



## **DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES POUR LA REDUCTION DE LA PAUVRETE DANS LES PAYS EN TRANSITION: PROGRAMME ET STRUCTURE DE L'ATELIER**

### **Documents**

- 1. Développement des compétences pour la réduction de la pauvreté dans les pays en transition***
- 2. Apprentissage de compétences pour le développement en faveur des pauvres: quelques secteurs actuels d'innovation internationale***
- 3. Marches du travail et groupes défavorisés dans les Balkans occidentaux: opportunités de développement et d'amélioration des compétences***
- 4. De la réduction de la pauvreté à la cohésion économique et sociale: comment mieux préparer les pays aux instruments de type FSE?***
- 5. Le développement des compétences pour la réduction de la pauvreté et la réforme du système d'enseignement et de formation professionnels en asie centrale***
- 6. Evaluations par les pairs et apprentissage par les pairs: options d'apprentissage de politiques pour les stratégies de réduction de la pauvreté?***
- 7. Faciliter l'apprentissage de politiques: apprentissage actif et réforme des systèmes éducatifs dans les pays en transition***



## Questions

L'atelier 2006 du collège consultatif sera l'occasion de présenter et d'examiner les enseignements stratégiques pouvant être dégagés de ces trois sources d'expérience, sur la base des chapitres préliminaires de l'annuaire 2006 de l'ETF consacré au thème du développement des compétences pour la réduction de la pauvreté dans les pays en transition.

L'objectif visé consiste à clarifier le rôle et la contribution futurs de l'ETF dans ce secteur stratégique.

Les questions clés à examiner au cours de l'atelier sont les suivantes:

- i. Quels enseignements peut-on tirer de l'expérience en matière de développement des compétences et de réduction de la pauvreté dans les pays en développement?
- ii. Quels enseignements peut-on tirer des politiques et instruments communautaires internes axés sur l'éducation et la formation pour améliorer la cohésion sociale vis-à-vis des politiques et instruments externes destinés à la réduction de la pauvreté?
- iii. Quels enseignements peut-on tirer de notre propre expérience en matière de réformes de l'EFP dans les pays partenaires afin de rendre celles-ci plus pertinentes pour la réduction de la pauvreté?
- iv. Comment peut-on défendre de manière convaincante l'importance du développement des compétences pour la réduction de la pauvreté, tant auprès des décideurs politiques des pays partenaires qu'auprès des donateurs éventuellement disposés à apporter une aide?
- v. Comment mieux concevoir les compétences, le développement des compétences et la réduction de la pauvreté dans le contexte de nos pays partenaires?
- vi. Selon quelles modalités peut-on avoir recours aux outils et instruments existants, voire en inventer de nouveaux, pour faciliter l'apprentissage des politiques visant à associer réforme de l'EFP et réduction de la pauvreté?

## Résultats escomptés

- Engagement des membres du collège consultatif dans des réflexions et dans l'échange de connaissances sur la pertinence de la réforme de l'éducation et de la formation professionnels aux fins de la réduction de la pauvreté dans les pays partenaires de l'ETF.
- Validation des contributions du personnel de l'ETF à l'annuaire 2006 lors de débats avec les experts externes et les parties intéressées.
- Développement du rôle de l'ETF en tant que facilitateur de l'apprentissage des politiques et des éventuels outils et instruments pouvant être appliqués par le personnel.

## Programme provisoire

**7 juin 14h00 – 17h30**

Quels enseignements peut-on dégager jusqu'à présent? Questions i, ii et iii.

- Présentation du thème: Peter Grootings et Soren Nielsen
- Développement des compétences par rapport à d'autres mesures de réduction de la pauvreté: Linda Mayoux, Royaume-Uni

- Expériences acquises récemment en Europe du Sud-est: Anastasia Fetsi et expert Europe du Sud-est/membre du collège consultatif
- Expériences acquises récemment par le FSE et dans les pays candidats: Arjen Deij et expert roumain/membre du collège consultatif
- Expériences récentes en provenance d'Asie centrale établissant un lien entre les réformes de l'EFPP au niveau national et les stratégies de réduction de la pauvreté: Henrik Faudel et expert du CA/membre du collège consultatif

Les participants au débat seront sélectionnés parmi les personnes inscrites à l'atelier.

## 8 juin 11h00 – 12h30

Comment mieux exploiter l'expérience acquise afin de faciliter l'apprentissage des politiques?  
Questions iv, v et vi

- Développement des compétences et réduction de la pauvreté dans les pays en développement et en transition; principales problématiques issues du premier atelier: David Atchoarena (Institut international de la planification de l'éducation, UNESCO)
- Rôle de l'ETF: Faciliter l'apprentissage des politiques? Peter Grootings et membre du collège consultatif
- Expériences menées récemment en Europe du Sud-est: Peut-on utiliser les examens par les pairs pour favoriser l'apprentissage des politiques? Arjen Deij et expert des pays candidats/membre du collège consultatif

Les participants au débat et le rapporteur seront sélectionnés parmi les personnes inscrites à l'atelier.

## Documentation de l'atelier

**Peter Grootings et Soren Nielsen**, *Skills development for poverty reduction in transition countries* (Développement des compétences pour la réduction de la pauvreté dans les pays en transition), document de référence pour la conférence du collège consultatif de l'ETF en juin 2006

**Linda Mayoux**, *Skills learning for pro-poor development: some current areas of international innovation* (Apprentissage des compétences et développement pro-pauvre: domaines actuels d'innovation internationale), document de réflexion pour l'atelier sur le développement des compétences pour la réduction de la pauvreté, conférence du collège consultatif de l'ETF en juin 2006

**Anastasia Fetsi**, *Labour markets and disadvantaged groups in the Western Balkans: opportunities for skills development and enhancement* (Marchés du travail et groupes défavorisés dans les Balkans occidentaux: opportunités de développement et d'amélioration des compétences), document de réflexion pour l'atelier sur le développement des compétences pour la réduction de la pauvreté, conférence du collège consultatif de l'ETF en juin 2006

**Arjen Deij**, *From poverty reduction to economic and social cohesion, How can countries be better prepared for ESF type instruments?* (De la réduction de la pauvreté à la cohésion économique et sociale, comment mieux préparer les pays aux instruments de type FSE ?), document de réflexion pour l'atelier sur le développement des compétences pour la réduction de la pauvreté, conférence du collège consultatif de l'ETF en juin 2006

**Henrik Faudel**, *VET reform and poverty reduction in Central Asia* (Réforme de l'EFPP et réduction de la pauvreté en Asie centrale), document de réflexion pour l'atelier sur le développement des compétences pour la réduction de la pauvreté, conférence du collège consultatif de l'ETF en juin 2006

**Arjen Vos**, *Peer reviews and peer learning: options for policy learning for poverty reduction strategies?* (Examen par les pairs et apprentissage par les pairs: alternatives pour un apprentissage des stratégies)

de réduction de la pauvreté?), document de réflexion pour l'atelier sur le développement des compétences pour la réduction de la pauvreté, conférence du collège consultatif de l'ETF en juin 2006

**Peter Grootings**, *Facilitating policy learning: active learning and the reform of education systems in transition countries* (Faciliter l'apprentissage de politiques: apprentissage actif et réforme des systèmes d'enseignement dans les pays en transition), document de réflexion pour l'atelier sur le développement des compétences pour la réduction de la pauvreté, conférence du collège consultatif de l'ETF en juin 2006





## **DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES POUR LA RÉDUCTION DE LA PAUVRETÉ DANS LES PAYS EN TRANSITION**

**Peter Grootings, Søren Nielsen, Fondation européenne pour la formation, avril 2006**





## Introduction

Les compétences et leur développement sont de nouveau perçus par la communauté internationale des bailleurs de fonds comme des moyens importants de réduction de la pauvreté. L'on ne sait cependant pas très bien ce que cela représente pour les réformes systémiques de l'enseignement et la formation professionnels dans les pays partenaires de la Fondation européenne pour la formation (la «Fondation»).

Il existe un besoin urgent d'établir un lien entre le débat sur le développement des compétences dans le cadre de l'aide au développement et la pratique des réformes systémiques de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) dans les pays en transition. Nous pourrions ainsi non seulement axer l'aide internationale et ses priorités sur les réformes de l'enseignement professionnel, mais aussi veiller à l'appropriation locale, à l'adaptation au contexte, au renforcement des capacités et à la durabilité.

Les pays appauvris en transition peuvent profiter de l'expérience acquise grâce aux projets de développement des capacités dans les pays en développement comme de l'expérience recueillie grâce aux politiques nationales des pays en développement en matière d'enseignement et de formation basés sur les compétences. Pour comprendre le rôle que la Fondation peut jouer, il importe d'abord de clarifier ces questions.

## Reconnaissance accrue de l'importance du développement des compétences pour la réduction de la pauvreté

Dans l'Union européenne (UE), le «consensus européen» est très clair en ce qui concerne l'importance de l'enseignement et de la formation dans la politique de développement (Commission européenne, 2002, 2005, 2006). Des organisations onusiennes comme l'OIT, l'UNESCO, le PNUD, et la FAO soutiennent le même point de vue et les organisations financières internationales, bien que plus réticentes, adoptent elles aussi un point de vue similaire (Groupe de travail pour la coopération internationale en matière de développement des compétences, 1996; Fluitman, 2005; King et Palmer 2005; Mayoux, 2006). Il s'agit là d'un changement remarquable après une longue période au cours de laquelle l'ajustement structurel, la libéralisation, la privatisation et la marchandisation ont occupé une place importante dans les programmes des bailleurs de fonds et ont entraîné la quasi-disparition de l'assistance à l'éducation qui se limite désormais aux compétences de base en lecture et en calcul chez les enfants.

Dans son éditorial de l'édition de février 2006 de e-Courier, la lettre d'information en ligne de la coopération pour le développement ACP-UE, M. Sipke Brouwer, de la direction générale du développement de la Commission européenne, a confirmé ce que cette reconnaissance avait comme implications pour la politique de l'UE en Afrique: *Les bailleurs de fonds se sont trop longtemps concentrés sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux enfants africains. Nous devons être plus ambitieux car il est nécessaire que nous offrions à la jeunesse africaine les compétences, la connaissance et les valeurs de confiance en soi susceptibles de recréer leurs villes et de reconstruire leur sentiment d'appartenance sociale.*

Et d'ajouter: *Les jeunes d'aujourd'hui constituent le capital humain de demain: travailleurs, talents, entrepreneurs et leaders. Ils doivent tous avoir la chance d'améliorer leur potentiel et de devenir les acteurs de la croissance économique et sociale du continent. Par conséquent, l'UE va encore davantage mettre l'accent sur l'enseignement et la formation professionnels en relation avec les marchés du travail. Cela contribuera à transformer l'actuelle fuite des cerveaux en un afflux de cerveaux pour tout le continent.*

Cependant, malgré l'attention accrue accordée au développement des compétences dans la lutte contre la pauvreté, on continue de discuter du contenu [le «quoi»] et de la manière d'y parvenir [le «comment»]: Quels types de compétences sont primordiaux pour la réduction de la pauvreté? Comment peut-on aider les gens à acquérir les compétences dont ils ont besoin? N'ont-ils besoin que de compétences? Quels types de politiques les pays pauvres doivent-ils mener et quelle peut être la contribution de la communauté des bailleurs de fonds? Comme toujours, les réponses à ce genre de question sur le contenu et la manière sont dans une grande mesure interdépendantes et dépendent de la raison pour laquelle on estime, déjà, que le développement des compétences liées au «comment» est important pour la réduction de la pauvreté avant tout.

## **Quelles implications cela a-t-il pour les pays en transition?**

Les décideurs et leurs conseillers dans les pays partenaires de la Fondation ne savent pas si ces discussions sur la politique de développement sont pertinentes pour eux. Les concepts de développement des compétences et de réduction de la pauvreté ne sont pas très évidents et la relation entre ces deux notions n'est pas très évidente non plus. C'est pourquoi il importe de les replacer dans leur contexte.

Pour les décideurs des pays en transition, le «développement des compétences» semble être une approche pointue dans le contexte des réformes systémiques des systèmes d'enseignement et de formation professionnels qui constituent le cadre stratégique auquel ils ont pris l'habitude de faire référence. En tant que concept, la «pauvreté» est une idée controversée, automatiquement associée aux pays en développement pauvres d'Afrique, d'Asie du Sud et d'Amérique latine. Même si les pays en transition n'ont pas d'expérience comparable en matière de pauvreté persistante, nous entendons soutenir que la plupart, pour ne pas dire tous, ont connu un appauvrissement spectaculaire. De plus, la pauvreté et l'attention accordée à la réduction de la pauvreté existent aussi dans les pays développés de l'UE (Commission européenne, 2000; Institut Tavistock, Engender et ECWS, 2005).

Comme le notent King et Palmer, la prépondérance du discours sur la pauvreté parmi les bailleurs de fonds a nécessité la rationalisation et la légitimation d'autres objectifs de développement, tels que le développement de l'infrastructure, l'éducation, le développement de l'entreprise et le développement des compétences, vu leur lien étroit avec la pauvreté (King & Palmer 2005). Même si la situation actuelle est bel et bien marquée par un retour heureux de l'enseignement et de la formation professionnels dans les politiques de développement des bailleurs de fonds, elle risque aussi d'être marquée par un rétrécissement des problèmes et des options. Ceci, à son tour, nous mène à la question de savoir si le développement des compétences (quelle qu'en soit la définition) dans les pays en transition nécessite d'être envisagé seulement dans un contexte de réduction de la pauvreté ou bien si des questions plus vastes sont en jeu.

Avant de passer aux questions sur le «quoi» et le «comment» évoquées au début, il est par conséquent nécessaire de clarifier ce dont nous sommes en train de parler. Qu'entend-on par «développement des compétences», quelle est la définition du concept de «réduction de la pauvreté» et quel est le lien entre le développement des compétences et la réduction de la pauvreté?

## **Quelles en sont les répercussions sur le rôle de la Fondation dans les pays partenaires?**

Bien que les concepts doivent être clarifiés d'urgence, cette clarification n'est pas une fin en soi. Le fait de savoir de quoi on parle devrait, en définitive, aboutir à une autre clarification: quel rôle la Fondation peut-elle jouer?

Nous avons déjà globalement convenu d'une réponse: compte tenu de son expertise concernant l'UE et de ses autres expériences internationales, d'une part, et de sa compréhension du contexte spécifique de ses pays partenaires, d'autre part (Grootings, Fondation européenne pour la formation, 2004), la Fondation peut faciliter l'apprentissage de politiques. Nous comprenons aussi que ce dernier est radicalement différent du transfert de politiques et de la copie de politiques et qu'il implique que l'on fasse très attention au contexte, à l'appropriation locale et au renforcement des capacités pour garantir la durabilité.

Mais ces principes généraux ont-ils une signification pour le développement des compétences et la réduction de la pauvreté? Si le développement des compétences comme outil de réduction de la pauvreté se révèle être pertinent pour les pays partenaires de la Fondation - pertinence non encore établie -, comment la Fondation peut-elle contribuer à aider les pays partenaires à améliorer le développement des compétences afin de réduire la pauvreté?

# La réduction de la pauvreté dans les pays appauvris en transition

## La pauvreté et les politiques de réduction de la pauvreté

Il existe un consensus sur le fait que la pauvreté doit être comprise de manière multidimensionnelle (Banque mondiale, 1990; 2000). Cette compréhension va bien au-delà de l'utilisation traditionnelle des mesures relatives au revenu pour remonter à la pauvreté dans sa relation avec les mauvais résultats obtenus dans les domaines de l'éducation et de la santé (Reddy & Pogge, 2005; Banque mondiale, 2000b). Le concept de pauvreté comprend aussi la vulnérabilité, l'exposition au risque, l'impossibilité de se faire entendre et le manque de pouvoir (Banque mondiale, 2000; PNUD, 2006).

Les politiques de développement se sont toujours intéressées à la pauvreté, mais le centre d'intérêt a évolué dans le temps. En nous inspirant de King et Palmer (2005, p. 7) et McGrath (2002), nous pouvons résumer comme suit les diverses périodes postérieures à la Seconde Guerre mondiale par lesquelles sont passées les politiques relatives à la pauvreté:

- Au cours des années 1950 et 1960, la croissance économique et la modernisation étaient perçues par de nombreux intervenants comme étant les principaux moyens de réduction de la pauvreté et d'amélioration de la qualité de la vie. L'accent était placé sur l'industrialisation et sur la préparation d'une main-d'œuvre industrielle.
- Au cours des années 1970, l'attention s'est portée sur la prestation directe de services de santé, de nutrition et d'éducation. Ces services étaient perçus comme faisant partie des politiques publiques. Le *World Development Report 1980* [Rapport sur le développement dans le monde, 1980], en se basant sur les éléments disponibles à l'époque, soutenait que les améliorations en matière de santé, d'éducation et de nutrition parmi les pauvres étaient importantes non seulement en tant que telles, mais aussi pour promouvoir la croissance des revenus, y compris ceux des pauvres.
- Les années 1980 devaient connaître un autre changement de paradigme. Les pays, notamment ceux d'Amérique latine et d'Afrique subsaharienne, tentaient de s'adapter à la récession mondiale. Les dépenses publiques ont connu des restrictions plus sévères. Les politiques d'ajustement structurel, la privatisation et le développement du secteur privé ont été promus par la Banque mondiale et le FMI pour lutter contre les problèmes économiques dans les pays en développement. C'était l'époque du fondamentalisme de marché et du consensus de Washington (Stiglitz, 2002a). En réponse, on a commencé à accorder une attention accrue aux dimensions sociales du développement (approches axées sur la personne). Il s'agissait au départ d'initiatives (ascendantes) de projets participatifs, souvent prises par des ONG.
- Les années 1990 ont vu l'ajustement structurel à «visage humain», un retour au rôle de l'État et un accroissement de l'attention portée au développement d'un «environnement propice» (appui aux conditions préliminaires à la réduction de la pauvreté); la fin des années 1990 et le début des années 2000 ont vu la multiplication des documents de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP) qui constituent des cadres stratégiques complets. Comme nous le notions plus haut, la «découverte» de la pauvreté et la définition des politiques de lutte contre la pauvreté ont été pour l'essentiel le fait de bailleurs de fonds et non celui de gouvernements nationaux.

En conceptualisant la pauvreté, il est également nécessaire d'examiner des questions connexes (King et Palmer, 2005). Citons parmi celles-ci la *vulnérabilité* (l'insécurité et l'exposition au risque et des périodes occasionnelles de pauvreté), l'*inégalité* (les privations par rapport aux autres), la pauvreté de *catégories de personnes* (les femmes, les enfants, les personnes âgées, les handicapés) et la pauvreté collective (de régions, nations, groupes). Cependant, il importe de reconnaître que la pauvreté n'est pas la même chose que la *vulnérabilité*, ni la même chose que l'*inégalité*. Même s'il y a un chevauchement entre pauvreté et vulnérabilité, la distinction entre elles est vitale pour apprécier la différence entre être «en faveur des pauvres» et être «anti-pauvreté». Dans la pratique, cependant, les indices de la pauvreté se basent généralement sur un petit nombre de dimensions mesurables telles que le revenu par jour.

Par ailleurs, il existe une dimension subjective de la pauvreté. Il importe également de savoir si les personnes statistiquement classées comme pauvres se perçoivent elles-mêmes comme telles. Qui plus est, la pauvreté subjective est un concept relatif qui dépend généralement du contexte, de l'environnement et de l'histoire. Pour les décideurs nationaux, il existe une question comparable: celle de savoir si le classement statistique du pays au bas de l'échelle internationale de la pauvreté les incite à considérer leur pays comme un pays pauvre. Les points de vue subjectifs, c'est connu, revêtent une importance cruciale pour mieux comprendre les options politiques et pour y être plus sensibles.

Pour terminer, nous devons faire la distinction, au plan conceptuel, entre les différentes significations de la «réduction de la pauvreté». Il existe au moins trois types de réduction de la pauvreté. Les politiques de développement des compétences varieront selon le type de réduction de la pauvreté visé (King et Palmer, 2005).

- *Atténuation de la pauvreté* – Atténuer les symptômes de la pauvreté et/ou réduire la sévérité de la pauvreté sans que les gens passent de l'état de «pauvres» à celui de «non-pauvres»;
- *Sortir les gens de la pauvreté* – «Réduction de la pauvreté» au vrai sens du terme; réduire le nombre de gens pauvres et/ou faire passer les gens de l'état de pauvres à celui de non-pauvres;
- *Prévention de la pauvreté* – Mettre les gens en mesure d'éviter de sombrer dans la pauvreté en réduisant leur vulnérabilité.

## **Pays appauvris en transition**

Pour la plupart, les pays en transition ne connaissent pas la pauvreté depuis longtemps; les revenus bas étaient auparavant compensés par les prestations de l'État providence. Cependant, de nombreux pays de l'ex-Union soviétique dépendaient par le passé de transferts budgétaires, de Moscou, qui ont pratiquement disparu du jour au lendemain après l'indépendance. Plusieurs n'ont pas été à même de développer des économies nationales viables. En outre, dans ces pays, il y a toujours eu des transferts régionaux considérables pour équilibrer les écarts économiques et sociaux.

