquer l'outil d'autoévaluation de l'ETF et les résultats (général)
- Votre partenariat avec l'école? Veuillez décrire

A	Observations générales	
1	Votre appréciation des performances de l'école	
2	Enjeux d'ordre général	
3	Principaux atouts de l'école	
4	Votre appréciation des anciens étudiants/diplômés	

B	Dimensions thématiques	Atouts scolaires spécifiques ?	Possibilités de développement futur?	Problèmes?
A	Collaboration et coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises			
B	Pédagogie et développement professionnel			
C	Autonomie, perfectionnement institutionnel et ressources			
D	Apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP			
E	Spécialisation intelligente – mobilisation de l'innovation, des écosystèmes et des PME			
F	Industrie 4.0 et numérisation			
G	Opter pour une démarche écologique – soutenir des objectifs durables			
	En ce qui concerne la situation actuelle en matière de:			
H	Employabilité/emploi des apprenants			
I	Inclusion sociale			
J	Soutien à l'économie informelle			

C	Collaboration et partenariats	
1	La nature de votre collaboration avec l'école	
2	L'école va-t-elle au contact des entreprises pour créer une responsabilité partagée et impliquer davantage les employeurs?	
3	Allez-vous au contact de l'école pour créer une responsabilité partagée et favoriser une plus grande implication de l'entreprise?	
4	Comment pouvez-vous/aimeriez-vous aider l'école?	
5	De quoi avez-vous besoin pour apporter cette aide? Auprès de qui?	
6	Comment l'école pourrait-elle vous aider?	

D	Projets	
1	Principales priorités pour les années à venir qui pourraient nécessiter un soutien de la part de l'école	

E	Conclusions et recommandations liées à l'enquête	
1	Quelle est la valeur de cet exercice pour vous?	
2	Question générale: votre appréciation de l'outil d'autoévaluation	
3	Suggestions de suivi pour l'ETF	

Annexe 3. Faits et chiffres: Afrique subsaharienne

Tableau 3: Évolution démographique en Afrique subsaharienne (1990-2050)

Année	Population	Taux de croissance tous les 5 ans	Taux de croissance 1990-2050
1990	509 451 851		
1995	583 413 261	15%	15%
2000	665 327 581	14%	31%
2005	758 924 681	14%	49%
2010	869 025 106	15%	71%
2015	995 458 478	15%	95%
2020	1 136 050 000	14%	123%
2025	1 288 228 000	13%	153%
2030	1 452 715 000	13%	185%
2035	1 627 979 000	12%	220%
2040	1 811 771 000	11%	256%
2045	2 001 968 000	10%	293%
2050	2 196 110 000	10%	331%

Source de données: Données de la Banque mondiale, estimations et projections démographiques

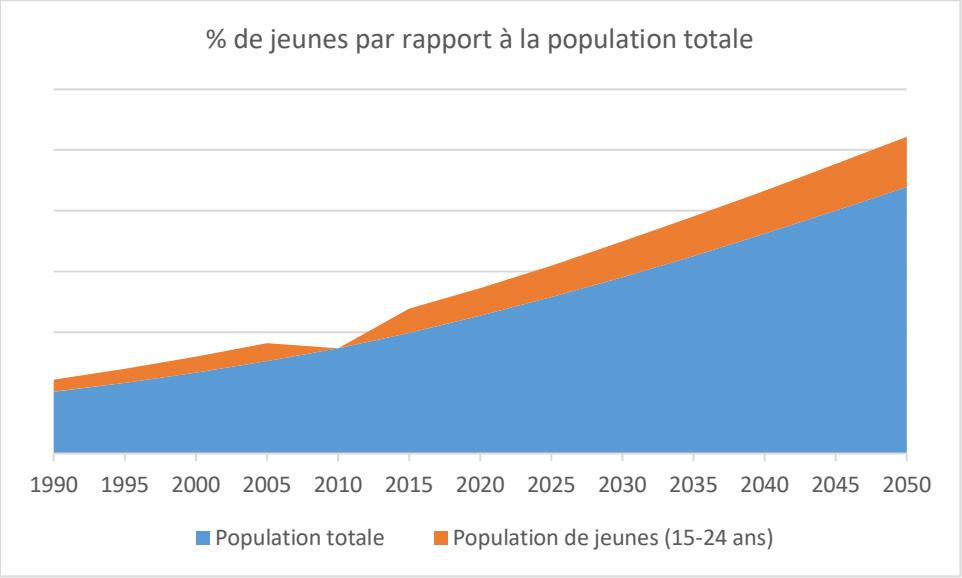
Tableau 4: Comparaison des tendances démographiques en Afrique subsaharienne et en Europe et Asie centrale (1990-2050)

Année	Afrique subsaharienne	Europe et Asie centrale
1990		
1995	15%	2%
2000	31%	2%
2005	49%	4%
2010	71%	6%
2015	95%	8%
2020	123%	10%
2025	153%	10%
2030	185%	11%
2035	220%	11%
2040	256%	10%
2045	293%	10%
2050	331%	10%

Source de données: Données de la Banque mondiale, estimations et projections démographiques

Tableau 5: Évolution de la population des jeunes en Afrique subsaharienne (1990-2050)

Années	Population totale	Population jeune (15–24 ans)	Part de jeunes dans la population totale (en %)
1990	509 451 851	97 417 504	19%
1995	583 413 261	114 146 213	20%
2000	665 327 581	133 114 947	20%
2005	758 924 681	152 321 129	20%
2010	869 025 106	172 224 252	20%
2015	995 458 478	196 480 940	20%
2020	1 136 050 000	226 237 500	20%
2025	1 288 228 000	259 648 500	20%
2030	1 452 715 000	293 466 900	20%
2035	1 627 979 000	324 029 400	20%
2040	1 811 771 000	353 109 800	19%
2045	2 001 968 000	383 344 800	19%
2050	2 196 110 000	413 353 200	19%



Source de données: Données de la Banque mondiale, estimations et projections démographiques

Tableau 6: Part de la population jeune (15-24 ans) en 2020, 2035 et 2050 par zone géographique

Zone géographique	2020	2035	2050
Afrique subsaharienne	20%	20%	19%
Asie de l'Est et Pacifique	13%	12%	11%
Europe et Asie centrale	11%	12%	11%
Asie du Sud	18%	16%	14%
Amérique latine et Caraïbes	16%	14%	12%
Amérique du Nord	13%	12%	12%
Moyen-Orient et Afrique du Nord	16%	17%	14%

Source de données: Données de la Banque mondiale, estimations de la population et projections

Tableau 7: Part de la population jeune (15-24 ans) en 2020, 2035 et 2050, par pays

Pays	2020	2035	2050
Angola	20%	20%	20%
Burkina Faso	20%	20%	19%
République démocratique du Congo	19%	21%	20%
Guinée-Bissau	20%	21%	19%
Côte d'Ivoire	21%	20%	19%
Kenya	21%	19%	17%
Malawi	21%	20%	19%
Mozambique	21%	20%	20%
Namibie	19%	20%	17%
Niger	17%	17%	15%
Sénégal	20%	20%	18%
Afrique du Sud	17%	17%	15%
Ouganda	21%	21%	19%
Zimbabwe	20%	22%	18%

Source de données: Données de la Banque mondiale, estimations et projections démographiques