Après la période de croissance qui a fait suite à la Seconde Guerre mondiale, l'appauvrissement progressif a commencé dans tous les pays à la fin des années 1960 et bien avant l'écroulement final des systèmes communistes. Certains pays n'ont pas pu passer d'une croissance économique fondée sur la production de masse industrialisée à planification centralisée à une production plus diversifiée, plus intensive, de haute qualité et souple. Il en a résulté que, par rapport aux autres pays non communistes, la pauvreté, aussi bien absolue que relative, a suivi une courbe croissante à partir des années 1970.

Comme nous le savons désormais, les politiques de transition menées depuis la fin des années 1980 sur la base du consensus de Washington n'ont guère contribué à l'amélioration de la situation, du moins pas à moyen terme (Nelson et al., 1997). Au contraire, les indices de pauvreté font apparaître, pour la plupart des pays, une détérioration des conditions de vie d'un nombre croissant de personnes, y compris parmi celles qui travaillent. La Banque européenne pour la reconstruction et le développement (2005) estime qu'une personne sur deux vit dans ce qu'elle appelle les pays aux premiers stades de la transition vit dans la pauvreté<sup>1</sup>. Même lors de la reprise de la croissance économique à la fin des années 1990, les pauvres n'ont pu en profiter.

## **Appauvrissement individuel et social**

Les décideurs des pays en transition tendent à associer les questions actuelles de pauvreté, en particulier, avec la destinée des groupes pour lesquels il existait des institutions et des dispositions spécifiques, comme les orphelins et les handicapés. Des institutions spécialisées assuraient des services de base en matière de logement, de repas et parfois de formation spéciale et d'occasions rémunératrices. Toutes ces institutions ont fermé après l'effondrement de l'État-providence. Par ailleurs, d'autres groupes qui avaient besoin de se loger et de s'intégrer socialement, comme les ex-prisonniers

---

<sup>1</sup> Les pays aux premiers stades de la transition sont: l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie, la Moldova, l'Ouzbékistan, la République Kirghize et le Tadjikistan.

et, dans certains pays, les anciens soldats de retour de guerre, se sont fait jour. D'autres groupes qui recevaient des paiements de l'État se sont eux aussi appauvris, notamment les personnes âgées touchant des retraites de l'État et les chômeurs pour lesquels il n'y a généralement pas d'allocations. Les agents de l'État et les travailleurs, qui sont formellement en situation d'emploi mais ne reçoivent pas de salaires, constituent une grande part des actifs pauvres.

Ainsi, même si les pays en transition n'ont pas tous connu la pauvreté que frappe les pays en développement, la plupart d'entre eux ont enregistré un «appauvrissement» progressif et même, récemment, dramatique. Cette évolution a donné lieu à une pauvreté élevée d'un grand nombre de personnes, couplée à une inégalité accrue entre les groupes sociaux. L'appauvrissement est illustré par le fait qu'à l'heure actuelle 11 pays partenaires de la Fondation ont signé, ou sont sur le point de signer, des documents de stratégie de réduction de la pauvreté avec le FMI et la Banque mondiale (Banque mondiale, 2006)<sup>2</sup>.

## Appauvrissement institutionnel

Toutefois, le concept d'«appauvrissement» que nous proposons d'utiliser dans le cas des pays en transition ne fait pas seulement référence aux conditions de vie des personnes et de leurs familles. Ces pays ont également subi un appauvrissement *institutionnel*, lequel est, en fait, une seconde caractéristique qui fait que ces pays sont différents des pays en développement. L'appauvrissement institutionnel est également étroitement lié à l'incapacité de passer d'un mode extensif à un mode intensif de production et de croissance; il a au moins trois caractéristiques distinctes, mais étroitement liées entre elles.

La **première** a trait au fait que, contrairement aux pays en développement, les pays en transition ont mis en place des institutions sophistiquées et performantes qui sont typiques des sociétés modernes, en particulier dans des domaines comme l'éducation et la formation, la santé et la prévoyance sociale. Toutefois la crise des budgets de l'État, qui accompagnait la stagnation économique depuis la fin des années 1960, s'est traduite par un sous-investissement dans ces institutions, lesquelles ont par la suite été progressivement dépassées et gravement privées de ressources. L'insuffisance des investissements a progressivement rendu le secteur de l'enseignement et de la formation incapable de continuer d'être une source importante d'innovation pour l'ensemble du secteur économique.

Néanmoins, les niveaux de base en lecture et en calcul sont élevés depuis le début des années 1960 et le sont restés jusqu'à une date très récente pour toutes les tranches d'âge. Dans le même temps, ces pays ont dû faire face à une pression croissante poussant les cycles secondaire et supérieur de l'enseignement à s'étendre. En particulier, l'enseignement secondaire professionnel s'est développé rapidement, mais il est vite devenu technologiquement dépassé. Les approches pédagogiques sont restées fermement ancrées à l'approche traditionnelle de transfert des connaissances. Les politiques de transition sont incapables de renverser la vapeur, du moins pour la plupart des sous-secteurs du système éducatif. De fait, c'est le système de l'EFP qui a souffert le plus partout, justement parce qu'il s'agissait de la partie dominante du système éducatif.

L'orientation à prédominance professionnelle du système éducatif explique la **deuxième** caractéristique de l'**appauvrissement** institutionnel. Au cours des premières années de la transition, elle a été à l'origine d'au moins trois réactions politiques complémentaires.

- La première avait trait à la réorientation de l'enseignement supérieur, réorientation qui, vu les ressources publiques limitées, s'est faite aux dépens de l'enseignement et de la formation professionnels. Cette réorientation s'est bien amalgamée aux aspirations longtemps frustrées des citoyens et des universitaires appelés à des positions de leadership. L'enseignement professionnel de base en était venu à être assimilé aux couches «inférieures» de la société et l'enseignement technique secondaire était de plus en plus considéré comme une solution alternative à l'enseignement supérieur. Les politiques de post-transition ont renforcé une tendance qui avait déjà commencé il y a de cela très longtemps. Elles ont également renforcé la tendance à négliger d'investir dans l'enseignement professionnel technique de qualité.

---

<sup>2</sup> Situation au 31 décembre 2005: Albanie, Arménie, Azerbaïdjan, Bosnie-et-Herzégovine, Géorgie, Moldova, République Kirghize, Serbie-et-Monténégro, Tadjikistan. L'ancienne République yougoslave de Macédoine et l'Ouzbékistan ont seulement signé un DSRP initial. Dans certains pays, les documents sont qualifiés de stratégies de développement socio-économique.

- L'un des effets secondaires de cette évolution d'après la transition a été que les enfants issus de familles pauvres ou appauvries ont été empêchés d'accéder à l'enseignement secondaire général et aux filières de l'enseignement supérieur, principalement parce qu'ils ne pouvaient pas se le permettre financièrement. De plus en plus, les écoles professionnelles devenaient l'unique option ouverte aux enfants issus de familles pauvres, souvent plus pour des raisons de prestations sociales que pour des raisons d'éducation. Le maintien des écoles professionnelles était considéré comme l'une des dernières options du maintien en place d'un système de prestations sociales à l'intention des pauvres, notamment dans les pays où ces écoles sont sous la tutelle des ministères de l'emploi et des affaires sociales.
- La troisième réponse a été l'effort consenti par les responsables des politiques éducatives, partout ou presque, souvent en réponse aux conseils des bailleurs de fonds d'abandonner le volet enseignement professionnel du dispositif, volet qui était non seulement cher à maintenir et à moderniser étant donné les budgets publics limités, mais aussi idéologiquement discrédité. Il était également complètement dépassé pour ce qui est du contenu des programmes et de l'approche pédagogique. Par ailleurs, les installations étaient obsolètes et avaient souvent besoin d'une rénovation totale, pour laquelle il n'y avait pas de financements publics.

Ces réponses politiques ont contribué à la **troisième** caractéristique de l'appauvrissement institutionnel de l'enseignement professionnel: la disparition des capacités d'innovation. Les écoles et les enseignants devaient exclusivement axer leurs efforts sur la prestation au jour le jour de services d'enseignement et de formation aux dépens du développement et de l'innovation. Cela a également été la conséquence de l'arrêt des systèmes centralisés d'aide, pour des raisons idéologiques et financières, notamment l'aide à la mise au point de programmes d'enseignement et à l'organisation de stages de formation à l'intention des enseignants de l'enseignement professionnel (Grootings, Fondation européenne pour la formation, 2004; Grootings et Nielsen (éds.), Fondation européenne pour la formation, 2005). En raison des salaires extrêmement bas, de nombreux enseignants et formateurs ont été contraints de s'assurer un revenu complémentaire en dehors du système éducatif. Un grand nombre des plus capables ont carrément quitté le système.

## L'appauvrissement du capital social

Il existe une autre dimension de l'appauvrissement à laquelle il n'a pas encore été accordé d'attention suffisante, mais qui revêt une importance cruciale du point de vue éducatif. Il s'agit de la perte de l'aptitude, notamment celle des anciennes générations et au début de la période de transition, à «survivre» dans une société fondée sur des principes très différents. C'est ce à quoi font référence les concepts de «compétences de vie» et de «capital social». Les modes de comportement et de pensée, les routines, les réseaux de capital social, les stratégies de survie au sens général du terme, ne fonctionnent plus comme avant. Ce sont spécifiquement les pauvres qui souffrent de cette perte d'aptitude dans la mesure où ils n'ont pas l'argent nécessaire. Les comportements appris ne sont plus utiles et il est évident que, dans ce domaine aussi, les institutions éducatives ont un rôle à jouer.

## La nécessité de faire renaître l'enseignement et la formation professionnels

Conséquence de cette évolution, il y a un manque énorme de ressources, aussi bien financières qu'humaines, pour faire renaître le système de l'enseignement et de la formation professionnels. Au lieu de cela, un ensemble spécifique d'aides et d'actions de coopération est en place. Aujourd'hui, dans une grande mesure, ce sont les bailleurs de fonds qui décident si l'enseignement professionnel constitue une politique prioritaire, quelle importance accorder à ces politiques et comment elles sont élaborées et mises en œuvre. L'association de mémoires individuelles, de contributions institutionnelles et de politiques des bailleurs de fonds n'a pas jusqu'ici privilégié la résolution des problèmes liés aux réformes de l'enseignement et de la formation professionnels.

Le résultat global de ce que nous avons appelé «appauvrissement», c'est que le système de l'enseignement professionnel dans plusieurs pays en transition n'est plus capable de se reconstruire et de retrouver sa gloire passée et encore moins de faire face, sans aide extérieure considérable, aux défis d'une réforme systémique.

La combinaison des processus d'appauvrissement individuel, institutionnel et social ont, au lieu de cela, créé une situation dans laquelle les écoles professionnelles sont devenues les institutions éducatives des pauvres sans avoir de possibilité réelle de contribuer à une forme quelconque de réduction de la pauvreté (Faudel et Grootings, à paraître). Toute politique de réforme visant à établir un lien entre l'enseignement professionnel et la réduction de la pauvreté doit s'attaquer à cette évolution. Elle doit en particulier veiller à la pertinence des contenus pour les besoins en apprentissage des appauvris, y compris la capacité à échapper à la pauvreté.

Il serait utile, à ce stade, de clarifier le lien entre le développement des compétences et la réforme de l'enseignement professionnel avant d'entamer la discussion de la contribution possible du développement des compétences à la réduction de la pauvreté.

## Développement des compétences: formation technique et professionnelle à l'ancienne ou métaphore de l'apprentissage tout au long de la vie?

### Ce que les bailleurs de fonds entendent par développement des compétences

Le «développement des compétences», au même titre que la «réduction de la pauvreté», est un néologisme, comme le signalent à juste titre King et Palmer (2006). Le concept de *skills* (aptitudes) lui-même est aujourd'hui très débattu dans les cercles éducatifs. Il a été critiqué pour ses connotations étroites et behavioristes, pour son exclusion des connaissances et des dimensions d'attitudes et pour son inadéquation en tant que concept d'éducation et de formation permettant de faire face aux défis des économies du savoir. Dans le jargon éducatif d'aujourd'hui, il a été remplacé par le concept de *competence* (compétence); toutefois, dans la pratique, ce remplacement n'a souvent été qu'un changement d'étiquette dès lors que les approches traditionnelles de l'apprentissage et de la didactique sont demeurées incontestées. Cette situation évolue rapidement, cependant, avec les discussions qui ont lieu actuellement sur l'apprentissage fondé sur les compétences dans le cadre d'une approche constructiviste de l'apprentissage et de l'enseignement (Simons et al., 2000, Biemans et al., 2004, Hager, 2004, Oates, 2004, Ellerman, 2005, Grootings et Nielsen (éds.), Fondation européenne pour la formation, 2005).

D'après King et Palmer, l'expression «développement des compétences» (*skills*) a été forgée et est utilisée par les bailleurs de fonds qui ont eux-mêmes de plus en plus perdu l'expertise maison en matière d'enseignement et de formation techniques et professionnels (King et Palmer, 2005; Working group for international cooperation in skills development, 2004). Il s'agit d'un terme qui reflète l'échec des investissements des grands donateurs dans les systèmes nationaux d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) des années 1960 et 1970<sup>3</sup>. Il continue d'être essentiellement une interprétation behavioriste des compétences (*skills*) dans leur opposition au savoir, ce qui suppose, parfois implicitement, que les compétences manuelles de base sont tout ce dont les pauvres ont besoin. Il sera difficile de rétablir le lien entre le débat sur le développement des compétences au sein de la communauté des donateurs et les discussions actuelles sur les politiques futures en matière d'enseignement et de formation.

Les efforts visant à élargir la notion de compétences à celle de «compétences de vie» (*life skills*) ou de «compétences de subsistance» (*livelihood skills*) semblent tous quelque peu artificiels tout en illustrant la difficulté qu'ont les bailleurs de fonds de s'en tenir au concept de compétences (*skills*) (UNESCO, 2006; UNICEF, 2006). C'est dans ce cadre que King et Palmer (2005, p. 11) suggèrent la description suivante:

---

<sup>3</sup> La Banque mondiale, les organisations des Nations Unies et de nombreux bailleurs de fonds bilatéraux continuent d'utiliser le concept d'EFTP alors que l'UE parle d'enseignement et de formation professionnels (EFP). Le concept d'EFTP concerne deux échelons différents de niveau professionnel (inférieur ou de base) et technique (intermédiaire ou supérieur) formels, alors que le concept d'EFP a toujours été plus inclusif, en ce qui concerne les niveaux (il couvre également l'enseignement professionnel supérieur et l'enseignement parascolaire) et – plus récemment – également en termes de modes non formels et informels d'enseignement et de formation.

*Le développement des compétences est non seulement l'équivalent de l'enseignement et de la formation techniques et agricoles formels, mais est aussi utilisé, de manière plus générale, pour désigner aussi les capacités de production acquises à tous les niveaux de l'enseignement et de la formation, qu'ils aient lieu dans un environnement formel, non formel ou sur le lieu de travail, qui permettent aux individus quel que soit le domaine de l'économie auquel ils appartiennent de s'adonner entièrement et utilement à leur activité de subsistance et d'avoir la possibilité d'adapter ces capacités de manière à répondre aux exigences et opportunités en mutation de l'économie et du marché du travail.*

Ils suggèrent également que le développement des compétences ne fait pas référence à la source de l'enseignement ou de la formation qui se trouve dans les programmes, mais aux capacités productives acquises par le biais des cours et programmes fondés sur les compétences. C'est à ce niveau que le discours des bailleurs de fonds sur le développement se rapproche le plus des débats en cours sur l'enseignement professionnel et sur les politiques de réforme dans les pays en développement.

## **L'apprentissage tout au long de la vie et l'enseignement et la formation professionnels axés sur l'apprenant**

Au cours des années 1980 et 1990, ces débats ont porté essentiellement sur la manière de faire pour que, d'une part, l'enseignement professionnel formel, souvent scolaire, devienne plus pratique et, d'autre part, pour élargir la formation par le travail en mettant plus l'accent sur ce qu'il est convenu d'appeler les compétences clés ou centrales. Cette politique doit être perçue dans le cadre de la montée du chômage des jeunes à un moment qui est devenu lié aux inconvénients des deux types d'enseignement et de formation. L'enseignement, même celui dispensé dans les écoles professionnelles, était soit perçu comme étant trop théorique ou insuffisamment axé sur la pratique. Les écoles étaient accusées de ne pas produire de diplômés utiles aux entreprises. L'apprentissage par le travail était perçu comme étant trop lié au poste de travail et insuffisamment tourné vers l'avenir.

Toutes les nouvelles politiques ont tenté de conférer à l'entreprise un rôle plus important en matière d'enseignement professionnel et d'amener l'enseignement et la formation professionnels à se recentrer sur les résultats de l'apprentissage (exprimés au début par le mot aptitudes (*skills*) et ensuite par le mot compétences) plutôt que sur les intrants comme les programmes d'études et les rôles des enseignants et des formateurs. De même, les nouvelles politiques donnent souvent la priorité aux qualifications plutôt qu'aux processus d'enseignement et d'apprentissage, notamment dans les pays où il n'y a pas de forte tradition de coopération entre l'État et le secteur privé. Cette évolution a souvent abouti à une centralisation et une bureaucratisation accrues des systèmes de qualification, enlevant des ressources aux processus réels d'enseignement et de formation. L'une des raisons qui sous-tendent tout cela, a été l'adhésion aux concepts traditionnels de l'apprentissage (Hager, 2004).

Toutefois, depuis la fin des années 1990, il est devenu de plus en plus clair qu'un système éducatif exclusivement fondé sur les résultats ne garantirait pas la qualité et la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage. De nombreux pays tentent maintenant de rétablir l'équilibre entre la politique de l'apprentissage fondé sur les résultats et des politiques qui mettent l'accent sur l'assurance de la qualité des intrants et des processus. Les pays qui se sont tournés vers les qualifications et des cadres nationaux de qualification au cours des années 1980 accordent de nouveau une attention aux processus. Les pays qui n'ont pas mis en place des politiques strictement basées sur les résultats incluent maintenant des éléments qui font désormais partie des cadres nationaux de qualification, comme les filières, la transparence et la reconnaissance.

Cette évolution récente inclut également la reconnaissance du rôle clé joué par les enseignants et les formateurs pour un enseignement et une formation de qualité (Grootings et Nielsen (éds.), Fondation européenne pour la formation, 2005). Les enseignants et les formateurs ne sont plus considérés comme des experts qui transmettent leur savoir et leurs compétences, mais comme des facilitateurs des processus d'apprentissage. En règle générale, cela signifie que l'on s'éloigne de l'approche étroite et behavioriste, fondée sur les «aptitudes» pour se rapprocher d'un concept plus vaste fondé sur les «compétences», ancré dans les théories constructivistes de l'apprentissage. La mise au point de nouvelles pratiques didactiques bénéficie elle aussi d'attention, notamment dans la recherche d'approches visant à aider les gens à développer des compétences d'un genre nouveau, comme l'aptitude à lire, à faire face à l'incertitude et à faire preuve d'esprit d'entreprise.

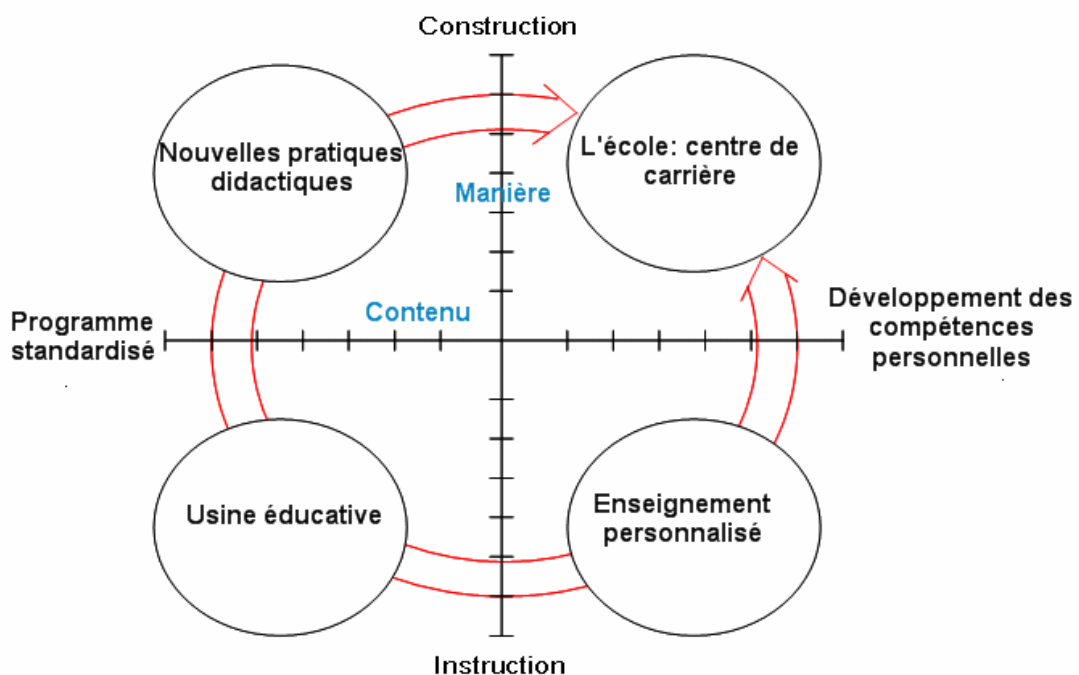
La notion de «développement des compétences», telle qu'elle est utilisée par la communauté internationale des bailleurs de fonds, est par conséquent de bien des manières en contradiction avec la



discussion et la politique actuelles sur l'enseignement et la formation professionnels modernes. Elle fait partie du vocabulaire de l'aide au développement et elle est ancrée dans les approches éducatives du passé, mais elle crée la confusion dans la communication avec la communauté de l'éducation. D'un autre côté, la communauté de l'aide au développement ne connaît pas très bien les discussions en cours et l'évolution des politiques en matière d'enseignement et de formation professionnels dans les pays développés.

Avant d'en revenir à des questions liées au développement des compétences pour la réduction de la pauvreté, il pourrait être utile de commencer par présenter la pensée actuelle sur l'enseignement et la formation professionnels. Dans la schéma n° 1, nous résumons les discussions en cours dans certains pays de l'UE concernant le contenu (le «quoi») et la manière (le «comment») de l'enseignement professionnel moderne (Geurts et Meijers, 2006).

### Schéma n° 1 – Écoles professionnelles: des usines de formation aux centres de carrières.



### Instruction traditionnelle standardisée

L'axe du «quoi» concerne le contenu des programmes de l'enseignement et de la formation professionnels. Traditionnellement, il s'agit de programmes standardisés, basés sur un certain nombre de sujets isolés, assurés individuellement par des enseignants et des formateurs. Tout le monde apprend la même chose, dans le même ordre et de la même manière. De même, tout le monde est examiné au même moment en partant de l'hypothèse que tout le monde a besoin de la même période de temps pour apprendre. C'est ce que l'on pourrait appeler l'usine éducative. La plupart des écoles professionnelles et la plupart des réflexions sur la politique en matière d'enseignement professionnel sont encore fermement ancrées dans le secteur inférieur gauche.

### Instruction personnalisée et flexible

Quelques-unes des écoles les plus actives et quelques-uns des penseurs les plus avancés en matière de politique se préoccupent de la nécessité d'une souplesse accrue. On reconnaît que les produits et les services doivent être plus diversifiés et plus axés sur le client. On se préoccupe aussi de l'efficacité et du coût. Cela mène à se tourner vers des profils plus vastes avec une spécialisation progressive au

lieu de programmes pointus, vers des profils multisectoriels plutôt que monosectoriels. La reconnaissance et l'assurance qualité acquièrent de l'importance pour que les personnes puissent se déplacer librement d'un niveau ou secteur à l'autre. L'introduction de certaines formes de modularisation entend remplacer les programmes scolaires fondés sur les sujets et annuels.

La flexibilisation tient compte aussi du fait que les élèves ont des styles d'apprentissage différents. Certains préfèrent la théorie à la pratique, d'autres apprennent mieux s'ils commencent par la pratique. Certains élèves apprennent plus vite que d'autres et peuvent avoir des connaissances préalables ou des expériences différentes et n'ont pas besoin d'étudier le même programme au même moment et dans le même ordre. Certaines formes de modularisation répondent à cela aussi. Les programmes deviennent plus axés sur l'apprenant et les écoles offrent aux apprenants des parcours individualisés à la place des programmes standards; ils deviennent aussi mieux armés pour répondre aux besoins de différents groupes d'apprenants, jeunes et adultes, en situation d'emploi ou pas, débutants ou plus expérimentés. Le coin bas à droite du schéma n° 1 est typique de ce genre de programmes, d'écoles et de politiques.

Les formes aussi bien standards que personnalisées de l'enseignement et de la formation professionnels reposent souvent sur une approche traditionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage, que ce soit lié au savoir, aux compétences pratiques ou aux attitudes. Elles suivent un modèle traditionnel de transfert de l'enseignant ou formateur vers l'élève. Les enseignants sont considérés comme des experts dans un domaine particulier alors que les formateurs sont des experts dans la manière d'appliquer le savoir dans la pratique. Dans la formation initiale ou sur le lieu de travail des enseignants et des formateurs, cela se traduit par la priorité accordée au savoir aux dépens de la didactique.

## **Nouvelles approches éducatives dans les programmes standards**

La didactique constitue l'objet principal de l'axe du «comment». L'enseignement professionnel doit faire la transition entre l'apprentissage par l'instruction et l'apprentissage par la construction. Le cycle d'apprentissage est inversé: la théorie ne doit plus nécessairement toujours (et pour tout le monde) précéder la pratique. Cette dernière peut également orienter la théorie qui doit alors être présentée «juste à temps» et «juste ce qu'il faut». Cette approche est mise en œuvre sous diverses formes d'enseignement à partir de problèmes ou axé sur la pratique. La distinction entre théorie et pratique, entre apprentissage et travail, et entre école et entreprise devient moins marquée.

Des formes intermédiaires d'enseignement sont présentes dans les secteurs supérieur gauche et inférieur droit du schéma. Les nouvelles pratiques didactiques telles que l'enseignement à partir de problèmes se situent dans le secteur supérieur gauche. Dans la plupart des pays de l'UE, à supposer que des expériences y soient faites, les nouvelles pratiques s'inscrivent presque toujours dans des programmes traditionnels standardisés. Le secteur inférieur droit concerne l'organisation modulaire des programmes d'enseignement existants. Cet enseignement à *la carte* – mais il ne s'agit souvent que de formation – est similaire à l'enseignement personnalisé mais il n'a rien de novateur au sens didactique. C'est pourtant souvent ce qu'on présente comme l'enseignement et la formation professionnels modernes.

## **Apprentissage individuel par la construction**

À l'opposé de l'école-usine, dans le secteur supérieur droit, l'école est représentée comme un centre de perfectionnement optimal de carrière. Les centres d'intérêt et les qualités de l'étudiant sont les éléments de base qui lui permettront d'obtenir une qualification reconnue. Il acquiert un ensemble unique de compétences grâce à un programme souple se terminant par une formation individuelle personnalisée. La construction des connaissances et des compétences – par opposition à l'instruction – est la forme principale d'apprentissage et d'enseignement.

L'association de l'enseignement et de la formation professionnels personnalisés et non standardisés avec des approches didactiques axées sur l'apprenant dans lesquelles l'enseignant et le formateur agissent en tant que facilitateurs de l'apprentissage, n'en est encore qu'à son stade initial de développement. Certains pays réforment leur enseignement professionnel, y compris au niveau de la préparation des enseignants et des formateurs avant et pendant l'emploi, selon ce principe (Grootings et Nielsen (éds.), Fondation européenne pour la formation, 2005, Descy et Tessaring, 2001). Il faudra

tenir compte de ces évolutions lorsqu'on discutera de la nature d'une éventuelle contribution du développement des compétences à la réduction de la pauvreté dans les pays partenaires de la Fondation. Mais il importe également d'examiner la question de savoir «comment» aider les pays à réformer leur système d'enseignement et de formation professionnels compte tenu des nouvelles approches d'apprentissage (Grootings, Fondation européenne pour la formation, 2005).

Dans la section suivante, nous allons aborder trois sources d'expérience pouvant aider à mieux comprendre le «quoi» et le «comment» du développement des compétences comme outil de réduction de la pauvreté.

## Développement des compétences pour la réduction de la pauvreté dans les pays en transition: trois sources d'expérience pour orienter le rôle de facilitation de la Fondation au niveau de l'apprentissage de politiques

L'actuel débat sur le développement des compétences comme outil de réduction de la pauvreté est en grande partie alimenté par l'expérience acquise auprès des pays pauvres en développement (Afrique subsaharienne, Amérique latine et Asie du Sud et du Sud-Est). Une deuxième source d'expérience – très peu exploitée – réside dans les propres politiques et instruments de cohésion sociale de l'UE et dans la façon dont l'enseignement et la formation professionnels sont soutenus de manière à équilibrer le développement économique et social. Ces deux types d'expérience ne s'appliquent pas facilement au contexte des pays en transition.

D'importantes leçons peuvent toutefois être sans doute tirées de ces expériences, notamment si on les associe à une troisième source d'expérience, à savoir celle des réformes de l'EFP dans les pays partenaires de la Fondation au cours des 15 dernières années. Globalement, ces sources d'expérience indiquent que:

- les compétences sont importantes mais pas suffisantes; il faut également des ressources complémentaires (y compris sur le plan financier) et un environnement plus favorable;
- les politiques nationales de développement des compétences doivent être plus vastes; elles ne doivent pas se limiter à la réduction de la pauvreté mais également inclure les pauvres;
- les projets locaux, bien qu'ils constituent une source précieuse d'expériences novatrices, présentent d'importantes restrictions et ont une durabilité limitée;
- il faut les intégrer au niveau local, avec d'importantes institutions publiques et privées, et au niveau national, avec les politiques globales du secteur de l'enseignement et de la formation;
- même si elles font partie de vastes approches sectorielles, les réformes de l'enseignement et de la formation professionnels n'auront qu'un impact limité si elles ne sont pas liées à des politiques visant à mettre en place des environnements plus favorables;
- d'une manière générale, des changements substantiels n'auront lieu que lorsque les gouvernements, avec le soutien des bailleurs de fonds, investiront systématiquement pour mettre en place un environnement favorable au secteur public comme au secteur privé en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation professionnels.

Plus précisément, les politiques générales doivent bien entendu tenir compte du développement des compétences, mais également de l'affectation et de l'utilisation de celles-ci. Le développement, l'affectation et l'utilisation de capacités ayant bénéficié d'une formation et d'un enseignement ont besoin d'infrastructures facilitantes. Celles qui concernent l'enseignement et la formation, le marché du travail, le travail et l'emploi sont parmi les plus essentielles. Dans les pays pauvres, il faut par conséquent que les politiques de développement des compétences entrent dans un contexte politique plus large tenant compte des questions concernant les types d'emplois qui sont ou seront disponibles et la façon dont les gens peuvent acquérir les compétences nécessaires pour accéder à ces types d'emplois.

## Bibliographie

Bennet, P., *Learning to change: Skills development among the economically vulnerable and socially excluded in developing countries*, Employment and training papers, Organisation internationale du travail, Genève, 1999

Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. and Wesselink, R., *Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls*, Journal of Vocational Education and Training, 56 (4), pp. 523-538, 2004

Brouwer, S., *Éditorial: Le défi africain*, eCourier, La lettre d'information en ligne de la coopération au développement of ACP-UE, n° 8, février 2006, disponible à l'adresse suivante:  
<http://europa.eu.int/comm/development/body/publications/courier/eCourier/zoom=100>

Descy, P. and Tessaring, M., *Objectif et compétence: former et se former, Deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe: synopsis*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 2001

Ellerman, D., *Helping people help themselves, From the World Bank to an alternative philosophy of development assistance*, The University of Michigan Press, 2005.

Banque européenne pour la reconstruction et le développement (2005). *EBRD and the Early Transition Countries. EBRD Information*. Disponible à l'adresse suivante:  
<http://www.ebrd.com/pubs/factsh/themes/etc.pdf>

Commission européenne, Lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale – Définition des objectifs appropriés. Bruxelles, 30 novembre 2000, disponible à l'adresse suivante:  
[http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/soc-prot/soc-incl/approb\\_fr.pdf](http://europa.eu.int/comm/employment_social/soc-prot/soc-incl/approb_fr.pdf)

Commission européenne, *Éducation et formation dans le contexte de la réduction de la pauvreté, Communication de la Commission du 6 mars 2002 au Conseil et au Parlement européen sur l'éducation et la formation dans le contexte de la réduction de la pauvreté dans les pays en développement*, COM (2002) 116 final

Commission européenne, *Proposition de déclaration conjointe du Conseil, du Parlement européen et de la Commission – La Politique de Développement de l'Union européenne – «Le Consensus européen»*, SEC (2005) 929 COM (2005)311 final, Bruxelles, 13.7.2005

Commission européenne, *Investir dans les ressources humaines, Communication relative au programme thématique pour le développement humain et social et les perspectives financières pour 2007-2013, Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen*, COM (2006) 18 final, Bruxelles, 25/01/2006.

Faudel, H. et Grootings, P., Fondation européenne pour la formation, *Vocational education and training reform in the republic of Tajikistan*, Fondation européenne pour la formation, Turin (à venir)

Fluitman, F., *Poverty reduction, decent work, and the skills it takes*, Occasional Papers, Centre international de formation de l'Organisation internationale du travail, Turin, 2005

Geurts, J. et Meijers, F., *Vocational education in the Netherlands: in search of a new identity*, Document non publié, Haagse Hogeschool, La Haye, 2006

Grootings, P. (éd.), Fondation européenne pour la formation, *Learning Matters, ETF Yearbook 2004*, Fondation européenne pour la formation, Turin, 2004

Grootings, P. et Nielsen, S. (éds.), Fondation européenne pour la formation, *Teachers and trainers: professionals and stakeholders in the reform of vocational education and training, ETF Yearbook 2005*, Fondation européenne pour la formation, Turin, 2005

Grootings, P., Fondation européenne pour la formation, *Facilitating policy learning: active learning and the reform of education systems in transition countries*, document non publié, Fondation européenne pour la formation, Turin, 2005

Hager, P., *The Competence affair or why vocational education and training urgently needs a new understanding of learning*, Journal of Vocational Education and Training, 56 (3), 409-434, 2004

King, K. et Palmer, R., *Skills Development and Poverty Reduction: the State of the Art*, rapport pour la Fondation européenne pour la formation, Turin, 2005

Mayoux, L., *Learning and Decent Work for All: New Directions in Training and Education for Pro-Poor Growth*, projet de document de discussion, 2006, disponible à l'adresse suivante: [http://www.lindaswebs.org.uk/Page2\\_Livelihoods/BDS/BDS\\_Docs/Mayoux\\_trainingoverview\\_2006.pdf](http://www.lindaswebs.org.uk/Page2_Livelihoods/BDS/BDS_Docs/Mayoux_trainingoverview_2006.pdf)

McGrawth, S., *Skills for Development: a new approach to international cooperation in skills development?* Journal of Vocational Education and Training, Volume 54, Number 3, 413, 2002

Nelson, J. M., Tilly, C. et Walker, L. (éds.), *Transforming Post-Communist Political Economies*, Task Force on Economies in Transition, Commission on Behavioural and Social Sciences and Education, National Research Council, National Academy Press, Washington D.C., 1997

Oates, T., *The role of outcomes-based national qualifications in the development of an effective Vocational Education and Training System: the case of England and Wales*. Policy Futures in Education, Volume 1, pp. 53 –71, 2004

Reddy, S. G. et Pogge, T. W., *How not to count the poor*, version 6.1 3 octobre 2005, disponible à l'adresse suivante: <http://www.columbia.edu/~sr793/count.pdf>

Simons, R., van der Linden, J. et Duffy, T. (éds.), *New Learning*, Kluwer Academic Publishers. Dordrecht/Boston/London, 2000

Stiglitz, J., *Wither reform? – Ten Years of the Transition*, document présenté lors de la Conférence bancaire annuelle sur l'économie du développement, Washington DC, avril 1999, in Chang, Ha-Joon (ed.) *Joseph Stiglitz and the World Bank. The Rebel Within. Selected speeches*, Londres, Anthem Press, 2001a

Stiglitz, J., *More instruments and Broader Goals: Moving Toward the Post-Washington Consensus, The 1998 WIDER Annual Lecture, Helsinki, Finland*, in Chang, Ha-Joon (éd.) *Joseph Stiglitz and the World Bank. The Rebel Within. Selected speeches*, Londres, Anthem Press, 2001b

Tavistock Institute, Engender & ECWS, *Evaluation of the Programme of Community Action to encourage co-operation between Member States to combat social exclusion*, rapport de synthèse provisoire constitué pour la Commission européenne, 2005, disponible à l'adresse suivante: [http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/social\\_inclusion/docs/interim\\_report\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/employment_social/social_inclusion/docs/interim_report_en.pdf)

PNUD, *Poverty*, 2006. Disponible à l'adresse suivante: <http://www.undp.org/poverty/>

UNESCO, *Education for All*, 2006. Disponible à l'adresse suivante: <http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml>

UNICEF, *Life skills*, 2006. Disponible à l'adresse suivante: <http://www.unicef.org/lifeskills/>

United Nations, *Millennium Declaration*, 2000. Disponible à l'adresse suivante: <http://www.un.org/millennium/>

Working Group for International Cooperation in Skills Development (2004). *Reforming Training for Countries and Agencies. Debates in Skills Development*. Turin, Italie. Working Paper 9. Disponible à l'adresse suivante: <http://www.norrag.org/wg/documents/Paper9.pdf>

Working Group for International Cooperation in Skills Development, *Donor Policies on Technical and Vocational Education and Training: Presentation of the Working Group and Comparative analysis and main issues of the sector policies Working Paper 1*, 2004. Disponible à l'adresse suivante <http://www.norrag.org/wg/documents/Paper1.pdf>

Banque mondiale, *Poverty Reduction Strategy Papers*, 2006. Disponible à l'adresse suivante : <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTPOVERTY/EXTPRS/0,,menuPK:384207~pagePK:149018~piPK:149093~theSitePK:384201,00.html>

Banque mondiale, *Attacking Poverty: World Development Report 2000/01*, chapitre 1, Banque mondiale, Washington, 2000, disponible à l'adresse suivante <http://www.worldbank.org/poverty/wdrpoverty/report/ch1.pdf>

Banque mondiale, *World Development Report, 1990*, Banque mondiale, Washington, 1990





## **APPRENTISSAGE DE COMPÉTENCES POUR LE DÉVELOPPEMENT EN FAVEUR DES PAUVRES: QUELQUES SECTEURS ACTUELS D'INNOVATION INTERNATIONALE**

Linda Mayoux, avril 2006

|

|



*Dans le contexte des mutations affectant les systèmes de production, on perçoit de plus en plus le rôle clé que l'éducation et la formation jouent dans la réalisation des objectifs économiques et sociaux. Aucune entreprise ne saurait réussir dans un environnement mondialisé à moins que son personnel ne possède les connaissances et les qualifications requises. En effet, celles-ci ne sont pas seulement essentielles pour maintenir la compétitivité et permettre aux entreprises de s'adapter et de continuer à produire, mais elles jouent également un rôle indispensable dans l'épanouissement personnel et dans le progrès social. En particulier, un système cohérent d'éducation et de formation facilite l'intégration économique et sociale en offrant des possibilités à de nombreux groupes qui seraient autrement exclus du marché du travail. C'est un facteur particulièrement important pour promouvoir l'égalité entre les sexes et éliminer les diverses formes de discrimination (OIT1999).*

## Résumé

L'éducation et la formation font expressément partie du dispositif d'encadrement en matière de développement en faveur des pauvres de nombreuses agences multilatérales de développement, y compris l'OIT, le PNUD, la Banque mondiale et des agences bilatérales telles que le DFID, la CCD et le CIDA. Néanmoins, dans les années 1990, bien que plusieurs agences de développement se soient officiellement engagées en faveur du développement des ressources humaines et de la lutte contre la pauvreté, les financements octroyés à la formation et au développement des compétences ont été réduits. Cette situation s'explique en partie par le fait que les analyses réalisées par la Banque mondiale entre autres ont conclu que les grands programmes d'enseignement et de formation professionnels lancés dans les années 1960, 1970 et 1980 n'avaient guère contribué à créer des emplois ou à générer de la croissance économique. Toutefois, la démarche adoptée actuellement par les services de développement en phase avec le marché n'est pas sans défaut en ce qui concerne le développement en faveur des pauvres.

Le présent document fait valoir qu'il est nécessaire d'adopter une démarche plus globale permettant de résoudre tous les aspects des problèmes touchant à la pauvreté. Un certain nombre de projets mis en œuvre en Asie, en Afrique et en Amérique latine ont montré leur efficacité et souligné les domaines dans lesquels il conviendrait d'innover.

## État ou marchés? Lacunes au niveau des principes généralement admis

L'éducation et la formation font expressément partie du dispositif d'encadrement en matière de développement en faveur des pauvres de nombreuses agences multilatérales de développement, y compris l'OIT, le PNUD, la Banque mondiale et des agences bilatérales telles que le DFID, la CCD et le CIDA. Pour les secteurs officiels et parallèles, le développement des compétences et la formation sont des éléments incontournables du cadre de la politique en faveur du travail décent de l'OIT. Ce dernier tient expressément compte des besoins des personnes les plus exclues et désavantagées, y compris les femmes, les très pauvres, les handicapés et les minorités ethniques. Par ailleurs, l'éducation et la formation ne servent pas uniquement à favoriser la croissance économique mais sont également un droit fondamental qui est expressément mentionné dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et de nombreux accords internationaux et régionaux et constitutions nationales.