Tableau 8: Croissance de la population jeune (15-24 ans) par pays (2020-2050)

Pays	Croissance de la population jeune 2020–2050
Angola	138%
Burkina Faso	99%
République démocratique du Congo	123%
Guinée-Bissau	70%
Côte d'Ivoire	80%
Kenya	42%
Malawi	80%
Mozambique	98%
Namibie	39%
Niger	184%
Sénégal	86%
Afrique du Sud	13%
Ouganda	79%
Zimbabwe	41%

Source de données: Données de la Banque mondiale, estimations et projections démographiques

Tableau 9: Part des jeunes (15-24 ans) ne travaillant pas et ne suivant pas d'études ni de formation (NEET), par pays (2019)

Pays	Hommes	Femmes	Total
Angola	5,5 %	8,3 %	6,9 %
Burkina Faso	16,0 %	28,3 %	22,0 %
République démocratique du Congo	17,9 %	24,8 %	21,3 %
Guinée-Bissau	13,4 %	22,8 %	18,1 %
Côte d'Ivoire	25,5 %	43,6 %	34,6 %
Kenya	11,9 %	19,3 %	15,6 %
Malawi	5,9 %	13,0 %	9,5 %
Mozambique	13,2 %	20,9 %	17,1 %
Namibie	29,2 %	34,1 %	31,7 %
Niger	12,5 %	35,6 %	23,8 %
Sénégal	31,0 %	44,3 %	32,5 %
Afrique du Sud	30,7 %	34,3 %	32,5 %
Ouganda	13,6 %	20,7 %	17,2 %
Zimbabwe	10,1 %	22,1 %	16,2 %

Source de données: Base de données de l'ILOSTAT

Tableau 10: Scolarisation par sexe, enseignement primaire (% brut)

	2010		2019	
Pays	**H**	**F**	**H**	**F**
Angola	117,7 %	94,1 %	…	…
Burkina Faso	81,6 %	74,3 %	94,8 %	94,3 %
République démocratique du Congo	106,9 %	93,0 %	…	…
Guinée-Bissau	122,9 %	114,5 %	…	…
Côte d'Ivoire	…	…	103,4 %	97,2 %
Kenya	…	…	…	…
Malawi	137,3 %	140,2 %	142,7 %	147,0 %
Mozambique	119,2 %	105,9 %	120,4 %	112,4 %
Namibie	117,5 %	112,9 %	…	…
Niger	69,2 %	55,9 %	70,7 %	62,0 %
Sénégal	81,7 %	86,4 %	76,7 %	87,6 %
Afrique du Sud	106,8 %	102,7 %	…	…
Ouganda	121,5 %	122,4 %	…	…
Zimbabwe	…	…	…	…

Source de données: Données de la Banque mondiale, estimations et projections démographiques

Tableau 11: Scolarisation par sexe, enseignement secondaire (% brut)

	2010		2019	
Pays	**H**	**F**	**H**	**F**
Angola	31,3 %	21,3 %	…	…
Burkina Faso	24,8 %	18,9 %	40,7 %	42,0 %
République démocratique du Congo	52,2 %	30,1 %	…	…
Guinée-Bissau	…	…	…	…
Côte d'Ivoire	…	…	60,9 %	48,3 %
Kenya	…	…	…	…
Malawi	36,1 %	31,9 %	40,5 %	33,6
Mozambique	28,0 %	22,5 %	…	…
Namibie	…	…	…	…
Niger	15,3 %	10,7 %	…	…
Sénégal	38,7 %	33,8 %	43,4 %	49,1 %
Afrique du Sud	91,0 %	96,6 %	…	…
Ouganda	…	…	…	…
Zimbabwe	…	…	…	…

Source de données: Données de la Banque mondiale, estimations et projections démographiques

Tableau 12: Scolarisation par sexe, enseignement supérieur (% brut)

	2010		2019	
Pays	**H**	**F**	**H**	**F**
Angola	…	…	…	…
Burkina Faso	4,8 %	2,3 %	9,0 %	5,1 %
République démocratique du Congo	…	…	…	…
Guinée-Bissau	…	…	…	…
Côte d'Ivoire	10,2 %	5,2 %	…	…
Kenya	…	…	…	…
Malawi	0,9 %	0,5 %	…	…
Mozambique	5,7 %	3,7 %	…	…
Namibie	…	…	…	…
Niger	2,0 %	0,8 %	5,1 %	3,3 %
Sénégal	9,6 %	5,6 %	15,0 %	11,3 %
Afrique du Sud	…	…	…	…
Ouganda	4,7 %	3,5 %	…	…
Zimbabwe	7,8 %	5,7 %	…	…

Source de données: Données de la Banque mondiale, estimations et projections démographiques

Tableau 13: Taux de non-scolarisation à l'âge de l'école primaire (deux sexes confondus)

Pays	Taux de non-scolarisation	Année la plus récente
Angola	21,75 %	2015
Burkina Faso	…	…
République démocratique du Congo	21,62 %	2018
Guinée-Bissau	27,47 %	2014
Côte d'Ivoire	22,87 %	2016
Kenya	4,28 %	2014
Malawi	5,52 %	2016
Mozambique	…	…
Namibie	…	…
Niger	…	…
Sénégal	38,69 %	2019
Afrique du Sud	1,06 %	2016
Ouganda	8,02 %	2016
Zimbabwe	5,16 %	2019

Source de données: Base de données de l'UNESCO

Tableau 14: Taux de non-scolarisation à l'âge de l'enseignement secondaire inférieur (deux sexes confondus)

Pays	Taux de non-scolarisation	Année la plus récente
Angola	15,85 %	2015
Burkina Faso	…	…
République démocratique du Congo	16,74 %	2018
Guinée-Bissau	17,53 %	2014
Côte d'Ivoire	32,57 %	2016
Kenya	3,67 %	2014
Malawi	7,99 %	2016
Mozambique	…	…
Namibie	…	…
Niger	…	…
Sénégal	39,62 %	2019
Afrique du Sud	4,58 %	2016
Ouganda	26,63 %	2016
Zimbabwe	25,68 %	2019

Source de données: Base de données de l'UNESCO

Tableau 15: Taux de non-scolarisation à l'âge de l'enseignement secondaire supérieur (deux sexes confondus)

Pays	Taux de non-scolarisation	Année la plus récente
Angola	28,99 %	2015
Burkina Faso	…	…
République démocratique du Congo	28,77 %	2018
Guinée-Bissau	25,92 %	2014
Côte d'Ivoire	56,91 %	2016
Kenya	20,43 %	2014
Malawi	29,75 %	2016
Mozambique	…	…
Namibie	…	…
Niger	…	…
Sénégal	54,89 %	2019
Afrique du Sud	19,87 %	2016
Ouganda	64,98 %	2016
Zimbabwe	72,07 %	2019