Dans les années 1990 néanmoins, bien que plusieurs agences de développement se soient officiellement engagées en faveur du développement des ressources humaines et de la lutte contre la pauvreté, les financements octroyés à la formation et au développement des compétences ont été réduits. Cette situation s'explique en partie par le fait que les analyses réalisées par la Banque mondiale, entre autres, ont conclu que les grands programmes d'enseignement et de formation professionnels lancés dans les années 1960, 1970 et 1980 n'avaient guère contribué à créer des emplois ou à générer de la croissance économique. Dans certains pays tels que Singapour, la République de Corée, la Malaisie, Maurice et l'Irlande, des investissements dans les ressources humaines, soigneusement ciblés et associés à des investissements dans les capacités de production et les industries, et combinés à l'expansion industrielle ont stimulé une croissance soutenue. Dans des pays où la croissance économique a été insuffisante pour permettre la création d'emplois destinés aux

personnes en formation, la formation proprement dite a été moins efficace à stimuler la croissance et à augmenter les revenus des personnes en formation. Les programmes de formation à plus petite échelle destinés à des groupes confrontés à des problèmes modérés sur le marché du travail ont obtenu des résultats positifs. Les interventions globales et non ciblées ont dans tous les cas été inefficaces. La plupart des formations ont concerné des compétences peu demandées, les compétences acquises ont été limitées, les installations et les infrastructures étaient inadéquates et les personnes en formation n'ont guère été suivies. Des lacunes graves apparentes ont été constatées en ce qui concerne la formation des femmes. Celles-ci étaient largement sous-représentées dans les programmes officiels de formation commerciale et les programmes «ordinaires» d'acquisition de compétences dans les années 1970 et 1980. Les rares programmes de formation auxquels les femmes ont pu accéder portaient sur un petit nombre de «compétences féminines» dont le potentiel commercial était limité.

Les politiques relatives aux services de développement des entreprises en phase avec le marché mises en place constituent indubitablement une avancée en vue de combler certaines lacunes relevées dans les programmes à grande échelle ayant été financés précédemment par les pouvoirs publics, notamment:

- focalisation sur les services orientés sur la demande répondant aux réalités du marché et non pas sur les formations appliquant une démarche descendante;
- focalisation sur les méthodes participatives reposant sur l'expérience et les compétences des personnes;
- formation incluse dans un éventail de services, y compris le jumelage commercial et la fourniture d'intrants, le soutien infrastructurel, la mise au point de technologies et de produits, le soutien financier et la défense des stratégies;
- insistance sur la durabilité à long terme et la coopération institutionnelle; ce dernier aspect étant essentiel pour faire en sorte que le contenu du programme soit de nature à répondre aux besoins en matière de service intégré.

Toutefois, un certain nombre de lacunes pourraient marginaliser et désavantager les très pauvres tant au niveau de la formation qu'à celui de la croissance proprement dite:

- le terme «demande» n'est pas défini. Bien qu'il faille satisfaire les besoins des entrepreneurs, ils ne sont pas toujours conscients des besoins sous-jacents en matière de changements à long terme ou de formation, ou en mesure de les identifier. Il est nécessaire de conserver un équilibre entre la réponse aux besoins immédiats de compétences pratiques, d'une part, et d'être attentif aux questions plus profondes sous-jacentes relatives aux compétences de base. Il faut également intégrer la formation visant à répondre aux préoccupations sociales plus générales, à savoir le travail décent, l'égalité entre les hommes et les femmes, le handicap, la sensibilisation, etc. qui est nécessaire au développement en faveur des pauvres mais n'aura pas nécessairement de retombées se traduisant par une hausse immédiate des revenus des entrepreneurs;
- l'attention se porte expressément sur les entrepreneurs actifs dans le secteur des petites entreprises et exclut expressément les activités génératrices de revenus ou orientées sur la subsistance, ainsi que toute disposition concernant les employés ou travailleurs rémunérés. De nombreuses personnes, notamment les femmes, sont susceptibles de manier des compétences commerciales ou non commerciales, travail rémunéré et auto-emploi, et ce pour résister à la pression exercée par la pauvreté. Pour être adéquate, toute forme de soutien en général et la formation en particulier doivent avoir pour point de départ les conditions de vie des personnes et viser au développement d'une vision réaliste de leur propre vie et à l'élaboration d'une stratégie permettant une amélioration qui pourrait inclure la diversification des activités et des moyens d'existence en général;
- l'attention accordée à la récupération des coûts et à la durabilité financière à court terme a été de nature à rendre les services trop onéreux pour les très pauvres. Aucune évaluation n'a été réalisée en ce qui concerne la «percolation des bénéfiques» engendrée par le développement des petites et moyennes entreprises sur les travailleurs et les employés. Ces affirmations doivent être remises en question car les petites entreprises ne prêtent aucune attention aux formations pour l'acquisition de compétences par les employés, ont souvent recours au crédit en vue d'acquérir des technologies

visant à réduire les effectifs et ne sont pas attentives au bien-être de la main-d'œuvre dans le cadre des programmes de formation des entreprises;

- le fait de recourir à des solutions commerciales donne à penser qu'il existe suffisamment de fournisseurs pour que le marché soit compétitif, pour améliorer la qualité et réduire le coût de la formation. Cela revient également à supposer que les clients sont suffisamment informés des différentes options, d'une part, et qu'ils peuvent accéder sans discrimination au marché des services de développement des entreprises, d'autre part. À l'heure actuelle, l'offre en matière de développement des entreprises en général ne satisfait pas ces deux conditions. Dans la plupart des régions rurales notamment, où le nombre de centres accrédités est très faible et où ils sont fortement dispersés, le choix est très limité; la concurrence qui s'ensuit pour les fournisseurs les incite à garantir qualité et rationalité économique;
- le niveau d'investissement est très faible en ce qui concerne les programmes de développement des compétences visant à améliorer les moyens d'existence des personnes très pauvres. Bien que, comme cela a été précisé dans ce qui précède, la formation en vue de l'acquisition de compétences et de la diversification des moyens d'existence des personnes très pauvres soit de nature à lutter contre la pauvreté, notamment des femmes, elle reste marginale dans les politiques mises en place par les donateurs et les pouvoirs publics.

La question qui se pose n'est donc pas de savoir s'il faut préférer le subventionnement au secteur privé ou le contraire, mais de savoir comment il convient d'intégrer certains aspects de l'approche adoptée par le secteur privé dans le cadre d'un système subventionné de manière appropriée pour satisfaire de manière efficace les besoins des pauvres dont les moyens d'existence sont diversifiés et s'inscrivent dans une économie en constante évolution.

## Acquisition de connaissances et compétences pour le développement en faveur des pauvres: un cadre multidimensionnel

Il est désormais généralement admis que la pauvreté est un phénomène multidimensionnel. À partir de la fin des années 1990, même les agences de développement comme la Banque mondiale, qui avaient focalisé leur action sur la pauvreté en revenu, ont modifié leur approche en adoptant un dispositif d'encadrement multidimensionnel plus large en ce qui concerne tant l'analyse de la pauvreté que la mise au point de politiques de lutte contre celle-ci. Ces politiques ont inclus non seulement les dimensions concrètes comme le revenu, la santé et l'éducation mais également les aspects sous-jacents moins concrets mais tout aussi significatifs à savoir, la vulnérabilité et l'incapacité à faire entendre sa voix. En outre, ces différents aspects sont reliés entre eux et constituent un carcan enfermant les personnes dans une spirale descendante, excepté si elles sont adéquatement soutenues ce qui permet d'enclencher une spirale ascendante les extrayant de la pauvreté. En 2000, le cadre en matière de développement de la Banque mondiale soulignait l'importance, non pas de la croissance en soi, mais de la croissance faisant appel à une main-d'œuvre abondante, du rétablissement de la fourniture généralisée de services publics, de la promotion de nouvelles possibilités et de la sécurité. Ce cadre a également mentionné l'autonomisation et l'égalité entre les hommes et les femmes.

Plusieurs types de formation sont nécessaires aux très pauvres et sont susceptibles de contribuer de manière significative à la croissance en faveur des pauvres. Bien que les signes de leur incidence soient assez diffus, il est possible d'identifier un certain nombre d'incidences communes, comme le montre l'encadré n° 1.

En premier lieu, la formation doit se fonder sur une compréhension claire des principes que sont la liberté, l'égalité, la sécurité et la dignité humaine et sur un engagement vis-à-vis de ceux-ci, comme le précise par exemple le plan d'action en faveur du travail décent de l'OIT. Ces principes doivent souligner clairement et expressément le contenu et la méthodologie de toutes les formations financées par les pouvoirs publics, et ce à tous les niveaux. Cette disposition s'applique non seulement à la formation visant la lutte contre la pauvreté mais également à celle qui est destinée aux grandes et moyennes entreprises et aux formateurs.

En deuxième lieu, le contenu de la formation doit être de nature à fournir aux femmes et aux hommes la possibilité de tirer profit des possibilités qui se présentent et à réduire leur vulnérabilité dans un environnement économique et social en évolution rapide. La formation à l'acquisition de compétences techniques ou commerciales doit garantir que les compétences acquises sont en phase avec les marchés et qu'elles pourront être adaptées aux changements sur le marché. Les formateurs travaillant dans le cadre des programmes de formation ne sont pas nécessairement à même de prévoir ces changements, même à moyen terme. Pour cette raison, les formations destinées aux femmes et aux hommes pauvres doivent inclure l'acquisition de capacités d'analyse afin de leur permettre d'accéder en permanence aux sources d'informations pertinentes et de les évaluer par eux-mêmes. Le cas échéant, ces formations doivent également inclure l'alphabetisation et l'aptitude élémentaire au calcul. Les compétences de renforcement des capacités sont également essentielles pour permettre aux personnes de négocier sur les marchés, y compris les marchés du travail et les chaînes de sous-traitance, et de réagir avec souplesse à l'évolution de la demande du marché et des opportunités. La formation doit intégrer les compétences en matière de négociation et d'organisation pour aplanir les inégalités sous-jacentes et la discrimination en raison de l'appartenance sexuelle ou ethnique, de l'âge et du handicap. Parallèlement, les participants percevront la pertinence des compétences moins tangibles, que sont l'alphabetisation et l'aptitude élémentaire au calcul, et ils accepteront de les acquérir uniquement si ces compétences sont enseignées de façon à être directement axées sur l'amélioration des revenus et des moyens d'existence. Pour être la plus efficace possible, toute formation doit combiner les éléments précités.

À l'évidence, l'intégration de la formation dans le domaine de l'égalité entre les sexes dans l'ensemble des programmes de formation destinés aussi bien aux hommes qu'aux femmes tend à réduire la pauvreté des familles. Bien qu'il soit peu probable que les formations de courte durée auxquelles participent uniquement les femmes bouleversent les relations intrafamiliales, certaines évolutions se sont déjà manifestées et elles pourraient être renforcées à plus long terme au moyen d'autres interventions telles que les groupes de micro-financement. Les évolutions les plus significatives apparaissent lorsque les organisations dynamiques de femmes s'associent à la formation en matière d'égalité entre les hommes et les femmes destinées aux personnes des deux sexes. En l'occurrence, l'attention s'est portée non seulement sur l'autonomisation des femmes mais sur le fait qu'il est important que les hommes assument leurs responsabilités familiales pour extraire leur famille de la pauvreté. Ces avancées ne peuvent toutefois pas s'obtenir uniquement en invitant les hommes à participer à un petit nombre de réunions de femmes. Elles exigent la création d'organisations durables focalisées sur la question de l'égalité entre les hommes et les femmes.

En troisième lieu, lorsque ces compétences de base auront été assimilées, il sera nécessaire de prévoir des formations de qualité dans le domaine de l'acquisition de compétences en ce qui concerne les compétences techniques et/ou commerciales, et ce dans le but d'augmenter les revenus de manière significative. Tout semble indiquer qu'il est préférable d'inscrire ce type de formation dans un processus à long terme de promotion ascendante, au moyen d'un éventail de mécanismes que sont le tutorat, la mise en réseau et l'apprentissage mutuel. Il conviendrait d'étudier plus en détail une innovation clé, à savoir l'intégration de formations sur la manière d'acquérir des informations sur les mécanismes d'apprentissage privés et la sous-traitance, de négocier des arrangements « gagnants-gagnants » et d'accéder aux meilleures formations sur le lieu de travail et d'acquérir de l'expérience. Ces mesures devraient être combinées avec un programme de sensibilisation des employeurs et des acheteurs en amont diffusés par les médias destinés au grand public, et ce afin de changer les attitudes et lever les obstacles à tous les niveaux.

### **Aspects d'une stratégie d'apprentissage pour le travail décent pour tous**

#### ***Principes sous-jacents du travail décent dans toutes les formations***

- Travailler dans des conditions de liberté, d'égalité, de sécurité et de dignité humaine.
- Liberté d'association et reconnaissance effective des droits de négociation collective.
- Élimination de toutes les formes de travail forcé ou obligatoire, y compris le travail des enfants.
- Élimination de la discrimination entre les sexes et des autres formes de discrimination en ce qui

concerne l'emploi et le travail.

### **Contenu: formation pour le travail décent**

- Formation combinée visant l'augmentation des moyens d'existence comprenant les compétences d'analyse et de renforcement des capacités et, le cas échéant, l'alphabetisation et l'aptitude élémentaire au calcul.
- Formation à l'acquisition de connaissances et de compétences dans le domaine de l'information: sources d'informations concernant les marchés, chaînes de valeur, autre soutien organisationnel et services et manière d'y accéder.
- Formation dans le domaine des droits en ce qui concerne la fourniture de services par le secteur privé et public et aptitude à négocier des solutions «gagnant-gagnant», à savoir quelles pourraient être les attentes des apprentis à l'égard de la formation privée ou des travailleurs à l'égard de la sous-traitance; comment négocier les crédits auprès de différentes sources de crédit officielles ou parallèles; négociation de sites commerciaux; obtenir une aide juridique et exiger que les autorités locales rendent des comptes.
- Intégration de la formation dans le domaine de l'égalité entre les sexes et de la lutte contre la discrimination dans toutes les formations destinées aux hommes et aux femmes.
- Toutes les formations doivent permettre d'acquérir des aptitudes d'analyse en ce qui concerne la situation personnelle, les possibilités et les difficultés et de conclure des propositions concrètes et réalisables permettant d'avancer, y compris les réseaux durables entre participants pour les contacts et la coopération de suivi.

### **Méthodes participatives: travail décent pour tous**

- Utilisation de diagrammes, de symboles et de jeux de rôle pour stimuler l'intérêt dans la formation et faire en sorte qu'elle soit accessible aux analphabètes et aux personnes alphabétisées et permettre aux analphabètes de participer de manière équitable aux discussions.
- Développer les compétences visant à repérer les informations et à partager l'expérience acquise avec autrui.
- Renforcer la confiance en soi, les compétences en matière de communication, de négociation et de mise en réseau, les compétences organisationnelles et de défense des intérêts.

### **Diversité au niveau de la fourniture et du soutien continus**

- Fourniture de la formation adaptée au moment et aux ressources des groupes cibles.
- Fourniture de tutorat et de facilités d'apprentissage mutuel.
- Lorsqu'une formation technique formelle et plus conventionnelle est nécessaire, celle-ci devrait être délivrée par des personnes connaissant la situation dans laquelle vivent les pauvres, ainsi que les besoins du marché, notamment des entrepreneurs qui ont connu une ascension.
- Intégration de l'apprentissage continu dans d'autres interventions en matière de moyens d'existence tels que le micro-financement, la planification de programmes et l'évaluation d'impact.
- Intégration complète de la formation anti-discrimination et des principes du travail décent dans toutes les formations financées par les pouvoirs publics et destinées aux grandes et moyennes entreprises, ainsi qu'aux petites et micro-entreprises.

Pour terminer, outre qu'il y a lieu de se focaliser sur les compétences, il est également nécessaire d'obtenir des informations sur les droits, les organisations pertinentes et les compétences organisationnelles en ce qui concerne le lobbying et la défense des intérêts. En l'occurrence, les questions principales concernant les femmes devraient être les droits de propriété et la manière de lutter contre la violence. Les hommes comme les femmes doivent pour leur part accéder aux informations leur permettant d'avoir accès aux marchés et aux droits, aux informations concernant les obligations des autorités locales et la manière de s'organiser pour exercer une pression sur celles-ci afin qu'elles respectent leurs obligations.

La formation devrait aboutir à l'élaboration de plans d'avenir concrets par les participants et de cibles fixées par ces derniers, ainsi que de méthodes permettant d'évaluer les progrès accomplis en la matière. Il est fréquent que, dans le cadre des formations en entreprise, on insiste sur des règles d'enregistrement de données inutiles et de surcroît inapplicables pour les personnes très pauvres, comme en atteste la faiblesse des résultats en la matière et de l'incidence sur les revenus. Il y a lieu de tenir une discussion participative sur le type d'informations nécessaires, sur la manière dont elles doivent être présentées et sous quelle forme pour augmenter les revenus en fonction des renseignements définis et fournis par les participants. Ces plans d'action devraient également inclure des débats sur les rôles éventuels en ce qui concerne la création de réseaux permanents entre les participants et/ou avec d'autres réseaux et institutions et la manière dont ils peuvent être organisés et maintenus. Lorsqu'un besoin est identifié en ce qui concerne une action collective ou du lobbying, la formation proprement dite devrait aider les personnes à se mettre d'accord sur les plans concrets, les rôles et les responsabilités.

## Innovations actuelles dans le domaine du développement des compétences aux fins de l'amélioration des moyens d'existence et de l'autonomisation

Parallèlement aux discussions «ordinaires» sur le meilleur équilibre possible entre subventionnement et secteur privé, et dans une large mesure marginalisé par celles-ci, un grand nombre d'innovations ont vu le jour dans le cadre de projets à petite échelle dans le domaine des méthodes et du contenu des formations axées sur la pauvreté, notamment dans les projets ciblés sur les femmes. Les projets pertinents pour les pays en transition sont les suivants:

- Intégration des compétences de la vie courante, de la sensibilisation à la question de l'égalité entre les hommes et les femmes et de l'autonomisation dans les formations visant à accroître les moyens d'existence et l'entreprenariat.
- Méthodes participatives axées sur l'apprentissage ascendant et non pas sur une formation descendante délivrée par un «expert», ainsi que sur celles qui sont accessibles aux personnes illettrées.
- Formation inscrite dans des stratégies relatives aux programmes axés sur la pauvreté, y compris le micro-financement, le soutien commercial, les stratégies organisationnelles et la défense des macro-intérêts.
- Formation dans le domaine de la mise à jour des compétences ciblant différents niveaux de secteurs économiques spécifiques: employés, travailleurs à domicile et entreprises en amont dans le cadre d'une approche intégrée en faveur des pauvres.
- Formation visant à assurer l'autonomisation politique et le développement de la société civile.

Très souvent, certains des aspects précités ont été combinés. Toutefois, ces innovations demeurent en marge des discussions à l'échelon des donateurs et il en va de même en ce qui concerne le financement.

## Exemples d'innovation internationale

### ***Participatory action learning SYSTEM (PALS)***

La formation développe des outils d'apprentissage d'actions basés sur des diagrammes qui peuvent être utilisés par les personnes, les groupes ou les communautés pour augmenter les moyens d'existence; développer les organisations; planifier, suivre et évaluer les activités de défense des intérêts et les programmes. L'accent est mis sur le développement de l'autonomie dans l'apprentissage et de systèmes d'échanges d'informations entre pairs. Les questions relatives à l'égalité entre les hommes et les femmes sont intégrées dans l'analyse. Ce projet est actuellement développé dans le cadre du Kabarole Research and Resource Centre (KRC) en Ouganda et du programme *Learning for Empowerment Against Poverty* au Soudan et d'ANANDI en Inde.

### ***Approche des chaînes de valeur***

Formation à l'acquisition de compétences et formation commerciale visant à augmenter les bénéfices et les capacités de négociation des femmes dans le cadre de la modernisation du secteur industriel. Actuellement développés suivant différentes méthodes par Udyogini en Inde et Aconsur au Pérou.

### ***Formation continue dans les régimes de micro-financement ou d'emploi***

Intégration de la formation à l'acquisition de compétences dans les réunions de groupe dans le domaine de la micro-finance ou dans des régimes d'épargne dans le cadre de programmes pour l'emploi pour augmenter leur durabilité à plus long terme. Les exemples sont le programme *Women's Empowerment* au Népal et le programme *Tangail Integrated Development* au Bangladesh.

### ***Formations à l'acquisition de compétences destinées aux femmes dans les activités non traditionnelles couplées à une organisation sur le terrain***

La formation à l'acquisition de compétences pour les femmes dans des activités non traditionnelles exige souvent un soutien et un suivi assurés par les associations informelles ou les coopératives pour adapter le marché dans lequel les femmes évoluent. Cette approche a été adoptée par ANANDI en Inde pour aider les femmes travaillant dans le secteur de la construction à acquérir des compétences spécialisées en maçonnerie.

### ***Initiatives d'apprentissage mutuel***

Le fait de réunir de grands groupes de travailleurs/entrepreneurs pour échanger des expériences et des idées et développer des réseaux pour le développement continu de compétences ou d'apprentissages mutuels est souvent plus efficace et durable que la formation conventionnelle. Ce genre d'initiatives a été organisé à différentes fins, par exemple par ANANDI en Inde, *Gatsby Trust* en Afrique, LEAP au Soudan et KRC en Ouganda. Ces initiatives constituent un excellent point de départ permettant de développer les stratégies en matière de défense des intérêts et d'identifier les modalités de soutien ou de changement nécessaires dans des secteurs spécifiques.

## Apprentissage pour tous: accroissement d'échelle et durabilité

Il faudra discuter et innover davantage pour trouver le moyen d'adapter les exemples d'innovation précités aux pays en transition en ce qui concerne tant le contenu que la méthodologie. Notamment, comment l'intérêt actuellement manifesté par la Banque mondiale et les agences donatrices pour les stratégies des ONG pourrait être mobilisé et utilisé de manière à atteindre l'échelle nécessaire pour avoir une incidence réelle sur la pauvreté. L'expérience acquise dans les pays à bas revenus pointe

toutefois sur quelques voies à suivre en ce qui concerne également l'accroissement d'échelle et la durabilité.

La grande diversité des besoins en matière de formation n'exige pas nécessairement un enchaînement de modules distincts et de cours de formation subventionnés. En ce qui concerne les compétences de base et le renforcement des capacités notamment, il existe des méthodes de formation à l'acquisition de compétences techniques permettant d'accroître la confiance, renforcer les compétences pour obtenir et partager les informations provenant de sources différentes, analyser et planifier et collaborer avec un groupe ou la collectivité. Certaines méthodologies, comme PALS par exemple, sont de nature à promouvoir davantage la participation et l'inclusion et le développement de compétences d'analyse et de renforcement des capacités en les intégrant à d'autres volets de la formation. D'autres méthodes significatives qui sont utilisées font appel aux jeux de rôle qui pourraient aussi inclure des simulations de différentes formes de collaboration et d'action collective. Pour l'essentiel, elles provoquent un rééquilibrage de pouvoir et de statut entre le formateur et la personne en formation, ce qui facilite la tâche du formateur pour renforcer la confiance de la personne en formation afin qu'elle se remette en question et se considère comme un apprenant dans le domaine de la pauvreté et des stratégies disponibles aux pauvres et non pas pour imposer «des solutions pour ignorants».

La diversité des besoins n'implique pas nécessairement que les fournisseurs subventionnés doivent assurer une formation plus intensive à l'acquisition de compétences de chaque participant. Elle implique au contraire une définition beaucoup plus large de ce qui constitue la formation et une meilleure intégration des différents types de processus d'apprentissage. Tout semble indiquer qu'outre, éventuellement, la formation en «émersion» des femmes qui ne sont pas habituées à quitter leur domicile et doivent être exposées à des environnements de formation formels, il est préférable de délivrer la formation durant plusieurs séances de courte durée espacées dans le temps afin de laisser aux personnes la possibilité d'en assimiler le contenu et de s'interroger sur le contenu de l'apprentissage. Il faut, par ailleurs, insister davantage sur le développement de structures de tutorat, d'apprentissage mutuel, de résolution continue de problèmes et de collaboration plutôt que sur une formation unique délivrée par un «expert». Il est nécessaire que le secteur privé s'implique pour assurer que les personnes fournissant la formation possèdent une connaissance et expérience opportunes de la situation sur le marché et des besoins en la matière; la condition sous-jacente à ceci est que les personnes en formation sachent comment identifier leurs besoins en matière de formation et les faire connaître, et négocier avec les fournisseurs de compétences de sorte qu'elles soient formées efficacement et non pas seulement utilisées comme une main-d'œuvre bon marché. Il faut également multiplier les initiatives d'apprentissage mutuel et la mise en réseau, à l'instar des foires organisées par ANANDI en Inde et KRC en Ouganda.

Il est peu probable que la formation ciblant effectivement les pauvres et les très pauvres puisse un jour être durable sur le plan financier, pas plus que l'enseignement primaire ou les soins de santé. Il en va de même lorsque la formation est très demandée et qu'elle permet à terme une hausse significative des revenus. Un certain nombre de programmes de formation ont permis de récupérer certains frais auprès des participants. Cette situation s'est présentée uniquement lorsque les personnes en formation ont tiré profit d'une première formation pour accroître suffisamment leurs revenus ou s'extraire de la pauvreté. Certains programmes ont également fait appel à des formateurs bénévoles mais si les formateurs ne reçoivent aucun avantage, comme un micro-financement par exemple, la qualité de la formation risque d'être compromise. Par ailleurs, même le plus grand des programmes précités est insuffisant, compte tenu de l'ampleur des besoins de formation, si l'objectif est d'obtenir une incidence significative sur la croissance économique et les niveaux de pauvreté à l'échelon national. Tout ce qui précède signifie qu'il faut que les gouvernements et les agences donatrices internationales s'engagent à investir dans la formation et qu'ils coopèrent avec le secteur privé et facilitent les processus d'apprentissage latéral. Cela étant dit, il existe des moyens pour obtenir à la fois un accroissement d'échelle et améliorer la durabilité et la rentabilité des initiatives individuelles de formation.

En premier lieu, il faudrait s'employer davantage à «la formation des formateurs» qui est une approche désormais commune. Les femmes et les hommes pauvres peuvent s'enseigner les uns aux autres et partager leurs compétences. Toutefois, rares sont les initiatives visant à apprendre aux enseignants des méthodes pédagogiques et/ou à vérifier si l'apprentissage a effectivement eu lieu. Il faut également faire en sorte que les formateurs obtiennent une reconnaissance ou des avantages pour les efforts qu'ils ont accomplis et évoquer ces questions dans le cadre de la formation. Cette reconnaissance pourrait consister en la création de liens avec des groupes qui les paieraient en couvrant également les frais des



personnes en formation très pauvres, ou être de nature sociale (par exemple, une invitation à participer à des associations ou à des visites d'échange pour continuer de mettre à jour leurs compétences).

En deuxième lieu, des médias comme la radio ou l'internet pourraient être utilisés davantage pour la formation et la promotion d'images et de modèles positifs que sont les exemples de mobilité ascendante réussie et d'autonomisation.

En troisième lieu, il faut mieux intégrer la formation dans les autres dimensions des programmes, notamment les micro-financements et les évaluations d'incidence. La tendance récente visant à accorder des micro-financements minimes n'est pas nécessairement le moyen le plus rentable de réduire la pauvreté dans une perspective de développement et elle oblige à renoncer à un moyen très précieux de fournir la formation de manière rentable. Les budgets considérables qui sont actuellement consacrés au suivi, à l'évaluation et à l'évaluation de l'incidence pourraient être employés pour élaborer des systèmes d'informations efficaces en vue de favoriser la poursuite de l'apprentissage pour les participants et d'innover dans les programmes. Les innovations mises en place dans le domaine de la lutte contre la pauvreté dans des petits projets sont des sources d'apprentissage précieuses en ce qui concerne l'intégration de la lutte contre la pauvreté dans les programmes «ordinaires» à plus grande échelle.

Enfin, l'importance accordée au développement des ressources humaines des pauvres et des très pauvres n'empêche pas la formation et l'éducation destinée au secteur moderne ou aux entrepreneurs des grandes et moyennes entreprises. Elle exige néanmoins qu'au lieu de faire de simples suppositions quant à la «percolation», on élabore des stratégies explicites pour favoriser la hausse des revenus des pauvres; en outre, la diffusion descendante des compétences doit faire partie intégrante de la formation à ce niveau. Les entrepreneurs doivent se perfectionner pour former les apprentis et négocier des conditions avantageuses pour toutes les parties en présence et non pas conclure des contrats inéquitables avec des sous-traitants. Ils doivent également remettre en question leurs propres stéréotypes en ce qui concerne l'égalité entre les hommes et les femmes et leurs comportements à l'égard des groupes plus désavantagés. La sensibilisation à la question de l'égalité entre les hommes et les femmes, la formation anti-discrimination et les compétences de gestion des ressources humaines doivent être intégrées dans la formation du niveau supérieur et dans celle du personnel des sociétés fournissant des services de développement des entreprises.

## Une stratégie cohérente et équitable: défis institutionnels et politiques

Pour mettre en place ces changements, il est nécessaire de revoir les priorités en matière de financement et de s'engager à investir dans le développement de la formation et des compétences des pauvres et placer ces priorités au cœur du programme de la croissance en faveur des pauvres. La teneur des services «en phase avec le marché» doit être redéfinie pour intégrer non seulement les compétences techniques et de gestion directement nécessaires aux entreprises pour renforcer leur compétitivité et assurer leur survie mais également les compétences de base et de la vie courante nécessaires aux pauvres pour négocier leurs moyens d'existence et les gérer, et réagir face aux possibilités et aux difficultés qui se présentent sur le marché. Il est nécessaire de s'engager de manière déterminée pour cibler et concevoir une formation innovante pour les très pauvres, y compris des possibilités d'accéder à d'autres types de formation de niveau plus élevé. Il est nécessaire de revoir la manière dont la formation visant à réduire la pauvreté peut être intégrée à d'autres interventions en faveur des pauvres comme l'alphabétisation, les micro-financements, et le développement de sous-secteurs ainsi que la manière dont on peut réorienter ces mesures pour lutter plus efficacement contre la pauvreté.

Il est fondamental qu'au niveau politique les arguments en matière de croissance en faveur des pauvres, selon lesquels il est nécessaire d'intégrer les pauvres marginalisés dans la croissance, soient remplacés par un réel engagement en faveur du développement des compétences et du potentiel de la grande majorité de femmes et d'hommes dans le monde et d'inscrire cette priorité dans le programme en matière de droits de l'homme en faveur de la croissance. Ce changement passera par la refonte de l'environnement économique, social et institutionnel pour adopter des politiques macro-économiques, fiscales et autres visant à soutenir les programmes de formation à grande échelle pour les pauvres. Il exigera également des investissements pour adapter la formation «ordinaire» et surtout assurer la formation des formateurs. Les préoccupations en matière d'égalité que sont la pauvreté, l'égalité entre

les hommes et les femmes, l'appartenance ethnique et le handicap doivent être intégrées dans la formation et les interventions ordinaires destinées aux entreprises en amont de la chaîne de valeurs et dans les systèmes d'enseignements et de formation ordinaires à tous les échelons. Il exigera également une transformation éthique des pratiques commerciales pour récompenser les entreprises du secteur privé qui accordent une attention suffisante aux besoins en matière de formation de la main-d'œuvre qu'elles emploient.

Si les droits des très pauvres en matière de développement des compétences ne sont pas traités en priorité, ceux-ci deviendront de plus en plus marginalisés par rapport à la croissance économique, mais également au «développement des ressources humaines». L'importance première accordée à l'enseignement de base destiné aux enfants exclut la majorité des femmes et des hommes adultes, dont les revenus doivent permettre à leurs enfants d'accéder à l'éducation, ce qui perpétue les inégalités jusqu'à la génération suivante. L'importance accordée aux petites entreprises et à la rentabilité au niveau des interventions visant la lutte contre la pauvreté aggrave la marginalisation et désavantage les micro-entreprises situées en aval de la chaîne de valeurs. L'incapacité à satisfaire les besoins de formation des employés et des travailleurs réduit l'efficacité des entreprises et les revenus des employés. En tout état de cause, l'incidence sur les femmes de l'exploitation accrue, des tâches de travail ingérables et des problèmes de santé est particulièrement néfaste. Par ailleurs, ces situations enfrennent les accords en matière de droits de l'homme et affaiblissent la durabilité économique et politique de la croissance au niveau mondial en général et la croissance en faveur des pauvres et la cohésion sociale en particulier.



## **MARCHÉS DU TRAVAIL ET GROUPES DÉFAVORISÉS DANS LES BALKANS OCCIDENTAUX: OPPORTUNITÉS DE DÉVELOPPEMENT ET D'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES**

Anastasia Fetsi, ETF, avril 2006



## Le développement des compétences des travailleurs pauvres

Ces 20 dernières années ont été marquées par la paupérisation progressive de la population des pays des Balkans occidentaux. Au début des années 2000, 10 à 30% de la population des Balkans occidentaux vivaient sous le seuil de pauvreté. Ce phénomène ne concerne pas nécessairement les chômeurs ou les inactifs. Beaucoup de ces personnes pauvres mènent des activités économiques peu qualifiées et à faible valeur ajoutée dans l'économie informelle et l'agriculture de subsistance: il s'agit de ceux qu'il est convenu d'appeler les «travailleurs pauvres». Toutefois, environ 80% de ces travailleurs pauvres ont des niveaux d'éducation très faibles.

Cette situation implique une forte corrélation entre l'éducation, les compétences et la pauvreté. La question est en fait de savoir si ces personnes ont des opportunités d'accroître leurs compétences et de briser le cercle vicieux «manque de compétences, marché informel/chômage et pauvreté»? Si tel est le cas, quel rôle peuvent jouer les services publics dans ces opportunités?

Les activités de l'ETF dans ce domaine montrent que les décideurs politiques ne sont pas suffisamment conscients du potentiel lié au renforcement des compétences des personnes aujourd'hui aux prises avec la pauvreté. Cela est vrai pour les pauvres eux-mêmes, mais aussi pour l'ensemble du processus de développement économique et social de leurs pays. Les actions politiques sont limitées et ce sont principalement les projets des donateurs qui tentent de couvrir les manques. Dans la perspective de l'adhésion future de ces pays à l'Union européenne, un effort concerté doit être déployé afin de combler de façon systématique les lacunes des populations pauvres.

## Le cercle vicieux de la pauvreté, du chômage, du marché informel et du manque de compétences

La mauvaise gestion économique des années 70 et 80 et les guerres et conflits ethniques des années 90 ont conduit à une remise en question des bases mêmes de l'infrastructure économique et sociale des pays des Balkans occidentaux au cours de ces 20 dernières années. Le processus de restructuration économique a entraîné la destruction de nombreux emplois non productifs sans en créer de nouveaux dans les mêmes proportions. Beaucoup de travailleurs ont perdu leur emploi suite à la réduction des effectifs ou la fermeture d'entreprises, alors que d'autres ont officiellement conservé leur emploi mais ne travaillent pas et ne sont pas rémunérés.

Comme dans d'autres pays en transition, le chômage a plongé bon nombre de personnes dans l'agriculture de subsistance ou l'économie informelle, les a conduites à mener des activités dans de très petites entreprises ou des entreprises familiales, à accepter des emplois non déclarés ou sous-déclarés de courte durée ou de nature saisonnière, des activités à domicile, de porte à porte, dans des marchés aux puces ou autres. Il s'agit en général d'emplois précaires, faiblement rémunérés, peu qualifiés et privant le travailleur de droits sociaux tels que l'accès à une pension de retraite ou d'invalidité et à l'assurance maladie, et qui ne satisfont certainement pas aux conditions de sécurité et de santé au travail. Beaucoup de personnes n'ont pas accès à un travail décent.

Le chômage, combiné à l'absence de protection sociale, a accru les taux de pauvreté dans tous les pays de la région. Au début des années 2000, le pourcentage de la population vivant sous le seuil de pauvreté s'élevait à environ 10% en Serbie et Monténégro, 19,5% en Bosnie-Herzégovine, 25,4% en Albanie et 29,6% dans l'ancienne République yougoslave de Macédoine. La plupart des personnes concernées affichent de faibles niveaux d'éducation et de compétences: 60 à 80% des pauvres entrent dans cette catégorie. Ces individus éprouvent également plus de difficultés à surmonter d'autres obstacles, tels qu'une activité économique réduite sur leur lieu de résidence, à savoir (bien souvent) les zones rurales, périurbaines ou les anciens grands centres industriels en cours de restructuration. Les Roms, les déplacés internes, les réfugiés, les femmes et les personnes âgées sont également surreprésentés parmi les pauvres.

Outre le fait d'avoir le plus souffert des récents développements économiques et, dans leur vaste majorité, d'afficher de faibles niveaux d'éducation et de compétences, les pauvres sont également pris dans l'engrenage de la déqualification, qui réduit encore leurs possibilités d'emploi. En situation de chômage, ou évoluant dans l'économie informelle ou l'agriculture de subsistance, ces individus adoptent une attitude négative vis-à-vis du travail «normal» et perdent l'espoir d'occuper un jour un

*Ce document est basé sur "Education and training for the social integration of disadvantaged groups in South Eastern Europe?" [L'éducation et la formation pour l'intégration sociale des groupes défavorisés dans l'Europe du Sud-Est?], Anastasia Fetsi, ETF. Projet de chapitre, Annuaire 2006 de*

emploi «normal». En ce sens, ils développent aussi un «mode de vie» par lequel ils acceptent d'évoluer en marge de l'économie formelle, du marché du travail et de la société dans son ensemble.

## **Rompre le cercle vicieux en améliorant les compétences et l'employabilité**

Les principaux outils dont disposent aujourd'hui les pays pour dispenser des formations et accroître les compétences et l'employabilité des adultes pauvres et peu qualifiés sont les services publics de l'emploi et les mesures actives sur le marché du travail, bien qu'ils soient tous deux encore limités tant dans leur conception que dans leur fonctionnement.

## **Des capacités et des ressources limitées**

Les services publics de l'emploi ne ciblent pas encore les personnes qui auraient le plus besoin d'eux (comme cela est d'ailleurs le cas dans la plupart des États membres de l'UE). Ils sont souvent plutôt débordés par l'enregistrement des chômeurs sur les registres et la gestion de ceux-ci que par les services qu'ils devraient fournir à leurs clients. La répartition du personnel entre les tâches administratives et les services au public est souvent déséquilibrée. Par ailleurs, les conseillers n'ont pas le temps (ni l'expertise nécessaire) pour fournir une véritable aide aux chômeurs ou préparer les «cas difficiles» à la vie active. Quant aux mesures actives sur le marché du travail, elles souffrent de budgets restreints et volatiles et ne ciblent pas nécessairement les plus nécessiteux. Bien que la formation soit souvent l'une de ces mesures, elle a rarement la part belle dans des budgets déjà limités. La majorité des fonds est consacrée aux subventions salariales qui ne bénéficient normalement pas aux pauvres.

Globalement, les opportunités de formation pour briser le cercle vicieux et accroître l'employabilité des pauvres sont peu nombreuses. Les décideurs politiques justifient souvent cette approche par le fait qu'il n'y a de toutes façons pas de travail, et qu'il n'y a donc aucune raison d'investir dans la formation et encore moins dans la formation des moins qualifiés. Bien que cet argument puisse être recevable dans une optique à court terme, il fait abstraction de la perspective à long terme où la formation est un moyen de réinsérer dans la vie active et de responsabiliser à nouveau les personnes qui ont été marginalisées sur le marché du travail formel.

## **Nécessité d'approches intégrées**

Le développement des compétences des chômeurs exclus depuis longtemps du marché de l'emploi doit être conçu minutieusement et couplé à d'autres mesures actives sur le marché du travail. La formation, en tant que projet individuel de réinsertion sur le marché de l'emploi telle qu'elle est actuellement expérimentée en Serbie, aurait pu constituer une très bonne approche susceptible d'enclencher un cercle vertueux.

L'adéquation de la formation se mesure tant par sa pertinence vis-à-vis du marché du travail local que par sa pertinence vis-à-vis des besoins en matière de développement des compétences des intéressés. Pour répondre aux besoins spécifiques des plus nécessiteux, les programmes de formation doivent intégrer le renforcement de différents types de compétences, dont:

- les compétences techniques ou liées à un métier qui permettent de faire face aux déséquilibres structurels du marché du travail et à l'inadéquation des compétences;
- les compétences générales: motivation et attitude à l'égard du travail (très important pour les chômeurs de longue durée ou ceux qui occupent un emploi occasionnel ou dans le secteur informel), travail en équipe, résolution de problèmes et aptitudes à communiquer;
- les compétences relatives à la recherche d'emploi: importantes pour les travailleurs licenciés qui ont souvent passé toute leur vie à un même poste ou dans une même entreprise, mais également pour les nouveaux entrants sur le marché du travail et les chômeurs de longue durée;
- l'entrepreneuriat: tous les chômeurs ne sont pas à même de devenir entrepreneurs. Souvent, les chômeurs choisissent cette option pour bénéficier des financements de démarrage. Les programmes de formation à l'entrepreneuriat se cantonnent souvent à l'élaboration de plans d'activités et à

l'enseignement des dispositions réglementaires. Il est important d'enrichir ces formations en abordant différents aspects du comportement de l'entrepreneur, tels que la prise d'initiatives, l'autodiscipline et la prise de risques. Dans le contexte des Balkans occidentaux, il convient aussi de proposer des idées visant à transformer les activités informelles et à faible valeur ajoutée en activités formelles à forte valeur ajoutée;

- les compétences en matière d'évolution de carrière via le conseil et l'orientation.

## **Participation d'autres parties prenantes et acteurs locaux aux réseaux de partenariats**

Les capacités des services publics de l'emploi étant encore restreintes, il leur est pratiquement impossible d'assumer seuls les tâches liées à la préparation à la vie active et à l'amélioration des compétences des personnes défavorisées. Ceci n'est peut-être pas non plus souhaitable dans les cas les plus difficiles, qui impliquent une aide sur la durée afin de redonner aux individus confiance en eux et en la société ou pour faire évoluer des attitudes négatives profondément ancrées. La mobilisation des acteurs locaux dans la conception et la fourniture des services par le biais des partenariats locaux ou le développement de réseaux locaux de prestataires a permis d'obtenir de bons résultats pour relever ce défi dans les États membres de l'UE et les pays candidats. Ces mesures et initiatives ont souvent été financées grâce au Fonds social européen (FSE).

Plusieurs projets CARDS financés par l'UE et des projets d'autres donateurs ont exploité le concept de réseaux locaux dans les Balkans occidentaux. Ces projets ont notamment permis de réunir les autorités locales, les bureaux locaux pour l'emploi, les agences régionales de développement, les prestataires de formation (dont les écoles professionnelles) et les ONG afin de porter assistance aux personnes dans les zones défavorisées. Toutefois, les projets n'ont pas toujours ciblé les plus nécessiteux, même s'ils ont tenté d'aider les chômeurs de longue durée ou les jeunes défavorisés, les Roms ou les travailleurs licenciés en raison de restructurations. On ne connaît pas le véritable impact de ces projets sur l'amélioration des compétences ou l'employabilité de leurs bénéficiaires. En général, il n'existe pas de mécanismes permettant de contrôler les résultats de ces projets et, lorsqu'ils existent, la diffusion des résultats demeure restreinte.