Source de données: Base de données de l'UNESCO

Tableau 16: Dépenses publiques consacrées à l'éducation, total (en % du PIB)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Angola	3,4 %	…	…	…	…	…	…	…	…
Burkina Faso	3,5 %	4,0 %	3,6 %	4,1 %	4,1 %	3,7 %		5,6 %	5,4 %
République démocratique du Congo	1,5 %	…	…	2,1 %	2,0 %	2,2 %	2,1 %	1,5 %	
Guinée-Bissau	1,9 %	1,9 %	2,0 %	2,1 %	…	…	…	…	…
Côte d'Ivoire	4,6 %	4,1 %	4,7 %	4,7 %	4,6 %	3,5 %	4,0 %	3,8 %	3,3 %
Kenya	5,5 %	5,3 %	5,5 %	5,4 %	5,3 %	5,3 %	5,4 %	5,4 %	5,3 %
Malawi	3,5 %	4,2 %	…	5,4 %	4,8 %	5,6 %	4,7 %	4,0 %	4,7 %
Mozambique	…	…	5,7 %	6,1 %	…	…	5,9 %	5,5 %	5,5 %
Namibie	8,3 %	…	…	…	…	…	…	…	…
Niger	2,7 %	3,1 %	3,2 %	3,7 %	5,1 %	4,5 %	3,0 %	2,6 %	3,5 %
Sénégal	5,2 %	4,9 %	4,7 %	5,7 %	5,7 %	5,5 %	5,1 %	4,6 %	4,8 %
Afrique du Sud	5,7 %	…	…	…	…	6,0 %	5,9 %	6,1 %	6,2 %
Ouganda	1,7 %	2,3 %	1,8 %	1,9 %	1,9 %	2,3 %	2,2 %	2,3 %	2,1 %
Zimbabwe	1,5 %	…	6,1 %	6,0 %	6,1 %	…	…	5,8 %	5,9 %

Source de données: Base de données de la Banque mondiale

Tableau 17: Classement de l'indice de développement humain (IDH) et PIB par habitant par pays (2019)

Pays	Classement IDH	PIB par habitant ($)
Angola	148 (valeur: 0,581)	6 965,5
Burkina Faso	182 (valeur: 0,452)	2 274,7
République démocratique du Congo	175 (valeur: 0,480)	1 146,5
Guinée-Bissau	175 (valeur: 0,480)	2 077,4
Côte d'Ivoire	162 (valeur: 0,538)	5 443,2
Kenya	143 (valeur: 0,601)	4 521,5
Malawi	174 (valeur: 0,483)	1 106,6
Mozambique	181 (valeur: 0,456)	1 338,1
Namibie	130 (valeur: 0,646)	10 063,6
Niger	189 (valeur: 0,394)	1 278,7
Sénégal	168 (valeur: 0,512)	3 545,1
Afrique du Sud	114 (valeur: 0,709)	13 034,2
Ouganda	159 (valeur: 0,544)	2 284,3
Zimbabwe	150 (valeur: 0,571)	2 961,4

Source des données sur l'IDH: Centre des données des Nations unies sur le développement humain
Source des données sur le PIB par habitant: Base de données de la Banque mondiale. Les données se rapportent au PIB par habitant, en PPA (en dollars internationaux courants)

Tableau 18: Les trois premiers secteurs industriels (contribution au PIB) par pays

Pays	Les trois premiers secteurs industriels
Angola	Pétrole, diamants, minerai de fer
Burkina Faso	Fibre de coton, boissons, transformation agricole
République démocratique du Congo	Extraction minière (cuivre, cobalt, or, diamants, coltan, zinc, étain, tungstène), transformation des minéraux, produits de consommation (notamment textiles, plastiques, chaussures, cigarettes, aliments transformés, boissons)
Guinée-Bissau	Transformation de produits agricoles, bière, boissons rafraîchissantes
Côte d'Ivoire	Denrées alimentaires, boissons, produits du bois
Kenya	Produits de consommation de petite taille (matières plastiques, meubles, batteries, textiles, habillement, savon, cigarettes, farine), produits agricoles, horticulture
Malawi	Tabac, thé, sucre
Mozambique	Aluminium, produits pétroliers, produits chimiques (engrais, savon, peintures)
Namibie	Conditionnement de viande, transformation du poisson, produits laitiers
Niger	Extraction d'uranium, pétrole, ciment
Sénégal	Transformation de l'agriculture et du poisson, extraction de phosphate, production d'engrais
Afrique du Sud	Extraction minière (platine, or, chrome), assemblage automobile, métallurgie
Ouganda	Extraction et transformation du cuivre, construction, denrées alimentaires
Zimbabwe	Extraction minière (charbon, or, platine, cuivre, nickel, étain, diamants, argile, nombreux minerais métalliques et non métalliques), acier, produits du bois

Source de données: World Factbook, CIA

Annexe 4. Outil d'autoévaluation de l'ENE

Cadre d'excellence de l'ENE

Introduction

Le présent questionnaire a été conçu pour les écoles de formation professionnelle et les centres d'excellence professionnelle qui sont membres ou partenaires associés du réseau d'excellence de l'ETF (ENE), dans le but de leur permettre d'autoévaluer leur niveau de développement à l'aune d'un ensemble d'indicateurs communs.

Cette autoévaluation aidera les écoles et les centres à comprendre leurs forces et leurs faiblesses et à planifier leurs propres stratégies de perfectionnement. Les membres du réseau seront invités à s'autoévaluer à nouveau ultérieurement afin de mesurer les progrès réalisés.

Les données de l'enquête seront analysées pour mieux comprendre les besoins des membres en matière de développement et planifier des mesures de soutien au sein du réseau. Cependant, les autoévaluations des centres et des écoles appartiennent à ces institutions; elles ne seront pas rendues publiques ni publiées, sauf si le centre ou l'école en décide autrement.

Après avoir terminé l'autoévaluation, vous pouvez télécharger les commentaires pour votre école ou centre.

Structure du questionnaire

Les écoles et les centres sont invités à s'autoévaluer par rapport à sept dimensions de l'excellence professionnelle qui, selon une étude antérieure, sont particulièrement pertinentes pour les écoles et les centres au sein de l'ENE. Actuellement, ces dimensions sont:

- collaboration et coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises;
- pédagogie et développement professionnel;
- autonomie, perfectionnement institutionnel et ressources;
- apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP;
- spécialisation intelligente – mobilisation de l'innovation, des écosystèmes et des PME;
- industrie 4.0 et numérisation;
- opter pour une démarche écologique – soutenir des objectifs durables.

À l'avenir, il est prévu que des indicateurs pour d'autres dimensions et sous-dimensions soient élaborés et mis à disposition.

Pour chaque dimension, les indicateurs sont organisés en trois niveaux de développement:

- Élémentaire
- En développement
- Avancé

Étant donné que l'ENE cherche non seulement à développer l'excellence mais également à la transmettre, chaque dimension comprend une section consacrée aux qualités de leader et de coordinateur.

Pour chaque indicateur, l'échelle d'évaluation est la suivante:

- Oui (nous le faisons déjà)
- Dans une certaine mesure (nous le faisons en partie)
- Non (nous ne le faisons pas)
- Non pertinent
- Nous ne savons pas

Si la réponse est «non», l'école est invitée à indiquer ses projets pour l'avenir et à sélectionner l'une des trois options suivantes:

- Nous allons le faire dans les deux ans
- Nous allons le faire dans plus de deux ans
- Nous n'avons pas l'intention de le faire

Les écoles et les centres peuvent choisir de s'autoévaluer seulement par rapport aux dimensions qu'ils jugent pertinentes en indiquant les dimensions sélectionnées à la page «Choix des dimensions».

Comment remplir le questionnaire?

Pour une plus grande efficacité, l'ETF suggère aux écoles et aux centres qu'une petite équipe d'enseignants et de responsables se familiarise avec le questionnaire à l'avance, étant donné qu'il leur sera peut-être nécessaire de se concerter ou de récolter des informations avant de répondre. L'équipe devrait être composée du directeur ou d'un haut responsable de l'école ou du centre, de la personne désignée comme point de contact avec l'ENE et d'autres enseignants ou responsables qui démontrent, ensemble, une compréhension approfondie de toutes les dimensions examinées.

Après avoir passé en revue le questionnaire, les membres de l'équipe peuvent soit se réunir pour se concerter et remplir le questionnaire ensemble, soit se mettre d'accord sur leurs réponses collectives et désigner un membre qui se chargera de répondre en leur nom.

Vous pouvez accéder à la version complète du questionnaire en cliquant sur ce lien; il vous est conseillé de la télécharger afin de préparer la réponse de votre organisation.

- Le questionnaire peut être rempli en anglais, en russe ou en français. Veuillez sélectionner la langue qui vous convient le mieux à partir de la barre de langue en haut.

- Pour enregistrer le questionnaire et continuer l'évaluation plus tard, cliquez sur «Enregistrer et continuer» dans la barre à outils en haut de la page de l'enquête. Vous pouvez indiquer une adresse électronique afin de recevoir un lien qui vous permettra de continuer l'enquête plus tard (toutes vos réponses seront enregistrées).

Pour toute question sur les objectifs et l'utilité de l'autoévaluation de l'excellence professionnelle, veuillez contacter Julian.stanley@etf.europa.eu

---

Choix des dimensions

Il est recommandé de s'autoévaluer à l'aune des sept dimensions, l'ETF étant d'avis qu'elles sont toutes pertinentes pour les centres d'excellence professionnelle.
Cela étant, si vous estimez qu'une ou plusieurs dimensions ne sont pas pertinentes ou ne s'appliquent pas à votre cas, vous pouvez les désélectionner ci-dessous.
Le questionnaire couvrira alors uniquement les dimensions sélectionnées.

La version complète du questionnaire peut être consultée ici.

Veuillez désélectionner la ou les dimensions que vous jugez non pertinentes ou qui ne s'appliquent pas à votre cas:

[ ] A - collaboration et coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises;

[ ] B - pédagogie et développement professionnel;

[ ] C - autonomie, perfectionnement institutionnel et ressources;

[ ] D - apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP;

[ ] E - spécialisation intelligente – mobilisation de l'innovation, des écosystèmes et des PME;

[ ] F - industrie 4.0 et numérisation;

[ ] G - opter pour une démarche écologique – soutenir des objectifs durables.

Contexte général

Veuillez indiquer quelques informations générales concernant votre école ou votre centre.

Si l'école ou le centre fait partie d'un groupe ou d'un partenariat, veuillez remplir ce questionnaire au nom de votre propre organisation et non à celui de l'ensemble du groupe.

Nom de l'école ou du centre répondant au questionnaire: _____

Nom de la personne répondant au questionnaire: _____

Adresse électronique de la personne répondant au questionnaire: _____

Votre école ou votre centre fait-il partie d'un groupement officiel ou d'une association avec d'autres écoles professionnelles ou avec un autre centre?

( ) Oui ( ) Non ( ) Nous ne savons pas

Dans l'affirmative, veuillez indiquer le nom des autres écoles ou des autres centres qui font partie de votre groupement ou de votre association:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

Veuillez décrire le lien qui unit votre école ou votre centre et les autres entités au sein du groupe:

_____
_____

Remarque:

Pour chaque indicateur, l'**échelle d'évaluation** est la suivante:
( ) Oui ( ) Dans une certaine mesure ( ) Non ( ) Non pertinent ( ) Nous ne savons pas

Si la réponse est «non», l'école est invitée à indiquer ses **projets pour l'avenir**, et à sélectionner l'une des trois options suivantes:

( ) *Nous allons le faire dans les deux ans*

( ) *Nous allons le faire dans plus de deux ans*

( ) *Nous n'avons pas l'intention de le faire*

A - Collaboration et coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises

Les déclarations suivantes fournissent des informations sur les différents services ou processus qui ont éventuellement été mis en place dans l'école ou le centre où vous travaillez et qui témoignent de progrès réalisés en matière de collaboration et de coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises.

Les indicateurs sont regroupés en fonction du niveau de développement: Élémentaire, en développement et avancé.

Le quatrième groupe d'indicateurs porte sur la mesure dans laquelle l'école ou le centre a assumé un rôle leader ou de coordinateur par rapport à d'autres écoles ou à d'autres centres.

Pour chaque indicateur, veuillez sélectionner l'option qui décrit le mieux la situation dans votre école ou votre centre.
Les questions marquées d'un astérisque sont obligatoires.

A1) Élémentaire

A1a) L'école ou le centre coopère avec des entreprises pour faire en sorte que tous les apprenants puissent se former en immersion professionnelle (affectations ou stages) de manière à satisfaire aux exigences formelles définies dans les cadres des certifications ou dans les programmes-cadres d'études pertinents.

A1b) Des représentants des employeurs participent formellement à la gouvernance de l'école, par exemple en siégeant au conseil d'administration.

A1c) L'école ou le centre demande régulièrement l'avis des employeurs sur son programme d'études.

A2) En développement

A2a) Un haut responsable (un directeur adjoint, par exemple) de l'école ou du centre pilote et coordonne la coopération avec les entreprises.

A2b) L'école ou le centre a signé des protocoles d'accord à long terme prévoyant des activités de coopération annuelles avec au moins deux entreprises (sous la forme de stages ou de visites pour les apprenants, par exemple).

A2c) L'école ou le centre coopère avec des entreprises afin d'organiser pour tous les apprenants des stages d'une durée équivalente à au moins 10 % de la durée totale du programme d'études.

A2d) Chaque année, au moins un enseignant bénéficie d'au moins cinq jours de formation ou de stage (ou de travail) dans une entreprise.

A3) Avancé

A3a) L'école ou le centre met au point et actualise systématiquement un catalogue de programmes de formation conçus pour répondre aux besoins d'employeurs connus et axés sur la formation professionnelle aussi bien initiale que continue.

A3b) Les entreprises contribuent régulièrement aux processus d'évaluation des étudiants, par exemple en étant représentées dans les jurys d'évaluation.

A3c) Les études de suivi montrent qu'au moins 30 % des diplômés trouvent un emploi, deviennent indépendants ou poursuivent leurs études dans un secteur lié à leur programme.

A3d) Les entreprises contribuent à l'infrastructure, aux équipements et aux autres coûts de l'école ou du centre (à hauteur d'au moins 5 000 EUR au cours des deux dernières années).

A4) Rôle de leader ou de coordinateur

Les indicateurs de cette section portent sur la manière dont l'école ou le centre travaille avec d'autres écoles ou centres de formation.

A4a) L'école ou le centre conclut des partenariats institutionnels durables avec des associations spécialisées d'employeurs au niveau national ou régional, ou avec des organisations sectorielles,

dans le but de développer des compétences à moyen terme, par exemple en élaborant des programmes d'études communs ou en menant conjointement des enquêtes sur les compétences.