## **Le renforcement durable des capacités et des institutions**

Par ailleurs, beaucoup de projets étaient davantage axés sur le renforcement des capacités des acteurs locaux que sur l'amélioration de la vie des participants aux projets. La grande différence dans l'utilisation de cette approche dans les États membres de l'UE et dans les pays des Balkans occidentaux est que dans ces derniers, elle ne fait pas encore partie des dispositifs de mise en œuvre des politiques; elle est plutôt envisagée comme une expérience et probablement comme un moyen de combler les lacunes de la politique gouvernementale pour répondre aux besoins en compétences et aux problèmes des groupes défavorisés.

Le succès à long terme de l'approche du partenariat local pour le retour à la vie active des groupes défavorisés repose sur son institutionnalisation en tant que mécanisme de mise en œuvre des politiques. Les actions entreprises au niveau local doivent être soutenues et habilitées par des dispositifs législatifs et institutionnels pertinents. Il s'agit là d'orientations politiques essentielles pour préparer les pays des Balkans occidentaux à bénéficier des fonds européens de pré-adhésion par le biais de mécanismes de financement de type FSE.

## **Un défi pour l'ETF**

L'un des principaux défis pour l'ETF au cours des années à venir sera de soutenir les pays des Balkans occidentaux dans le processus d'adhésion à l'UE.

Il est indispensable de sensibiliser davantage les décideurs politiques nationaux à la situation des personnes défavorisées, à leur retour à la vie active ainsi qu'à leur insertion sur le marché du travail formel. Il s'agit de l'un des principaux piliers tant de la stratégie européenne pour l'emploi que de

l'agenda social européen. La stratégie pour l'emploi évoque un marché du travail favorisant l'insertion, tandis que l'agenda social parle de cohésion sociale.

Il semble également nécessaire d'aider ces pays à exploiter les expériences fructueuses des États membres de l'UE en termes de mécanismes de mise en œuvre et de dispositif institutionnels.

## Questions

- Comment accroître la sensibilisation et la compréhension des questions politiques et de mise en œuvre?
- Pouvons-nous tirer des enseignements des pays candidats?
- Pouvons-nous tirer des enseignements des pays non en voie d'adhésion?





## **DE LA REDUCTION DE LA PAUVRETE A LA COHESION ECONOMIQUE ET SOCIALE: COMMENT MIEUX PREPARER LES PAYS AUX INSTRUMENTS DE TYPE FSE?**

Arjen Deij, ETF, avril 2006

# Au-delà de la réduction de la pauvreté: cohésion économique et sociale

## Faut-il développer les compétences pour réduire la pauvreté en Europe?

La pauvreté est un phénomène répandu dans les pays qui se préparent actuellement à rejoindre l'Union européenne (UE). Près du tiers des habitants de l'Europe du Sud-Est et de l'Asie Mineure vivent aujourd'hui dans la pauvreté. Avec les nouvelles vagues d'adhésion, l'UE intègrera une main-d'œuvre moins qualifiée que celle des États devenus membres en 2004. La situation des États adhérents est davantage comparable à celle de la Grèce, du Portugal et de l'Espagne à l'époque où ils ont rejoint l'Union, qu'il s'agisse de l'infrastructure, des capacités administratives, de la ruralité, ou du niveau de développement humain et de pauvreté. L'intégration de ces nouveaux pays dans l'UE nécessitera des approches particulières, qui tiennent compte de leurs caractéristiques spécifiques.

De plus, les nouveaux pays rejoindront une Union européenne bien plus complexe, dans laquelle les politiques de l'éducation, de la formation et de l'emploi occupent une place plus significative. Ces questions sont désormais débattues dans le cadre d'un processus de coordination ouverte, où les pays collaborent à des objectifs communs, commentent les progrès accomplis et reçoivent un financement en fonction de leurs performances. Avec l'adhésion de pays plus pauvres, la cohésion économique et sociale sera plus faible que jamais dans la Communauté. Une attention accrue devra être accordée aux perspectives d'emploi, à l'éducation et à la formation de groupes ciblés, ainsi qu'au développement de régions plus pauvres. Les fonds structurels aideront à réduire ces différences économiques et sociales, et le Fonds social européen (FSE), en particulier, aura un rôle clé à jouer.

## Où développer les compétences pour favoriser la cohésion économique et sociale?

La réduction de la pauvreté dans le cadre de l'aide au développement et les politiques de cohésion économique et sociale de l'Union européenne visent à améliorer la qualité de la vie en ce qui concerne les revenus et l'emploi pour les catégories défavorisées de la population. Alors que les nouvelles stratégies de lutte contre la pauvreté incluent des mesures intégrées telles que l'utilisation de l'éducation et de la formation pour réduire la pauvreté, l'objectif de la cohésion économique et sociale en Europe est encore plus ambitieux. Les politiques de cohésion économique et sociale sont destinées à réduire l'écart au niveau de l'emploi et des revenus entre les régions de l'Union européenne, et entre la majorité de la population et les groupes défavorisés. Si les objectifs sont plus ambitieux, les moyens affectés à la cohésion économique et sociale sont également bien plus généreux. De vastes initiatives de développement des compétences sont combinées à des investissements dans l'infrastructure afin de créer un environnement favorable au développement local et régional.

Pour les pays souhaitant rejoindre l'UE, la cohésion économique et sociale sera l'objectif le plus important. Il est impossible d'atteindre une telle cohésion sans traiter la question du développement des ressources humaines. Cela s'appliquera particulièrement aux nouveaux États membres, aux pays candidats et aux Balkans occidentaux, où la population représente la ressource la plus précieuse, en l'absence de ressources naturelles significatives. Étant donné le manque de fonds publics dans les pays concernés, le FSE, en tant que principal instrument européen du développement du capital humain, sera un catalyseur important pour développer les politiques de l'éducation, de la formation et de l'emploi.

---

*Ce document se fonde sur l'étude de Milena Corradini, Gerard Mayen et Arjen Deij (ETF): From poverty alleviation to economic and social cohesion: How can the future member states be better prepared for ESF? Draft Chapter, ETF Yearbook 2006 [De la réduction de la pauvreté à la cohésion économique et sociale: comment mieux préparer les futurs États membres au FSE?]*

# Enseignements tirés du processus de préadhésion de nouveaux États membres

## **Priorité aux processus d'élaboration et de planification des politiques nationales**

Le programme Phare, conçu au début des années 1990 pour soutenir la reconstruction économique des pays en transition, a changé d'approche afin d'appuyer le processus d'adhésion dès que la décision de l'élargissement a été prise. Le programme de cohésion économique et sociale incluait des mesures d'aménagement régional et de développement des ressources humaines. Les États adhérents étaient également préparés à la Stratégie européenne pour l'emploi (SEE), et ont commencé à se familiariser avec la méthode ouverte de coordination: chaque pays définit ses priorités dans le cadre de la SEE et analyse, en collaboration avec la Commission, les progrès accomplis. Le document conjoint d'évaluation sur les politiques et mesures relatives à l'emploi examinait les politiques fiscales, les contributions sociales, les mesures actives et passives liées au marché du travail, les politiques en matière d'enseignement et de formation, l'éducation des adultes, le rôle des services publics de l'emploi et les politiques relevant de l'égalité des sexes. Le mémorandum commun sur l'inclusion a fourni une évaluation concertée des mesures d'inclusion pour les différents groupes ciblés.

Alors que la législation nationale accordait une importance accrue aux mesures d'intervention active sur le marché du travail, les pays concevaient leurs premiers plans d'action nationaux pour l'emploi. Afin de préparer la programmation pour les fonds structurels, les premiers plans de développement nationaux ont été élaborés, incluant des plans d'aménagement régional et des stratégies relatives au développement des ressources humaines. Ces dernières constituaient les prototypes des premiers programmes opérationnels sectoriels dédiés au développement des ressources humaines, outils de planification du FSE. L'assistance technique offerte par les projets Phare a aidé les pays à concevoir des stratégies, former des gestionnaires et établir de nouvelles structures. Le FSE utilise une approche «de la base au sommet» afin d'inciter les parties prenantes à l'échelle locale à participer aux actions relevant spécifiquement du développement humain local et régional dans divers domaines: restructuration et développement sectoriels et industriels, actions d'intégration et de réintégration, et mesures d'inclusion sociale. Les pays ont lancé leurs premiers programmes de subvention au développement des ressources humaines afin d'enrichir leur expérience et de préparer le terrain en vue d'une nouvelle série de projets pour le FSE.

La Fondation européenne pour la formation (la «Fondation») s'est impliquée à de nombreux égards dans ces activités. Nous avons géré un programme préparatoire spécial, avec des séminaires de renforcement des capacités et des voyages d'étude dans l'UE pour les principales parties prenantes des futurs États membres. Nous avons également soutenu des études générales sur le marché du travail, préparées par les pays dans le cadre du processus de consultation entre la Commission et les pays candidats. Après l'approbation et la signature des documents conjoints d'évaluation, le personnel de la Fondation, assisté par une équipe d'experts internationaux et locaux, a entrepris des études sur la contribution des systèmes d'enseignement et de formation à l'emploi, le rôle de l'éducation des adultes, les mesures d'intervention active sur le marché du travail et les services publics de l'emploi. Les résultats ont été examinés avec les parties impliquées dans les divers pays, et intégrés au processus de rédaction du document conjoint d'évaluation. Nous avons préparé des fiches de projet envisageant divers scénarios concernant les fonds nécessaires pour soutenir le FSE, en privilégiant les systèmes d'éducation et de formation, les mesures d'intervention active sur le marché du travail et la formation professionnelle continue. La Fondation a également apporté son aide à l'élaboration des programmes de subvention dédiés au développement des ressources humaines. Toutefois, aucune évaluation réelle de l'impact de ces contributions n'a été réalisée depuis l'entrée des pays dans l'Union européenne.

## **Attention moindre au développement des capacités de mise en œuvre**

Les études commandées séparément par la Commission avaient toutefois déjà souligné le caractère exagérément optimiste de l'impact attendu de l'adhésion sur l'emploi. Elles prévoyaient une migration de la main-d'œuvre vers les anciens États membres à la recherche d'emplois mieux rémunérés, et

précisaient que l'action des fonds structurels dans les nouveaux États membres serait entravée par les capacités locales de mise en œuvre insuffisantes, ce qui entraînerait de faibles taux d'absorption.

Certaines évaluations *ex ante* des programmes opérationnels sectoriels relatifs aux ressources humaines pour la période 2004-2006 semblent confirmer ces hypothèses. Elles montrent par exemple que, malgré les progrès considérables accomplis par les pays pour comprendre les défis du développement de l'emploi, ils n'étaient pas toujours capables d'appliquer des mesures ciblées, ni même de définir des indicateurs de réussite, de mobiliser les parties prenantes localement et de budgétiser leurs programmes.

En outre, de nouvelles mesures apparaissent dans les programmes nationaux, telles que l'appui aux jardins d'enfants en Pologne pour réduire la pauvreté parmi les enfants des zones rurales, et les soins de santé préventifs en Hongrie pour limiter le départ prématuré des hommes du marché du travail, en raison de styles de vie autodestructeurs. Ces éléments ne forment qu'une part mineure des priorités nationales du FSE, qui suivent normalement des schémas plus conventionnels. Ils révèlent néanmoins une tendance à l'élargissement des activités du FSE, qui indique peut-être que les pays n'étaient pas suffisamment préparés. Les nouveaux pays candidats le seront-ils davantage?

## Roumanie et Bulgarie: plus de temps, plus d'expérience?

### **Attention insuffisante au développement des capacités et des institutions dans la perspective de la mise en œuvre**

La Roumanie et la Bulgarie ont bénéficié d'un délai supplémentaire de deux ans et demi, qui leur a apparemment permis de mieux se préparer à l'adhésion. La Roumanie a fait des essais précoces en adoptant des programmes de subvention des ressources humaines. Un programme de subvention était déjà lancé dans le cadre du budget Phare de 1998. Il a été suivi de nouveaux appels à candidatures au titre du budget Phare de 2000 et de chaque budget annuel Phare depuis 2002. La mise en œuvre souffre d'un retard de deux ans environ, mais donne malgré tout à la Roumanie la chance d'enrichir son expérience. L'enseignement et la formation professionnels initiaux ont reçu une grande partie de l'aide antérieure à l'intervention du FSE. À l'avenir, le FSE devrait être employé pour rendre l'enseignement et la formation professionnels plus adaptés et plus accessibles aux élèves et aux acteurs du marché du travail. L'actuelle réforme de l'enseignement et de la formation professionnels entend améliorer les cours proposés dans les régions.

Dans le cadre de la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels, la Roumanie a également commencé à améliorer les processus de planification régionale concernant le développement des ressources humaines, en impliquant toutes les principales parties prenantes. Le document conjoint d'évaluation a défini plusieurs domaines critiques et a été suivi de réunions nationales et thématiques consacrées aux politiques de l'emploi, au développement des ressources humaines et aux mesures d'inclusion sociale. Des efforts supplémentaires ont été consentis pour améliorer les indicateurs de l'emploi et du marché du travail. Comme en Bulgarie, le gouvernement a conçu une stratégie de formation continue pour 2005-2010 afin d'améliorer la participation et l'accès à la formation, ainsi que sa qualité et sa pertinence. La Fondation s'est directement impliquée dans ces changements. Elle a, de plus, développé sa capacité à évaluer les mesures relevant des ressources humaines et à soutenir l'implication des partenaires sociaux. Cela devrait permettre aux partenaires sociaux de mener des partenariats régionaux soutenus par le FSE, qui s'efforceront de développer les ressources humaines dans des secteurs critiques: construction de machines, transformation des aliments, construction dans les domaines de l'infrastructure, des transports et du tourisme.

En Bulgarie, étant donné le taux de chômage structurel, la priorité est accordée à l'éducation des adultes. Une agence nationale de l'enseignement et de la formation professionnels a été créée et collabore étroitement avec les services bulgares de l'emploi. Une attention particulière est accordée à la qualité des prestataires, et les centres de formation régionaux ont été renforcés afin de garantir une couverture géographique plus grande. Des stratégies de développement régional et en matière d'emploi ont été élaborées dans plusieurs régions, et le renforcement des capacités a privilégié la mise en place de partenariats régionaux. La Fondation a consolidé ces actions par des mesures de développement des institutions.

La Roumanie et la Bulgarie manquent cependant toutes deux de structures locales et régionales solides à partir desquelles construire des partenariats. Bien que la décentralisation ait progressé au niveau de l'éducation et de la formation, ainsi que de la promotion de l'emploi, les partenariats restent rares et les structures administratives régionales quasiment absentes. Les capacités actuelles de mise en œuvre et d'évaluation ne garantissent pas que les politiques se traduisent par des mesures concrètes.

## **Les pays candidats de la prochaine génération risquent d'être tous mal préparés**

Dans le cadre des prochaines vagues d'adhésion, la Commission a conçu un instrument unique de préparation, l'instrument de préadhésion, qui inclut tous les pays envisageant de rejoindre l'UE. Les règles du jeu diffèrent toutefois pour les pays candidats et les candidats potentiels. Les candidats potentiels ne participent pas aux méthodes ouvertes de coordination appliquées aux politiques de l'emploi et de l'enseignement et de la formation professionnels. Cela signifie que les discussions sur les stratégies nationales ne permettront un dialogue réel qu'à un stade ultérieur. Le temps disponible pour expérimenter, améliorer et développer des processus de consultation nationaux, régionaux et sectoriels efficaces sera également limité car les programmes de subvention dédiés au développement des ressources humaines ne peuvent pas encore être financés.

Alors qu'une part importante du processus préparatoire est consacrée à l'amélioration des capacités de formulation des politiques, de planification et de programmation, il est nécessaire de tester les approches du FSE sur le terrain afin de préparer la mise en œuvre. Le FSE sera utilisé efficacement si les ressources humaines disponibles aux niveaux local, régional, national et international sont optimisées afin de soutenir le développement et la croissance. Cela nécessite de réunir des informations sur la situation du pays avant l'adhésion et sur les événements passés dans d'autres pays qui ont connu des expériences similaires. Ces processus d'apprentissage ne sont efficaces que s'ils peuvent adapter les politiques aux niveaux local, régional, national et international. La Fondation peut-elle intervenir?

## **Un nouveau rôle pour la Fondation: faciliter l'enseignement et développer l'apprentissage de politiques?**

Le rôle de la Fondation dans la préparation des pays au FSE a été jusqu'à présent complémentaire de celui de la Commission, des délégations de la CE et des parties prenantes à l'échelle nationale, contribuant à améliorer les processus d'élaboration et de planification des politiques. Toutefois, l'expérience acquise révèle que cela ne garantit pas une préparation réussie au FSE. En raison de l'augmentation des fonds disponibles après l'adhésion d'un pays à l'UE, les approches sont fréquemment définies par les ressources plutôt que par les politiques. Il est extrêmement difficile de créer un lien réel entre les niveaux local et régional et la politique nationale. Cela nécessite de disposer de temps, de créer des interactions et de découvrir ce qui fonctionne sur le terrain et pourquoi. Le contexte de chaque pays est différent et il n'y a pas de solution toute faite qui garantisse le succès.

Les politiques des ressources humaines doivent être dynamiques afin de s'adapter aux mutations, et s'appuyer sur un cadre stratégique national aux priorités clairement définies. Afin d'employer efficacement le FSE, il faut mettre en place des systèmes éducatifs qui permettent l'ajustement et le développement des politiques. Il est donc nécessaire de faire appel à un médiateur qui comprenne les ressources humaines dans différents contextes et aide les pays à apprendre, durant la période de préadhésion, quels types de partenariats, mesures et projets conviennent à tels groupes ciblés et favorisent des résultats et structures durables.

En outre, l'apprentissage ne devrait pas se limiter à ce qui se passe dans le pays, mais devrait prendre en compte les expériences pertinentes acquises dans les anciens États membres et, notamment, dans les pays voisins qui suivent le même processus. Ce rôle est parfaitement adapté à la Fondation, qui dispose de réseaux dans la région et connaît l'expérience des nouveaux États membres. La Fondation pourrait faciliter l'apprentissage de politiques, c'est-à-dire soutenir les initiatives et les systèmes permettant d'apprendre à adapter et élaborer des politiques, et à promouvoir l'apprentissage mutuel entre les pays.

## Sujets de discussion?

1. Comment la Fondation pourrait-elle faciliter l'apprentissage de politiques dans la perspective de l'action du FSE et de la réduction de la pauvreté, créant un équilibre entre conception, planification et évaluation des politiques?
2. Quels enseignements tirés du processus préparatoire du FSE peuvent être utilisés dans les pays qui ne peuvent pas adhérer à l'UE?
3. Quels éléments du FSE pourraient être adoptés afin d'enrichir les stratégies de réduction de la pauvreté?



**LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES POUR LA RÉDUCTION DE LA  
PAUVRETÉ ET LA RÉFORME DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT ET DE  
FORMATION PROFESSIONNELS EN ASIE CENTRALE**

**Henrik Faudel, ETF, avril 2006**

## Introduction

Pendant la période soviétique, les organismes d'enseignement et de formation professionnels avaient un double rôle. Ils formaient les compétences requises par l'économie planifiée et assuraient des fonctions plus globales de protection sociale pour les jeunes. Pendant la période de transition, les écoles professionnelles se sont débattues avec le volet relatif aux compétences et leur rôle social est devenu de plus en plus important. Elles ont eu tendance à devenir de fait des écoles pour les enfants des familles pauvres. Mais leur rôle social dans la «réduction de la pauvreté» ainsi mis en relief est moins un choix que la conséquence de la difficulté à répondre aux besoins en compétences dans un marché du travail en mutation. Toutefois, au lieu d'aider les jeunes à développer des compétences appropriées pour échapper à la pauvreté, le manque d'adéquation et de qualité de la formation risque d'avoir des effets négatifs et de maintenir les personnes dans la pauvreté.

La réforme du système d'enseignement et de formation professionnels n'a pas été considérée comme une priorité ni par les gouvernements ni par la communauté des donateurs. C'est principalement en dehors du système officiel qu'apparaissent des actions innovantes visant à identifier et à satisfaire les besoins en compétences. De nombreuses initiatives locales novatrices en matière de développement des compétences ont été mises en œuvre par des ONG. Mais ces projets ont été pilotés par des donateurs et sont devenus dépendants de ces derniers. Il s'agit par ailleurs de projets isolés qui n'ont pas eu d'impact sur le système d'enseignement et de formation professionnels à l'échelle nationale. Le défi qui se pose sera de trouver les moyens d'établir un lien entre les initiatives locales (innovantes) et la réforme nationale systémique et de créer ainsi de meilleures conditions pour que le développement des compétences puisse contribuer à réduire la pauvreté.

En Asie centrale, l'assistance des donateurs sera primordiale pour la mise en œuvre de réformes nationales. Il est donc indispensable que la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels figure au rang des priorités dans les documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté. Un meilleur usage du financement émanant des donateurs est essentiel pour élaborer des réformes de la formation et de l'enseignement professionnels, capables de répondre aux besoins de développement des compétences de la population et des marchés du travail émergents. Elles devraient être adaptées au contexte national et demander l'engagement des parties prenantes nationales.