A4b) L'école ou le centre coopère avec d'autres écoles afin de coordonner les stages ou les autres types de formations par le travail destinés aux apprenants adultes.

A4c) L'école ou le centre coopère avec d'autres écoles pour coordonner les stages pour enseignants dans le secteur privé ou pour organiser des formations pour enseignants en immersion professionnelle.

Veuillez donner un exemple de bonne pratique adoptée par votre école ou votre centre en matière de coopération avec les entreprises:

B - Pédagogie et développement professionnel

Les déclarations suivantes fournissent des informations sur les différents services ou processus qui ont éventuellement été mis en place dans l'école ou le centre où vous travaillez et qui témoignent de progrès réalisés en matière de pédagogie et de développement professionnel.

Les indicateurs sont regroupés en fonction du niveau de développement: Élémentaire, en développement et avancé.

Le quatrième groupe d'indicateurs porte sur la mesure dans laquelle l'école ou le centre a assumé un rôle de leader ou de coordinateur par rapport à d'autres écoles ou à d'autres centres.

Pour chaque indicateur, veuillez sélectionner l'option qui décrit le mieux la situation dans votre école ou votre centre.
Les questions marquées d'un astérisque sont obligatoires.

B1) Élémentaire

B1a) L'école ou le centre dispose d'une personne (un pédagogue, un coordinateur pédagogique ou un enseignant principal) responsable du développement professionnel.

B1b) L'école ou le centre met des systèmes de mentorat et d'intégration à la disposition de tous les enseignants débutants.

B1c) Au moins 75 % des enseignants de l'école ou du centre ont participé à au moins une activité de formation en cours d'emploi (un séminaire ou un atelier, par exemple) au cours des 12 derniers mois.

B1d) Les enseignants de cours théoriques et pratiques assignent régulièrement des tâches d'apprentissage qui ressemblent fortement à des tâches réelles et actuelles dans le monde du travail.

B1e) Tous les membres du personnel ont les connaissances, le savoir-faire et les compétences (techniques, pédagogiques et personnelles) nécessaires pour enseigner, collaborer et assurer le bien-être des apprenants.

B2) En développement

B2a) L'école ou le centre assure un suivi systématique des besoins en formation de l'ensemble de son personnel, par exemple au moyen d'entretiens ou d'enquêtes.

B2b) Tous les enseignants de l'école ou du centre mettent régulièrement en pratique un éventail de pédagogies adaptées aux disciplines professionnelles et aux différents apprenants (par exemple des méthodes actives comme des travaux de groupe, la résolution de problèmes, la réflexion critique ou des jeux de rôle).

B2c L'école ou le centre utilise systématiquement des données d'évaluations pour évaluer et améliorer ses propres performances.

B2d) Les hauts responsables et les pédagogues observent régulièrement les activités d'enseignement et font part de leurs commentaires à tous les membres du personnel.

B2e) L'école ou le centre évalue régulièrement les besoins de tous les apprenants et fournit un soutien adapté aux besoins de chacun (tant en termes de formation, que de bien-être) lorsque cela se justifie.

B3) Avancé

B3a) L'école ou le centre planifie ses propres activités de formation en cours d'emploi au moins trois fois par an pour mener à bien son programme de formation (outre la participation à des activités de formation externes).

B3b) Tous les enseignants et les formateurs ont une expérience professionnelle pertinente dans le secteur ou le milieu professionnel concerné, qu'ils ont acquise soit en dehors de leur activité d'enseignant soit lors de stages et formations au sein d'entreprises du domaine concerné.

B3c) Au moins 80 % des enseignants et des instructeurs collaborent régulièrement pour préparer et soutenir leurs activités d'enseignement, par exemple au moyen d'un système de mentorat, d'activités d'enseignement en équipe ou de la préparation en commun de cours.

B3d) Les apprentissages sont systématiquement évalués à intervalles réguliers en vue de décider des tâches d'apprentissage à définir pour chaque apprenant individuellement et pour les groupes d'apprenants.

B3e) L'école ou le centre évalue l'incidence du développement professionnel sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, et ces informations sont utilisées pour planifier les futures activités de développement professionnel.

B4) Rôle de leader ou de coordinateur

Les indicateurs de cette section portent sur la manière dont l'école ou le centre travaille avec d'autres écoles ou centres de formation.

B4a) L'école ou le centre soutient l'élaboration de la pédagogie au sein d'un groupe composé d'autres écoles ou centres d'enseignement, par exemple en proposant des formations en cours d'emploi ou en partageant du matériel pédagogique.

B4b) L'école ou le centre travaille en partenariat avec des entreprises, des universités ou des donateurs pour concevoir et organiser des formations en cours d'emploi destinées aux enseignants et aux formateurs.

B4c) L'école ou le centre participe à des réseaux nationaux ou internationaux afin de partager de bonnes pratiques ou des études en matière d'enseignement et d'apprentissage.

B4d) L'école ou le centre dispose d'un budget consacré à l'élaboration et à la prestation de formations en cours d'emploi (ou est en mesure de facturer des formations en cours d'emploi).

Veuillez donner un exemple de bonne pratique adoptée par votre école ou votre centre en matière de pédagogie et de développement professionnel:

_____

_____

C - Autonomie, perfectionnement institutionnel et ressources

Les déclarations suivantes fournissent des informations sur les différents services ou processus qui ont éventuellement été mis en place dans l'école ou le centre où vous travaillez et qui témoignent de progrès réalisés en matière d'autonomie, de capacité de perfectionnement et de ressources disponibles.

Les indicateurs sont regroupés en fonction du niveau de développement: Élémentaire, en développement et avancé.

Le quatrième groupe d'indicateurs porte sur la mesure dans laquelle l'école ou le centre a assumé un rôle de leader ou de coordinateur par rapport à d'autres écoles ou à d'autres centres.

Pour chaque indicateur, veuillez sélectionner l'option qui décrit le mieux la situation dans votre école ou votre centre.
Les questions marquées d'un astérisque sont obligatoires.

C1) Élémentaire

C1a) L'école ou le centre est doté(e) d'un conseil d'administration indépendant composé en partie de membres élus qui exercent l'autorité et à qui le directeur est tenu de rendre des comptes.

C1b) L'école ou le centre, en concertation avec ses parties prenantes, a défini sa propre mission et son propre plan de développement institutionnel.

C1c) L'école ou le centre dispose d' un système institutionnel de contrôle de la qualité et le met en œuvre.

C2) En développement

C2a) L'école ou le centre est habilité(e) à passer en toute indépendance des contrats avec d'autres organisations telles que des entreprises, des prestataires de services de formation et des donateurs, par exemple pour acheter ou vendre des services ou des équipements.

C2b) L'école ou le centre est en mesure de générer et de conserver des revenus (en vendant des services de formation, par exemple).

C2c) L'école ou le centre est capable de modifier les programmes-cadres d'études ou les profils définis au niveau national de manière à adapter son programme aux besoins locaux.

C2d) Le conseil d'administration est en droit de nommer et de révoquer son directeur.

C2e) L'école ou le centre est habilité(e) à engager son propre personnel sous contrat à durée déterminée (des enseignants à temps partiel ou du personnel d'entretien, par exemple).

C3) Avancé

C3a) L'école ou le centre assure une planification et un suivi de son propre budget, et décide de manière autonome de l'allocation des ressources.

C3b) L'école ou le centre dispose des laboratoires, salles de cours et ateliers nécessaires et suffisants lui permettant de développer les compétences recherchées par les employeurs

C3c) L'école ou le centre dispose des outils, équipements, infrastructures et fournitures nécessaires et suffisants pour lui permettre de développer les compétences recherchées par les employeurs

C3d) L'école ou le centre a le pouvoir de décider des programmes d'apprentissage qui seront proposés à l'avenir et de mettre fin à des programmes actuels s'ils ne sont pas nécessaires.

C3e) L'école ou le centre est habilité(e) à engager du personnel enseignant à temps plein et sous contrat à durée indéterminée, sous réserve d'approbation.

C3f) L'école ou le centre est habilité(e) à contracter des prêts, par exemple pour financer un investissement.

C4) Rôle de leader ou de coordinateur

Les indicateurs de cette section portent sur la manière dont l'école ou le centre travaille avec d'autres écoles ou centres de formation.

C4a) L'école ou le centre coordonne la planification et la prestation de programmes de formation, en collaboration avec d'autres prestataires de services de formation.

C4b) L'école ou le centre pilote et amorce parfois des projets nationaux ou internationaux auxquels participent plusieurs autres organisations.

C4c) L'école ou le centre gère un budget commun ou possède des actifs ou des entreprises en commun avec d'autres écoles ou organisations (une entreprise de formation, par exemple).

C4d) L'école ou le centre partage des services ou des effectifs avec d'autres écoles (les services de comptabilité ou de maintenance technique, par exemple).

Veuillez donner un exemple de bonne pratique adoptée par votre école ou votre centre en matière d'autonomie et de perfectionnement institutionnel:

_____

_____

D - Apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP

Les déclarations suivantes fournissent des informations sur les différents services ou processus qui ont éventuellement été mis en place dans l'école ou le centre où vous travaillez et qui témoignent de progrès réalisés en matière d'apprentissage tout au long de la vie dans l'EFP.

Les indicateurs sont regroupés en fonction du niveau de développement: Élémentaire, en développement et avancé.

Le quatrième groupe d'indicateurs porte sur la mesure dans laquelle l'école ou le centre a assumé un rôle de leader ou de coordinateur par rapport à d'autres écoles ou à d'autres centres.

Pour chaque indicateur, veuillez sélectionner l'option qui décrit le mieux la situation dans votre école ou votre centre.
Les questions marquées d'un astérisque sont obligatoires.

D1) Élémentaire

D1a) L'école ou le centre a pour mission explicite de fournir des programmes d'enseignement ou de formation destinés aux adultes.

D1b) L'école ou le centre a proposé au moins un programme d'enseignement destiné aux adultes d'une durée d'au moins huit semaines et comptant au moins 20 participants au cours des deux dernières années.

D1c) L'école ou le centre est officiellement agréé en tant que prestataire de services de formation pour adultes.

D1d) L'école ou le centre soutient systématiquement le renforcement des compétences clés (y compris les compétences non techniques et élémentaires) pour tous les apprenants.

D2) En développement

D2a) L'école ou le centre a proposé au moins trois programmes différents pour adultes sans interruption au cours des deux dernières années.

D2b) Plusieurs types de programmes d'enseignement sont proposés pour répondre aux besoins des différents types d'apprenants adultes (des cours à temps partiel pour les salariés ou des cours élémentaires pour les adultes qui ne maîtrisent pas des compétences de base, par exemple).

D2c) L'école ou le centre offre des conseils spécialisés en matière de formation et d'orientation professionnelle aux apprenants adultes.

D2d) Les enseignants et les formateurs ont reçu une formation ou un soutien spécialisé qui les a aidés à acquérir des compétences d'assistance en matière de formations pour adultes et d'orientation professionnelle.

D2e) Les apprentissages (ou compétences) acquis à l'issue des programmes destinés aux adultes sont évalués à l'aune de critères validés par les employeurs (ou par leurs représentants).

D3) Avancé

D3a) Plus de 50 % des programmes proposés par l'école ou le centre sont aussi accessibles aux apprenants adultes; il s'agit soit de cours spécialement conçus pour les adultes, soit de programmes existants que les adultes peuvent rejoindre.

D3b) Des financements spéciaux sont prévus pour permettre aux apprenants adultes d'entreprendre des études.

D3c) Les apprentissages visés par les programmes destinés aux adultes sont reconnus; en d'autres termes, les programmes mènent à des diplômes qui ont une valeur sur le marché du travail.

D3d) Un suivi régulier des diplômés des programmes pour aux adultes est assuré (au moyen d'études de suivi, par exemple) afin de suivre l'évolution des carrières et/ou des futurs besoins en matière d'apprentissage.

D3e) L'école ou le centre propose des programmes d'enseignement pour adultes qui ont lieu (en partie ou totalement) en dehors de l'environnement scolaire (en milieu professionnel ou en ligne, par exemple).

D3f) L'école ou le centre reconnaît les apprentissages informels des adultes pour que ces derniers puissent tirer parti des apprentissages acquis antérieurement en dehors de l'école ou du centre.

D4) Rôle de leader ou de coordinateur

Les indicateurs de cette section portent sur la manière dont l'école ou le centre travaille avec d'autres écoles ou centres de formation.

D4a) L'école ou le centre offre sa collaboration ou son concours à d'autres prestataires de services de formation pour adultes, par exemple dans le but de proposer conjointement une gamme de programmes plus large.

D4b) L'école ou le centre a mis en place des partenariats solides avec des entreprises ou des agences de placement, par exemple, dans le but de fournir des services de formation.

D4c) L'école ou le centre joue un rôle de coordinateur dans le domaine des formations pour adultes (en coordonnant les formations pour adultes au sein de plusieurs organisations, campus ou centres communautaires, par exemple).

Veuillez donner un exemple de bonne pratique adoptée par votre école ou votre centre en matière de formations pour adultes:

_____

E - Spécialisation intelligente – mobilisation de l'innovation, des écosystèmes et des PME

Les déclarations suivantes fournissent des informations sur les différents services ou processus qui ont éventuellement été mis en place dans l'école ou le centre où vous travaillez et qui démontrent que votre école ou votre centre travaille en collaboration avec des organisations locales et régionales pour planifier et mettre en œuvre le développement économique et l'innovation à l'échelle de la région, en appliquant les principes de la spécialisation intelligente.

Les indicateurs sont regroupés en fonction du niveau de développement: Élémentaire, en développement et avancé.

Le quatrième groupe d'indicateurs porte sur la mesure dans laquelle l'école ou le centre a assumé un rôle de leader ou de coordinateur par rapport à d'autres écoles ou à d'autres centres.

Pour chaque indicateur, veuillez sélectionner l'option qui décrit le mieux la situation dans votre école ou votre centre.
Les questions marquées d'un astérisque sont obligatoires.

E1) Élémentaire

E1a) L'école ou le centre rassemble et analyse des données sur le marché du travail (des informations sur les besoins des employeurs, par exemple) pour orienter ses travaux.

E1b) L'école ou le centre collabore avec des organismes locaux ou régionaux chargés du développement à l'échelle locale/régionale (avec l'agence régionale de développement, par exemple).

E1c) L'école ou le centre collabore avec des associations professionnelles et la société civile à l'échelle locale et régionale (comme des Chambres, des associations d'employeurs ou des ONG).