## Le besoin de réformes systémiques

Les pays d'Asie centrale ont hérité de vastes systèmes d'enseignement et de formation professionnels qui étaient jadis chargés de former les compétences nécessaires dans la logique du marché du travail soviétique. Les principales composantes du système étaient le développement des compétences initiales dans différentes filières du système d'enseignement professionnel officiel et la formation continue de la main-d'œuvre basée sur l'entreprise. Ce processus faisait partie intégrante du système de planification de la main-d'œuvre conçu pour une économie planifiée. Il s'agissait de fournir aux entreprises industrielles et agricoles à forte main-d'œuvre un grand nombre de travailleurs semi-qualifiés et de techniciens de niveau intermédiaire. Des écoles professionnelles et techniques étaient implantées dans l'ensemble du pays et la plupart des jeunes sortant de l'enseignement primaire entraient généralement dans ces établissements même si bon nombre d'entre eux n'y aspiraient pas. Avant la période de transition, les écoles professionnelles élémentaires avaient déjà mauvaise réputation mais de nombreuses familles n'avaient pas d'autre choix que d'y placer leurs enfants.

Ce système s'est effondré avec la transition vers l'économie de marché. Les entreprises qui étaient traditionnellement alimentées en main-d'œuvre par les programmes et établissements d'enseignement et de formation professionnels ont périclité et les marchés du travail émergents ont exigé de nouveaux types de compétences et de connaissances. Les familles, tout au moins celles qui en avaient les moyens, ont profité de leur nouvelle liberté de choix en matière d'éducation. Les budgets gouvernementaux, dans certains pays traditionnellement dépendants des subventions de Moscou, n'ont plus été en mesure d'entretenir les infrastructures existantes des écoles professionnelles et techniques. Longtemps négligées, ces infrastructures sont devenues, pour la plupart, médiocres et dépassées. Au Tadjikistan, pendant la guerre civile qui a suivi l'indépendance, une grande partie des infrastructures a été détruite. Au bout du compte, les écoles professionnelles sont devenues les établissements éducatifs pour les enfants dont les familles ne peuvent pas se permettre de les placer ailleurs.



Certes, quelques pays ont pu investir dans la modernisation des installations d'enseignement et de formation, mais trois questions primordiales restent largement en suspens. Quelles sortes de compétences sont nécessaires, comment devraient-elles être développées et pour qui? Le nouveau marché du travail n'exige plus des compétences spécifiques à un emploi, comme c'était le cas dans l'ancienne économie planifiée. Les possibilités d'emploi ont diminué avec l'effondrement des entreprises industrielles et la privatisation des exploitations agricoles. Les régions rurales ont été en particulier durement touchées et un vaste secteur informel caractérisé par des emplois précaires s'est développé. Faute d'emploi garanti, les travailleurs ont besoin de qualifications combinant différentes compétences en matière d'autonomie fonctionnelle (analyse, négociation, responsabilisation et droits civils), alliées à des compétences techniques et professionnelles, que ce soit pour le travail salarié ou autonome. Cela signifie qu'il faut mettre l'accent non seulement sur les besoins des grandes entreprises du passé, mais également sur les personnes qui doivent s'adapter avec souplesse en vue de travailler à leur compte, dans de petites ou micro-entreprises ou dans de grandes entreprises modernisées, ce qui exige des compétences différentes.

Dans un contexte de paupérisation, les personnes issues de familles pauvres deviennent particulièrement dépendantes de l'enseignement et de la formation professionnels. Mais, au lieu d'aider les jeunes et les adultes à développer des compétences appropriées pour échapper à la pauvreté, le manque d'adéquation et de qualité de l'enseignement risque d'avoir des effets négatifs et de maintenir les personnes dans la pauvreté. Une réforme de l'enseignement et de la formation professionnels s'impose donc de toute urgence.

Les systèmes d'enseignement et de formation professionnels sont restés largement centralisés et normalisés, les écoles étant incapables, sur le plan local, de s'engager activement dans l'élaboration d'un enseignement et d'une formation plus appropriés. Afin de comprendre quels types de connaissances sont nécessaires et pour quels groupes cibles elles peuvent être développées, les organismes d'enseignement et de formation professionnels doivent s'ouvrir à l'environnement local dans lequel ils évoluent. Une telle ouverture peut également contribuer à développer l'expérience et l'expertise nécessaires pour documenter la réforme nationale de l'enseignement.

## L'innovation stimulée par les donateurs

Des innovations ont été réalisées en matière de développement des compétences principalement en dehors du système existant et de manière dispersée. Un certain nombre d'initiatives de développement rural et local ont été lancées en Asie centrale pour faire face à l'augmentation de la pauvreté. Des études de l'ETF montrent que de tels projets sont généralement axés sur de nouveaux types de compétences tels que la responsabilisation de la population, le développement communautaire et le soutien au démarrage de micro-entreprises, mais n'incluent presque jamais les connaissances et compétences professionnelles ou techniques. Les initiatives reposent généralement sur le financement des donateurs et sont mises en œuvre par des ONG dont les activités prennent souvent fin une fois le projet terminé. Mais il reste encore à développer des capacités locales durables visant à évaluer les besoins en compétences et en formation et à dispenser les différents types de formation.

Les établissements de formation professionnelle existants au niveau local ont rarement été considérés comme des partenaires potentiels pour la promotion de nouveaux types de compétences ou de compétences techniques plus conformes à leur domaine traditionnel. Pour leur part, les écoles professionnelles n'ont pas ressenti la nécessité de s'engager dans ce type d'initiative. Il existe encore un fossé très important entre la société civile et les institutions officielles. Les actions innovantes mises en place n'ont donc eu aucun impact sur le comportement des acteurs clés du système et n'ont pas davantage alimenté les débats des décideurs politiques impliqués dans la réforme du système d'enseignement et de formation professionnels.

## Associer les initiatives locales de développement des compétences à la réforme du système d'enseignement et de formation professionnels

Les pays doivent à présent relever le défi de savoir tirer des leçons des différentes initiatives de développement des compétences menées au niveau local en vue d'alimenter la réforme nationale de l'enseignement et de la formation professionnels. Les leçons sont pertinentes à la fois au niveau des écoles et au niveau national.

Les écoles pourraient apprendre pourquoi et comment établir et entretenir un partenariat local avec les ONG, les services de conseil ruraux, les autorités locales, les employeurs et les personnes afin de développer de nouvelles solutions reflétant l'évolution des besoins en compétences. Par «nouvelles solutions», il est fait référence non seulement au type de compétences et à la façon dont ces compétences devraient être développées pour mieux répondre aux besoins d'apprentissage de groupes particuliers, mais également aux nouveaux rôles des organismes d'enseignement et de formation professionnels dans ce processus de développement des compétences.

Les autorités centrales pourraient apprendre comment rattacher les initiatives locales à la réforme systémique nationale. Il s'agirait d'apprendre à définir de nouveaux rôles et de nouvelles responsabilités pour les organismes d'enseignement et de formation professionnels, de revoir le cadre réglementaire en vue de le rendre habilitant plutôt que prohibitif, et de renforcer les capacités de soutien pour aider les écoles à accepter leur nouveau rôle élargi.

Il est très important d'ouvrir les organismes d'enseignement et de formation professionnels à l'environnement local dans lequel ils opèrent et de faire en sorte que cette ouverture se fasse dans le cadre du système. Une telle ouverture permettrait d'identifier et de satisfaire plus facilement les besoins évolutifs du marché du travail et des individus. Elle permettrait aux écoles de s'associer à d'autres initiatives – souvent innovantes – au niveau local. En intégrant les initiatives locales de développement (jusque là isolées et dépendantes des donateurs) dans un cadre politique institutionnel plus large, une telle ouverture améliorerait également les conditions de déroulement et la durabilité de ces initiatives.

## Les donateurs et l'ETF

Le Kirghizistan, le Tadjikistan et l'Ouzbékistan ont élaboré ou élaborent actuellement les Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP). Dans les DSRP de première génération au Kirghizistan et Tadjikistan, le développement des compétences ne figurait pas au rang des priorités. Les organisations internationales impliquées dans l'élaboration des DSRP n'encourageaient pas les pays à inclure ce sujet dans les domaines prioritaires. Les pays eux-mêmes ne considéraient pas le développement des compétences comme une question essentielle, les acteurs clés du système étant eux-mêmes convaincus que le problème résidait dans la demande de compétences, plutôt que dans l'offre.

Toutefois, compte tenu des ressources limitées disponibles au niveau national, le soutien des donateurs demeure une condition préalable à la mise en œuvre de la réforme du système d'enseignement et de formation professionnels en Asie centrale. Afin de garantir le soutien des donateurs, il convient d'inscrire le développement des compétences au rang des priorités dans le cadre des DSRP. Dans le même temps, de nombreuses initiatives financées par des donateurs ont connu relativement peu de succès ou, au mieux, sont restées au stade de projet isolé. Les impacts systémiques ont été rares. De la même façon que les pays ont omis de rattacher la réforme du système d'enseignement et de formation professionnels aux programmes de réduction de la pauvreté, les donateurs ont eu tendance à soutenir la réforme du système indépendamment des autres projets visant à la réduction de la pauvreté. Même si le développement des compétences a été occasionnellement inclus dans des programmes de réduction de la pauvreté, il a été rarement associé à la réforme nationale du système.

L'ETF peut jouer un rôle clé pour remédier à cette situation à travers l'apprentissage politique. Nous pouvons montrer aux décideurs politiques de l'Asie centrale l'exemple de différents pays qui ont perçu la nécessité de réorienter et de réformer les systèmes d'enseignement et de formation professionnels dans un contexte de réduction de la pauvreté. Une telle approche a l'avantage d'ouvrir les organismes

d'enseignement et de formation professionnels à l'environnement extérieur et de leur donner les moyens de créer des partenariats locaux. De tels partenariats permettraient de mieux identifier les besoins en compétences, nouveaux et évolutifs, de la communauté et d'élaborer des réponses flexibles et innovantes en matière de formation. Mais cette approche implique également une sensibilisation croissante au fait que les solutions ne peuvent pas être recherchées seulement au niveau local. Elles nécessitent le soutien et l'engagement des parties prenantes nationales pour le développement d'un environnement global habilitant afin que les écoles puissent contribuer à la réduction de la pauvreté.

## Questions ouvertes

- Comment pouvons-nous créer un cadre habilitant qui encourage les organismes d'enseignement et de formation professionnels à s'ouvrir à l'environnement local constitué par les services de conseil ruraux, les ONG, les autorités locales, les autorités de développement régional, les employeurs et les individus?
- Comment pouvons-nous faire en sorte que les initiatives de développement local et rural visant globalement à réduire la pauvreté soient associées aux débats sur la réforme du système national d'enseignement et de formation professionnels?
- Quelles initiatives d'apprentissage politique pourrait entreprendre l'ETF pour permettre à chaque pays de faire des choix adaptés à sa situation et trouver des solutions sur la façon de développer les compétences dans le but de réduire la pauvreté?





## **ÉVALUATIONS PAR LES PAIRS ET APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS: OPTIONS D'APPRENTISSAGE DE POLITIQUES POUR LES STRATÉGIES DE RÉDUCTION DE LA PAUVRETÉ?**

**Arjen Vos, Fondation européenne pour la formation, avril 2006**

## Questions liées à l'apprentissage

En Europe, les décideurs politiques observent ce qui se passe à l'étranger à la recherche d'informations, d'exemples de bonnes pratiques, de politique efficace ou d'avis des pairs pour élaborer, lancer ou mettre en œuvre de nouvelles politiques dans leur contexte national. Pour sensibiliser ces décideurs à l'importance que revêt l'acquisition de compétences dans l'optique de la réduction de la pauvreté, il faut qu'ils rencontrent, écoutent et parlent à ceux qui font ou ont fait acquérir des compétences aux pauvres comme moyen de réduire leur pauvreté.

L'évaluation et l'apprentissage par les pairs sont au nombre des outils susceptibles d'engager les décideurs politiques sur la voie de l'apprentissage de politiques. L'expérience de la Fondation européenne pour la formation (la «Fondation») en Europe du sud-est montre que le processus d'apprentissage par les pairs est peut-être un outil plus efficace d'apprentissage que le rapport final d'un exercice d'évaluation par les pairs qui risque de finir dans un fonds de tiroir, à côté d'autres rapports en nombre.

## Expérience de la Fondation

La Fondation a lancé une première série d'évaluations par les pairs en 2002 et 2003 dans dix pays d'Europe du sud-est<sup>1</sup>. L'idée principale était que les «pairs évaluateurs» apprendraient en tant que pairs eux-mêmes, alors que parallèlement les décideurs politiques du pays examiné apprendraient à partir de l'analyse et des recommandations des pairs. On peut peut-être considérer que l'approche de la Fondation en ce qui concerne les évaluations par les pairs est à la fois une combinaison de l'évaluation traditionnelle par les pairs et de l'apprentissage par les pairs, plus moderne, et une approche plus ou moins transitionnelle s'écartant du modèle de transfert des connaissances imposé par les experts au profit de formes participatives d'apprentissage de politiques.

## Niveaux élevés d'apprentissage individuel par les pairs

L'association des objectifs de renforcement des capacités et de conseil politique s'est avéré être trop ambitieux. L'expérience des pairs en matière d'expertise et de fonctions était souvent différente, sans compter que souvent, également, ils n'avaient pas connu de situations similaires en matière de prise de décisions dans leur pays. De plus, certains venaient d'Europe du sud-est alors que la majorité venait des «anciens» et «nouveaux» États membres. Compte tenu de l'hétérogénéité de ces équipes, il a été difficile de définir un processus d'apprentissage commun. L'évaluation par les pairs a été considérée comme très positive au plan du renforcement des capacités individuelles et de l'élargissement des perspectives des pairs concernés, mais l'incidence sur la formulation des politiques nationales a été très limitée.

---

<sup>1</sup> Les objectifs étaient les suivants:

- fournir aux décideurs politiques nationaux une évaluation externe des initiatives politiques de réforme de l'enseignement et de la formation professionnels;
- améliorer la compréhension et la connaissance mutuelles des systèmes et des questions d'enseignement et de formation professionnels;
- favoriser la mise en réseau au niveau régional, l'échange d'expérience et la coopération entre les experts, les parties prenantes et les responsables des orientations politiques en matière d'enseignement et de formation professionnels;
- mieux faire connaître et faciliter le transfert de l'expérience en matière de réforme de l'enseignement et de la formation professionnels à partir des États membres et des pays candidats;
- contribuer au cycle de programmation de l'aide de l'UE
- intensifier la coopération entre la Fondation et les autorités/experts nationaux de la région.

*Le présent document est basé sur: Peter Grootings, Søren Nielsen, Margareta Nikolovska and Arjen Vos, ETF, Peer review and peer learning: Incompatible or complementary approaches to facilitate policy learning? Draft Chapter, ETF Yearbook 2006*

## **Faible incidence des recommandations consécutives à l'évaluation par les pairs**

Bien que les rapports sur les évaluations par les pairs aient été bien accueillis par la plupart des pays et que l'analyse et les recommandations aient été avalisées par les principales parties concernées, l'impact sur le développement politique a, dans la plupart des cas, été négligeable. Cela peut être dû au délai écoulé entre les visites entrant dans le cadre de l'évaluation par les pairs et le parachèvement des rapports, ou à la qualité et la pertinence des recommandations, mais la plupart des autres rapports d'experts peuvent être évalués de manière similaire.

Les évaluateurs externes mis en place par la Fondation ont estimé qu'une appropriation accrue de l'évaluation par les pairs améliorerait les chances d'utilisation effective des recommandations politiques. Ils ont également souligné l'importance d'activités de suivi destinées à soutenir la mise en œuvre des recommandations. Dans quelques cas, les évaluations par les pairs ont joué un rôle important dans la définition de nouveaux projets de l'UE ou des éléments ont été intégrés dans de nouvelles législations (en Bulgarie et en Bosnie-et-Herzégovine, par exemple), mais ce sont là des exceptions à la règle.

## **Une approche comparative sera-t-elle plus efficace?**

En 2005, la Fondation a organisé une évaluation régionale par les pairs de la mise en œuvre des réformes des programmes d'enseignement. La deuxième évaluation cherchait essentiellement à savoir pourquoi, malgré l'importance de l'aide internationale, il y avait si peu de réformes nationales des programmes d'enseignement. Les pairs, tous de la région, étaient des experts en développement de programmes d'enseignement mais n'avaient pas tous une expérience en matière d'élaboration des politiques. Ils faisaient également fonction de coordinateurs nationaux pour les visites d'études dans leur pays. Un expert de l'UE facilitait les travaux des équipes.

Un rapport de synthèse comparatif proposant des recommandations régionales et nationales a été préparé. Il est trop tôt pour estimer l'impact de cette évaluation. Le manque d'expérience en matière d'élaboration de politiques a été un inconvénient majeur de cet exercice. Le rapport final, notamment, contribue à faire des comparaisons transnationales un outil d'apprentissage des politiques. Reste à savoir dans quelle mesure les responsables politiques utiliseront les recommandations du rapport.

## **Vaut-il mieux engager des décideurs politiques en tant que pairs?**

Partout dans le monde, les décideurs politiques ne «prennent des mesures» que lorsqu'il y a un problème et lorsque les politiques existantes sont en grande partie considérées comme insatisfaisantes. Dans le cadre des réformes de l'enseignement et de la formation professionnels, les dirigeants des pays en transition doivent essayer de résoudre des problèmes de «structuration déficiente» dans le cadre de relations complexes entre parties concernées. Même lorsqu'on part du principe que les décideurs politiques savent quels résultats ils aimeraient obtenir, il reste une bonne part d'incertitude quant à la manière de les obtenir. Il est important de comprendre les limites contextuelles des politiques et de savoir comment les transformer en politiques efficaces dans le pays. Par conséquent, peut-être plus pour les décideurs politiques que pour les autres apprenants, l'apprentissage est plus qu'un simple processus cognitif: apprendre, c'est pratiquer.

## **Contexte et conditions d'un apprentissage efficace des politiques**

L'analyse des expériences de la Fondation en matière d'évaluation par les pairs et d'apprentissage par les pairs a montré que les considérations et argumentations initiales cherchaient à associer des approches basées sur les processus et les résultats, mais qu'en pratique cette association n'était pas facile. L'aspect positif de cette expérience est qu'elle a été une des premières tentatives d'adoption de l'apprentissage par les pairs en tant qu'approche de développement politique. Depuis 2005, l'apprentissage par les pairs est également un élément clé des discussions sur l'enseignement et la

formation au sein de l'UE<sup>2</sup>. Cette dernière a également reconnu la nécessité d'accorder plus d'importance aux décideurs et aux priorités politiques.

En conclusion, l'analyse des récentes expériences de la Fondation nous amène à dire que, sous certaines conditions, les évaluations et l'apprentissage par les pairs constituent un puissant moyen d'apprentissage individuel grâce auquel ils peuvent améliorer leurs connaissances et leur compréhension des questions de fond. L'effet de l'apprentissage en ce qui concerne la sensibilisation est probablement le plus fort lors des phases précédant la préparation des politiques, mais les évaluations par les pairs peuvent également avoir de puissants effets d'apprentissage à des stades ultérieurs du processus d'élaboration de mesures visant à mettre en œuvre les politiques et à en assurer le suivi.

C'est sur ceux qui ont directement participé au processus que l'impact des activités d'apprentissage par les pairs a été le plus fort. Pour les pairs, l'effet d'apprentissage a été énorme et, comme vecteur d'un apprentissage de politiques, l'approche de l'évaluation et de l'apprentissage par les pairs a été intéressante.

Toutefois, ni l'évaluation par les pairs ni l'apprentissage par les pairs ne peuvent avoir d'effets d'apprentissage individuels susceptibles d'avoir un impact sur le processus politique s'ils sont organisés sous forme d'événements isolés et autonomes. Pour que l'apprentissage qui a eu lieu pendant les évaluations par les pairs joue un rôle dans le processus politique, il faut que ces évaluations s'inscrivent dans une stratégie plus vaste d'apprentissage de politiques comprenant une série d'activités complémentaires de partage des connaissances et d'apprentissage de politiques.

## Questions à examiner

1. Les outils d'évaluation par les pairs et l'apprentissage par les pairs peuvent-ils être utiles pour les discussions régionales sur la réduction de la pauvreté?
2. Lequel est le meilleur à ce stade du processus politique? Comment peut-on les mettre en œuvre dans le contexte régional? Qui doit participer?
3. Comment peut-on créer une plate-forme d'apprentissage de politiques dans des contextes décisionnels réels donnant des options politiques claires aux décideurs?

---

<sup>2</sup> À la suite de la Conférence ministérielle de l'UE intitulée «A Europe of skills: let's do the job!», organisé à Maastricht, en décembre 2004, la Commission européenne a accru son soutien à la mise en œuvre des objectifs de Lisbonne au niveau national grâce à l'adoption du principe d'apprentissage par les pairs. La Commission définit ce dernier comme «un procédé de coopération à l'échelon européen par lequel des 'agents de réforme' tirent parti, par le contact direct et la coopération sur le terrain, des expériences de leurs homologues d'autres pays qui appliquent des réformes dans des domaines d'intérêt commun». Il a comme objectif un apprentissage et une contribution mutuels dans le domaine européen de l'enseignement et de la formation.