E2) En développement

E2a) L'école ou le centre participe à des activités qui aident la région à définir des priorités en matière de développement économique («spécialisation intelligente des compétences»).

E2b) L'école ou le centre a étoffé ou modifié son programme d'études ou sa gamme de programmes en réponse à une analyse du marché du travail au cours des trois dernières années.

E2c) L'école ou le centre enseigne des compétences liées aux entreprises/à l'entrepreneuriat à au moins 75 % de ses apprenants adultes.

E2d) L'école ou le centre propose des formations ou d'autres services destinés aux petites et moyennes entreprises (PME).

E3) Avancé

E3a) Les programmes spécialisés proposés par l'école ou le centre sont adaptés aux besoins actuels et à venir des entreprises locales et régionales en matière d'emploi.

E3b) L'école ou le centre contribue à la stratégie régionale en matière de recherche, par exemple en favorisant le transfert et la mise en application des connaissances et des technologies nouvelles.

E3c) L'école ou le centre assure des services d'incubation, c'est-à-dire un soutien aux jeunes entreprises sous la forme de locaux, de programmes de mentorat ou de prêts.

E3d) L'école ou le centre collabore avec le secteur privé pour créer de nouveaux programmes de formation qui abordent l'innovation (l'adoption de nouvelles technologies, par exemple) en phase avec la stratégie régionale.

E3e) L'école ou le centre a passé des accords formels avec des organisations des secteurs privé et public afin de formuler une réponse commune aux besoins économiques locaux et régionaux (notamment à ceux définis dans la stratégie régionale).

E4) Rôle de leader ou de coordinateur

Les indicateurs de cette section portent sur la manière dont l'école ou le centre assure un rôle leader ou de coordinateur vis-à-vis d'autres organisations et fournisseurs de services de formation dans le

but de soutenir le développement économique et l'innovation à l'échelle de la région en appliquant les principes de la spécialisation intelligente.

E4a) L'école ou le centre pilote ou coordonne l'établissement de partenariats, par exemple en organisant des réunions ou en mobilisant d'anciens étudiants, dans l'intérêt de la région.

E4b) L'école ou le centre pilote ou coordonne la collaboration avec d'autres écoles, centres ou organisations de recherche au niveau local, entre les régions ou à l'international, par exemple, dans le but de mettre au point des projets ou des programmes de formation liés notamment aux nouvelles technologies.

E4c) L'école ou le centre est officiellement reconnu(e) pour son rôle de leader dans le renforcement des compétences spécialisées ou des technologies bien définies au niveau régional ou national.

Veuillez donner un exemple de bonne pratique adoptée par votre école ou votre centre en matière de spécialisation intelligente et de mobilisation de l'innovation, des écosystèmes et des PME:

_____

F - Industrie 4.0 et numérisation

Les déclarations suivantes fournissent des informations sur les différents services ou processus qui ont éventuellement été mis en place dans l'école ou le centre où vous travaillez et qui témoignent de progrès réalisés en matière de capacités liées à l'industrie 4.0 et à la numérisation.

Les indicateurs sont regroupés en fonction du niveau de développement: Élémentaire, en développement et avancé.

Le quatrième groupe d'indicateurs porte sur la mesure dans laquelle l'école ou le centre a assumé un rôle de leader ou de coordinateur par rapport à d'autres écoles ou à d'autres centres.

Pour chaque indicateur, veuillez sélectionner l'option qui décrit le mieux la situation dans votre école ou votre centre.
Les questions marquées d'un astérisque sont obligatoires.

F1) Élémentaire

F1a) L'école ou le centre renforce le savoir-faire et les compétences numériques des apprenants dans au moins cinq programmes d'apprentissage différents.

F1b) Les formations numériques et en ligne sont régulièrement utilisées sur le campus comme un mode d'enseignement et d'apprentissage par au moins 50 % des apprenants.

F1c) L'école ou le centre est capable d'utiliser des outils numériques pour offrir des formations à distance à 80 % de ses étudiants.

F1d) L'école ou le centre promeut et utilise les ressources éducatives libres.

F2) En développement

F2a) Un ensemble clairement défini de compétences numériques et connectées sont enseignées à tous les apprenants et considérées comme des compétences clés.

F2b) La compétence numérique du personnel et des apprenants fait l'objet d'une analyse comparative, par exemple au moyen de l'outil SELFIE de l'UE ou d'un autre cadre d'évaluation.

F2c) L'école ou le centre recourt à des formations numériques et en ligne pour créer des situations d'apprentissage liées au travail (comme des simulations vidéo, des jeux d'entreprise, des vidéos sur le lieu de travail ou des expériences de réalité virtuelle).

F2d) Au moins 50 % des apprenants acquièrent des notions de programmation informatique et de pensée computationnelle.

F2e) L'école ou le centre a une stratégie numérique (intégrée à son plan de développement institutionnel, par exemple).

F2f) L'école ou le centre veille à garantir la sécurité et la confidentialité ainsi qu'à adopter un comportement responsable dans les environnements numériques.

F2g) L'école ou le centre renforce les compétences numériques de l'ensemble de son personnel, conformément à la stratégie définie dans son plan de développement institutionnel ou de perfectionnement professionnel de ses effectifs.

F3) Avancé

F3a) La plupart des enseignants et des apprenants utilisent des systèmes ou des environnements numériques d'enseignement conçus pour apprendre et évaluer les connaissances (Moodle ou Microsoft 365, par exemple).

F3b) Les technologies d'enseignement numériques sont utilisées pour permettre à tous les apprenants d'avoir un accès permanent à des contenus à distance.

F3c) Au moins 50 % des programmes d'apprentissage visent à renforcer les compétences des apprenants pour leur permettre de maîtriser les dernières technologies numériques du secteur, telles que la CAO, la FAO et l'impression 3D.

F3d) L'école ou le centre a des projets à moyen et long termes pour s'assurer que l'élaboration de ses propres infrastructures numériques soit cohérente avec sa pédagogie, son programme d'études et les pratiques du secteur, et ces projets sont dûment mis en œuvre.

F3e) L'école ou le centre prend en charge au moins deux types de profils spécialisés (certifications) qui ont explicitement trait aux compétences numériques pertinentes pour l'industrie 4.0 (par exemple robotique, IA, conception de sites web, science des données).

F4) Rôle de leader ou de coordinateur

Les indicateurs de cette section portent sur la manière dont l'école ou le centre travaille avec d'autres écoles ou centres de formation.

F4a) L'école ou le centre travaille en partenariat avec des employeurs pour répondre à l'essor des nouvelles technologies numériques (notamment au moyen d'investissements, du partage des

technologies et du savoir-faire ainsi que de la formation continue en matière de compétences numériques avancées).

F4b) L'école ou le centre travaille avec des partenaires de recherche pour relever les nouveaux défis et tirer le meilleur parti des nouvelles technologies numériques.

F4c) L'école ou le centre dialogue et collabore numériquement avec d'autres prestataires de services de formation, notamment par l'intermédiaire de eTwinning, de vidéoconférences ou de plateformes.

F4d) L'école ou le centre soutient et encourage les autres prestataires de services de formation dans leur processus de numérisation, par exemple à l'aide d'activités de développement professionnel et d'évaluation.

F4e) L'école ou le centre est officiellement reconnu(e) pour être chargé(e) de piloter la diffusion, au niveau national ou régional, des compétences numériques et/ou de l'utilisation de technologies éducatives.

Veuillez donner un exemple de bonne pratique adoptée par votre école ou votre centre en matière d'industrie 4.0 et de numérisation:

_____

G - Opter pour une démarche écologique – soutenir des objectifs durables

Les déclarations suivantes fournissent des informations sur les différents services ou processus qui ont éventuellement été mis en place dans l'école ou le centre où vous travaillez et qui témoignent de progrès réalisés en matière de renforcement des compétences pour une économie écologique et durable.

Les indicateurs sont regroupés en fonction du niveau de développement: Élémentaire, en développement et avancé.

Le quatrième groupe d'indicateurs porte sur la mesure dans laquelle l'école ou le centre a assumé un rôle de leader ou de coordinateur par rapport à d'autres écoles ou à d'autres centres.

Pour chaque indicateur, veuillez sélectionner l'option qui décrit le mieux la situation dans votre école ou votre centre.
Les questions marquées d'un astérisque sont obligatoires.

G1) Élémentaire

G1a) Des activités de sensibilisation ont déjà eu lieu dans l'école ou le centre (des campagnes visant à réduire et/ou à mieux gérer ses déchets, par exemple).

G1b) Selon les besoins, les programmes d'apprentissage proposés intègrent des compétences pertinentes pour rendre l'économie durable («compétences vertes»), par exemple des connaissances sur les économies d'énergie ou des compétences en matière de réduction des déchets.

G1c) L'école ou le centre soutient l'apprentissage de la science du changement climatique et qui porte un regard critique sur les réponses économiques, politiques et technologiques au changement écologique.

G2) En développement

G2a) L'école ou le centre aborde explicitement des enjeux liés au développement durable dans sa stratégie institutionnelle (en ce qui concerne l'énergie, les programmes d'études ou les fournitures, par exemple).

G2b) L'école ou le centre propose au moins un programme de formation qui porte explicitement sur un métier écologique actuel ou émergent (éco-conseiller, installeur de panneaux photovoltaïques ou agent de recyclage, par exemple).

G2c) L'école ou le centre développe systématiquement des compétences liées aux technologies vertes, par exemple l'énergie solaire ou éolienne, l'isolation thermique ou les batteries électriques.

G2d) L'école ou le centre surveille et contrôle sa propre empreinte environnementale.

G3) Avancé

G3a) L'école ou le centre propose des programmes de formation pour adultes qui enseignent des compétences vertes et donnent accès à des technologies vertes et à des emplois verts.

G3b) L'école ou le centre participe à l'élaboration de nouveaux programmes, programmes d'études et technologies liés aux compétences, emplois et technologies écologiques.

G3c) L'école ou le centre a réussi à mettre en œuvre une stratégie de transition écologique et a commencé à réduire sa propre empreinte carbone, conformément aux objectifs nationaux et internationaux à l'horizon 2030.

G3d) L'école ou le centre donne à ses apprenants et à son personnel les moyens d'innover et de collaborer pour favoriser une économie durable.

G4) Rôle de leader ou de coordinateur

Les indicateurs de cette section portent sur la manière dont l'école ou le centre travaille avec d'autres écoles ou centres de formation.

G4a) L'école ou le centre collabore avec le secteur privé ou des instituts de recherche pour élaborer ou proposer des programmes d'apprentissage qui intègrent la question du développement durable, par exemple en mettant au point des projets ou des plateformes.

G4b) L'école ou le centre collabore avec d'autres prestataires de services de formation pour soutenir ou proposer des programmes d'apprentissage qui intègrent la question du développement durable, par exemple en formant des clusters ou en proposant des formations en cours d'emploi.

G4c) L'école ou le centre travaille avec des associations professionnelles et sectorielles pour proposer aux salariés des programmes de formation axés sur le développement durable.

G4d) L'école ou le centre collabore avec d'autres parties prenantes (par exemple des autorités locales, des ONG, des parents, des apprenants adultes ou des salariés) dans le cadre d'actions visant à avancer concrètement vers la réalisation d'objectifs collectifs en matière de développement durable.

Veuillez donner un exemple de bonne pratique adoptée par votre école ou votre centre en matière de démarche écologique et de soutien des objectifs durables:

_____

Retour d'information

Le rapport de retour d'information comporte un enregistrement de vos réponses et calcule le score de chaque dimension. Vous pouvez le télécharger pour aider votre organisation à planifier l'avenir.

Les scores indiqués dans le rapport offrent un résumé de votre autoévaluation du développement vers l'excellence au sein de votre école ou de votre centre. Ils ont été calculés en additionnant les scores de chaque dimension.

Le rapport fournit également une indication moyenne de votre niveau de développement (à savoir «élémentaire», «en développement» ou «avancé»), afin d'aider le personnel, les directeurs et les parties prenantes à réfléchir à leurs performances et à leurs objectifs. Une analyse détaillée des différentes réponses vous aidera à approfondir votre réflexion.

LISTE DES ACRONYMES

ADPP	ONG spécialisée dans l'éducation de qualité, la santé/le bien-être, l'agriculture durable et l'environnement
CFMPL	Centre de Formation des Métiers Portuaires et à la Logistique
COVID-19	Pandémie mondiale de coronavirus (à partir de 2019)
DAPP	Development Aid from People to People [Aide au développement de peuple à peuple]
DG INTPA	Direction générale des partenariats internationaux
EFQM	Fondation européenne pour la gestion de la qualité
EFTP/EFP	Enseignement et formation techniques et professionnels
Enabel	Agence belge de développement
ENE	Réseau d'excellence de l'ETF
ENESAT	Outil d'autoévaluation du réseau d'excellence
EPP	Basic Education for a Productive Future [L'éducation de base pour un avenir productif]
ETF	European Training Foudation (Fondation européenne pour la formation)
GIZ	Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (agence de coopération internationale allemande pour le développement)
IDE	anc. International Development Enterprises AISBL [Donner aux entrepreneurs les moyens de mettre fin à la pauvreté]
IDH	Indice de développement humain
ISO/DIS 21001	Systèmes de gestion pour les organisations éducatives
LuxDev	Agence luxembourgeoise pour la coopération au développement
NQA	Namibia Qualifications Authority [Autorité namibienne chargée des certifications]
NTA	Namibia Training Authority [Autorité namibienne chargée de la formation]
ONG	Organisation non gouvernementale
PIB	Produit intérieur brut
PPA	Parité de pouvoir d'achat
TEVETA	Technical, Entrepreneurial and Vocational Education and Training Authority [Autorité chargée de l'enseignement et de la formation techniques, entrepreneuriaux et professionnels]
UE	Union européenne

Pour en savoir davantage

Site web
www.etf.europa.eu

ETF Open Space
https://openspace.etf.europa.eu

Twitter
@etfeuropa

Facebook
facebook.com/etfeuropa

YouTube
www.youtube.com/user/etfeuropa

Instagram
instagram.com/etfeuropa/

LinkedIn
linkedin.com/company/european-training-foundation

Courriel
info@etf.europa.eu

ETF Working together Learning for life
European Training Foundation

THE EU AGENCY SUPPORTING COUNTRIES TO DEVELOP THROUGH LEARNING