## **FACILITER L'APPRENTISSAGE DE POLITIQUES: APPRENTISSAGE ACTIF ET RÉFORME DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS DANS LES PAYS EN TRANSITION**

**Peter Grootings, avril 2006**



# Résumé

Le présent document contient une réflexion sur la possibilité d'appliquer les principes de l'apprentissage actif ou nouveau à des fins de réforme des systèmes éducatifs dans les pays en transition. Quatre questions doivent retenir l'attention: la première est de savoir «en quoi» ces nouveaux principes sont pertinents. La deuxième concerne les implications du nouvel apprentissage pour «quelles» réformes d'éducation. La troisième a trait au processus de réforme de l'éducation proprement dit et notamment «comment» les politiques de réforme sont développées et mises en œuvre. La quatrième concerne toutes les démarches d'apprentissage actif et a trait aux tensions et aux contradictions surgissant entre la question «comment» et la question «quoi» qui se posent dans la mise en œuvre de l'apprentissage actif. Le présent document contient une réflexion sur ces différents aspects, mais est consacré en particulier à la manière dont l'assistance internationale telle qu'elle est fournie par des agences comme la Fondation européenne pour la formation (la «Fondation») peut mieux contribuer à la réforme durable des systèmes éducatifs nationaux<sup>1</sup>.

## Introduction

Les agences multilatérales et bilatérales de donateurs déclarent de plus en plus souvent qu'il est nécessaire d'inscrire la connaissance dans un contexte et de garantir l'appropriation des politiques en matière de développement en impliquant les décideurs à l'échelon local et les parties concernées dans le développement et la mise en œuvre de politiques<sup>2</sup>. Pourtant, la pratique consistant à transférer les stratégies en imposant ou reproduisant (une connaissance sélective au sujet) des politiques et des modèles issus d'autres contextes constitue l'essentiel des démarches quotidiennes des donateurs (King, 2005; King et McGrath, 2004; Grootings, Fondation européenne pour la formation, 2004; Ellerman, 2005).

Les agences en charge du développement et leur personnel se comportent habituellement comme des instituteurs détenant le savoir et sachant ce qu'il y a lieu de faire. Ce savoir vrai doit être transféré aux partenaires (ou mis à leur disposition) qui ne connaissent pas (encore) la vérité et les partenaires devraient mettre en œuvre les mesures qui leur sont présentées comme de bonnes pratiques. Les décideurs et les parties concernées à l'échelon local sont considérés comme des destinataires passifs de la connaissance et de l'instruction, ne possédant aucune connaissance et expérience préalable. Le développement ou la réforme est considéré comme un processus d'ingénierie sociale qui réussira s'il est correctement géré au niveau technique. En réalité, la plupart des projets de réforme ont une courte durée de vie car ils ne sont pas adaptés au contexte et ne sont pas maîtrisés à l'échelon local. Il est fréquent que les réformes ne soient pas durables. Au contraire, elles vont et viennent au gré des allées et venues des donateurs et de leurs agences.

L'écart existant entre les intentions et la réalité s'explique partiellement par une compréhension particulière, que certains jugent erronée, souvent uniquement implicite, de la raison pour laquelle les personnes acquièrent et développent de nouvelles connaissances et un savoir-faire, et de la manière dont elles le font<sup>3</sup>. La plupart des démarches d'apprentissage traditionnelles se fondent sur un préjugé qui est qu'une personne (à savoir, le représentant du donateur) détient la connaissance adéquate et que les apprenants (à savoir, les décideurs politiques et autres parties concernées au niveau local) ne la possèdent pas et doivent tout simplement écouter attentivement et appliquer ensuite ce qu'ils ont appris.

---

<sup>1</sup> La Fondation européenne pour la formation est le centre d'expertise de l'Union européenne (UE) soutenant l'enseignement et la formation professionnels dans des pays tiers dans le cadre des programmes de relations externes de l'UE. Pour de plus amples informations, veuillez consulter le site web de la Fondation à l'adresse suivante: [www.etf.europa.eu](http://www.etf.europa.eu)

<sup>2</sup> Plus récemment, également la Banque mondiale qui a annoncé en août 2004 qu'elle avait modifié ses lignes directrices relatives aux prêts à l'appui des politiques (passant des prêts à l'appui de l'ajustement aux prêts à l'appui des politiques de développement) en reconnaissance du fait qu'il n'existait pas de schéma directeur efficace pour la réforme et que, par conséquent, les gouvernements devaient maîtriser les réformes pour développer un programme nécessaire au pays. Tout en laissant en apparence la place du conducteur aux gouvernements prêteurs, pour reprendre une expression fréquemment utilisée dans le domaine de l'aide, personne n'a demandé à ces gouvernements s'ils souhaitaient monter à bord. Voir également King, 2005.

<sup>3</sup> Il existe bien entendu de nombreuses autres raisons et certaines d'entre elles peuvent être encore plus importantes, au moins à court terme, comme le fait que l'aide politique fait généralement partie d'un train de mesures d'aide et qu'accepter et mettre en œuvre des conseils stratégiques fait partie des conditions de l'octroi de cette aide. Mais même lorsque les conditions disparaissent, l'approche du transfert de politiques risque de demeurer la pratique dominante.

Pour inciter les apprenants à écouter et suivre les recommandations des enseignants, on a instauré le système de la carotte et du bâton. Toutefois, tout le monde n'aime pas les carottes et les bâtons ne font pas forcément mal et, par conséquent, les apprenants ne sont pas nécessairement motivés pour apprendre. La vérité dispensée par le donateur n'est pas nécessairement entendue (ou comprise, ferait valoir le donateur) et ne conduit pas forcément à l'action désirée ou prévue (en raison d'une absence de «volonté politique» ou, plus positivement, du manque de capacités, comme les donateurs concluraient).

Par opposition à cela, selon de nouvelles théories en matière d'apprentissage, les apprenants réussissent mieux à acquérir, assimiler, appliquer et rechercher de nouvelles connaissances quand ils participent activement à ces processus. Le fait de faciliter l'apprentissage actif de politiques plutôt que le transfert de politiques peut, par conséquent, avoir de meilleures chances d'aboutir à des systèmes réformés durables<sup>4</sup>.

La section 1 ci-dessous résume ce qu'on entend par apprentissage actif ou nouveau. Elle signale également les implications plus larges de l'apprentissage actif pour les systèmes éducatifs officiels, l'apprentissage informel et les rôles et les responsabilités des principales parties concernées, notamment les enseignants et les apprenants. La section 2 traite de la nature systémique des réformes des systèmes éducatifs dans les pays en transition et du rôle des donateurs internationaux en ce qui concerne le soutien apporté dans le cadre des réformes. La section 3 présente le concept d'apprentissage de politiques qui transpose les principes de l'apprentissage actif dans le domaine de l'aide apportée pour la politique de réforme. La section 4 expose quelques implications pratiques du concept d'apprentissage de politiques et quelques contradictions. Elle présente des arguments en faveur d'une modification du rôle des agences donatrices et des consultants en se fondant sur des parallèles existant entre les fonctions d'enseignants et de conseillers politiques pour faciliter l'apprentissage. La section 5 suggère que le partage des connaissances devrait faire partie intégrante de l'apprentissage de politiques.

## 1. Apprentissage actif

Faire en sorte que les étudiants s'engagent dans un processus d'apprentissage efficace est un problème auquel les pédagogues ont été confrontés depuis la création des programmes éducatifs officiels standardisés dans le cadre de la scolarité obligatoire. Quelques enseignants et élèves parviennent à leurs fins dans ce système mais nombreux sont ceux qui échouent. On a beaucoup parlé de la mauvaise qualité des systèmes, des écoles, des enseignants, des environnements d'apprentissage et des étudiants. Dans certains cas, seuls les bons élèves ont été suivis et les mauvais élèves ont été négligés ou réorientés vers des filières éducatives et de formation spéciales qui sont déconsidérées. Dans plusieurs pays, l'enseignement et la formation professionnels ont été un second choix (ou la seule possibilité) pour les étudiants qui avaient échoué dans la «voie royale». On a beaucoup glosé sur les causes, les conséquences et les solutions éventuelles. En tentant d'élaborer des solutions, les pays ont de plus en plus souvent tenté d'emprunter les solutions mises en place par d'autres pays ayant mieux réussi en la matière.

Les débats politiques se sont fondés sur les théories les plus répandues concernant les raisons pour lesquelles les personnes apprennent, ce qu'elles apprennent et où, et comment il est possible de les motiver. Les approches comportementales et cognitives traditionnelles qui ont très largement inspiré l'éducation normalisée (formelle et parallèle) partent du point de vue que l'apprentissage est une accumulation régulière d'entités concrètes de connaissances et de compétences pouvant être présentées aux apprenants comme on empilerait des vaisseaux vides<sup>5</sup>. Hager (2005) a souligné cinq autres suppositions enracinées dans cette conception de l'apprentissage, qui sont les suivantes:

- il existe une méthode d'apprentissage plus efficace que toutes les autres;
- l'apprentissage est essentiellement une activité individuelle;
- l'apprentissage qui n'est pas transparent est inférieur;

---

<sup>4</sup> D'autres feraient valoir que la bonne gouvernance, la participation de la société civile, la lutte contre la corruption et les cadres juridiques sains sont plus importants. Le présent document s'attache uniquement aux aspects de l'apprentissage qui ont été négligés jusqu'à présent.

<sup>5</sup> Voir Driscoll (2000) pour une présentation critique de ces différentes théories de l'apprentissage.

- l'apprentissage est axé sur la stabilité et la constance;
- l'apprentissage peut être reproduit.

À l'opposé, en considérant l'apprentissage comme un processus continu et très sélectif d'échanges entre les personnes et leur environnement, les approches constructivistes ont souligné que les apprenants confèrent aux informations une signification qui leur est propre. Ils se basent pour cela sur leurs connaissances préalables qui sont cadrées par la manière dont ils voient le monde. Ils sélectionnent et retiennent ce qu'ils considèrent comme étant pertinent. Ce faisant, ils élaborent leur propre compréhension de la réalité qui leur servira de base pour intervenir et agir. Par conséquent, les personnes peuvent avoir des interprétations différentes, retenir des aspects différents et agir différemment sur la base d'informations identiques.

Les constructivistes font également valoir qu'outre transmettre des éléments de connaissance précis, il existe de nombreuses autres manières d'enseigner (Verloop et Lowyck, 2003); que l'apprentissage est avant tout une activité sociale (Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1998); qu'une part non négligeable de l'apprentissage se déroule de manière tacite et que cette part est difficile à catégoriser ou à démontrer mais qu'elle est disponible si nécessaire (Schön, 1983); que l'apprentissage est une démarche dynamique et étroitement liée au contexte et que, par conséquent, un apprentissage efficace doit reposer sur des environnements d'apprentissage constructifs (Kolb, 1984; Simons et coll., 2000). Lorsque ces différents aspects sont combinés, l'apprentissage est dit nouveau ou actif. Bien qu'il existe actuellement de nombreuses initiatives visant à instaurer de manière souvent *ad hoc* des techniques d'apprentissage actif dans les établissements d'enseignement traditionnels, la démarche de l'apprentissage actif global s'est muée en paradigme nouveau. Sur la base des principes de l'apprentissage actif, plusieurs pays, dont les Pays-Bas, se sont engagés à réformer les systèmes d'enseignement publics.

Manifestement, de nombreuses questions qui sont désormais prises en compte comme étant une nouvelle forme d'apprentissage sont connues depuis de nombreuses années et diffusées par les écrits des innovateurs en matière scolaire comme Dewey, Montessori, Froebel, Steiner, Freinet et d'autres et appliquées dans des écoles fondées sur ces approches pédagogiques. Récemment encore, les initiatives combinant différents résultats et méthodes d'apprentissage alternatifs sont demeurées en marge de l'éducation et de la formation ordinaires. L'éducation publique a largement puisé dans le modèle unique des enseignants et formateurs spécialisés transmettant peu à peu leurs connaissances et leurs compétences aux élèves et aux étudiants qui ne savaient rien ou, pour le moins, pas assez.

Durant les années 1990, l'intérêt pour le nouveau paradigme de l'apprentissage est né des changements fondamentaux qui sont intervenus sur le marché du travail, ont anéanti la sécurité de l'emploi et créé la nécessité de l'apprentissage tout au long de la vie<sup>6</sup>. Par ailleurs, de nouvelles idées et recherches provenant d'un large éventail de disciplines concernant la manière dont on apprend et retient de nouvelles informations ont apporté des données scientifiques étayant une nouvelle conception de l'enseignement<sup>7</sup>. Ces avancées vont de pair avec l'attention accrue accordée aux critères spécifiques en ce qui concerne les résultats de l'apprentissage, à d'autres manières d'atteindre les objectifs en matière d'apprentissage et au développement de modèles d'instruction que les enseignants et les formateurs peuvent appliquer en organisant les processus d'apprentissage. Les approches nouvelles de l'apprentissage accordent un rôle plus actif aux apprenants qui doivent gérer et modeler leur apprentissage, tablant sur le fait que l'apprentissage ne peut se faire lorsque les apprenants reçoivent passivement des informations et des instructions.

Le paradigme de l'apprentissage actif souligne qu'il est nécessaire d'établir de nouveaux critères et résultats d'apprentissage. Pour des raisons liées à l'employabilité dans un monde caractérisé par l'évolution des exigences dans le domaine de l'emploi et l'insécurité croissante, les résultats de l'apprentissage ne devraient pas être uniquement pertinents à un moment donné mais devraient être durables, souples, tangibles, généralisables et orientés sur l'application (Simons et coll., 2000). Ces

<sup>6</sup> OCDE, 1996. Par ailleurs, la fonte des budgets publics a également joué un rôle dans les tentatives visant à renforcer l'efficacité et l'effectivité de l'éducation et les programmes politiques néolibéraux à gauche et à droite de l'échiquier ont replacé le citoyen responsable et autonome au centre des préoccupations. Les changements apportés dans l'organisation du travail au sein des entreprises se fondent également sur des travailleurs responsables capables de prévoir et prévenir et non pas uniquement de réagir *a posteriori* ou trop tard. Le climat économique et politique global des années 1990 a été très réceptif aux idées nouvelles en matière d'apprentissage actif. L'apprentissage actif n'est pas qu'une approche scientifique de l'apprentissage.

<sup>7</sup> Ceci comprend également, outre la psychologie et la science de l'éducation (Driscoll, 2000), la recherche sur le cerveau (OCDE 2002).

critères pourraient aussi faire référence aux résultats d'apprentissage traditionnels, notamment en ce qui concerne la connaissance propositionnelle et les compétences techniques, ainsi que la possibilité de les transférer dans le temps et les transposer dans des cadres différents.

Les nouveaux résultats d'apprentissage sont également devenus plus significatifs; on distingue notamment la capacité à apprendre, penser, coopérer et régler. Les personnes devraient être capables de s'adapter rapidement aux changements, de supporter l'incertitude permanente, et de savoir comment et où trouver les informations nécessaires pour surmonter les obstacles au travail et dans la vie de tous les jours<sup>8</sup>. Ces résultats normatifs ou de méta-apprentissage sont également devenus significatifs au regard de la quantité de nouvelles informations qui sont disponibles de plus en plus rapidement grâce aux nouvelles technologies de l'information et de communication. Il est désormais plus opportun de s'attacher à examiner ce que les personnes peuvent faire des informations plutôt que de faire en sorte que ces informations soient disponibles (Simons et coll., 2000).

Depuis le début des années 1990, la nécessité de s'occuper des nouvelles compétences (compétences sociales ou compétences clés) a été le principal moteur de la réforme des programmes et de l'éducation dans un grand nombre de pays. Alors qu'initialement, ces réformes étaient axées sur les nouveaux contenus ajoutés aux programmes existants et aux approches normalisées, on comprend désormais de mieux en mieux que les méthodes traditionnelles d'organisation de l'apprentissage ne permettent pas de gérer ces nouvelles conceptions et exigences en matière d'apprentissage<sup>9</sup>. En conséquence, les questions essentielles qui se posent actuellement dans le cadre des discussions sur l'éducation ne concernent pas tant le «contenu» que la «manière», à savoir comment peut-on atteindre les nouveaux résultats d'apprentissage et comment peut-on s'assurer que les résultats de l'apprentissage sont conformes aux nouveaux critères?

En ce qui concerne les sciences de l'éducation, l'attention accordée aux nouveaux résultats d'apprentissage est née d'une meilleure compréhension de la manière dont l'expérience et l'information sont inscrites dans la mémoire et du type d'activités d'apprentissage que les apprenants appliquent. On distingue habituellement entre trois types de représentation: représentations épisodiques qui sont fondées sur les expériences personnelles, situées et affectives; représentations conceptuelles ou sémantiques qui font référence aux concepts et aux principes, ainsi qu'à leurs définitions; représentations de l'action qui font référence à ce qu'il convient de faire sur la base des informations épisodiques et sémantiques. Les modes de représentation diffèrent en fonction des personnes. Puisque traditionnellement les modes de représentation conceptuelle et sémantique ont été considérés comme un ordre (intellectuel) supérieur, la connaissance théorique a primé sur la connaissance et l'apprentissage pratiques, l'apprentissage intellectuel étant considéré comme supérieur à l'apprentissage manuel.

Le programme de cours traditionnel a, par conséquent, été constitué de matières théoriques (sans liens entre elles) associées, dans les filières professionnelles, à des périodes réservées à la mise en pratique des connaissances théoriques. Actuellement, les pédagogues considèrent que de bons résultats d'apprentissage passent par des représentations en mémoire riches et complexes permettant de fortes corrélations entre les différents types de représentation. Ils font également valoir que ces connexions peuvent partir d'un des trois différents modes de représentation. Certaines personnes maîtrisent la théorie en commençant par les problèmes pratiques tandis que d'autres réussissent mieux en procédant en sens inverse (Simons et coll., 2000; Driscoll, 2000; Pieters et Verschaffel, 2003).

Comme cela a déjà été mentionné dans ce qui précède, la reformulation des résultats attendus de l'apprentissage n'est qu'une partie du problème. Pour les pédagogues, la question principale est de savoir comment promouvoir de nouveaux résultats d'apprentissage en organisant des processus d'apprentissage appropriés et en développant des stratégies en matière d'instruction. Les nouvelles théories d'apprentissage font valoir que les apprenants acquièrent, assimilent, appliquent et récupèrent mieux les nouvelles connaissances, compétences et attitudes lorsqu'ils ont été impliqués activement dans ces processus. La participation active, la coopération avec les autres apprenants et les contextes réalistes peuvent également contribuer à renforcer la motivation à apprendre, ce qui permet également aux personnes d'être plus responsables de leur propre formation. En combinant ces différents aspects,

---

<sup>8</sup> On les appelle aussi compétences sociales ou compétences clés.

<sup>9</sup> Dans plusieurs pays anglo-saxons, la réforme de l'éducation a consisté à établir un système d'évaluation pour mesurer les résultats de l'apprentissage en assumant que ceux-ci pouvaient résulter de différentes démarches d'apprentissage et en faisant valoir ensuite que la nature de ces démarches d'apprentissage seraient par conséquent non pertinentes. L'approche en matière d'apprentissage dite «de la boîte noire» a caractérisé l'approche de l'éducation et de la formation dans une perspective économique.

l'apprentissage actif constitue par conséquent un environnement d'apprentissage sûr et permet d'atteindre des résultats d'apprentissage satisfaisants. La recherche vise désormais à développer de nouvelles approches opérationnelles pour faire en sorte que les principes de l'apprentissage actif soient appliqués dans la pratique<sup>10</sup>.

L'apprentissage actif implique également des changements considérables en ce qui concerne les rôles attribués aux enseignants et aux étudiants dans l'éducation. Grâce au fait qu'on accorde davantage d'attention à l'apprentissage actif, la responsabilité est désormais passée de l'enseignant à l'apprenant. L'enseignant est davantage l'organisateur et le facilitateur des processus d'apprentissage que le transmetteur d'une connaissance ou de compétences spécialisées tandis que l'apprenant est invité à identifier ses besoins en matière d'apprentissage et à gérer le processus d'acquisition des nouvelles connaissances. Les enseignants et les formateurs doivent posséder d'excellentes compétences et connaissances dans les domaines techniques mais la manière dont ils les transmettent à l'apprenant évolue. Les enseignants doivent être capables d'évaluer l'acquis des apprenants et la manière dont ils apprennent, puis de les guider afin qu'ils trouvent les informations utiles pour l'élargissement de leur savoir. En ce qui concerne la structure du système éducatif, les concepts en matière d'apprentissage actif sont favorables à la création d'un cheminement ouvert et souple dans l'éducation qui constitue un environnement d'apprentissage riche et varié et reconnaît les résultats d'apprentissage préalables et informels (Kok, 2003; Simons et coll., 2001; Driscoll, 2000; Verloop et Lodewijck, 2003; Grootings et Nielsen, Fondation européenne pour la formation, 2005; OCDE, 2005).

Cette nouvelle conception de l'apprentissage n'est pas sans conséquences pour ce qui est de l'organisation de l'éducation formelle (structures et contenu), de l'apprentissage informel et parallèle (reconnaissance et validation) et du rôle des décideurs politiques, des enseignants, des étudiants et des autres parties concernées du secteur de l'éducation. Le paradigme de l'apprentissage actif est pertinent pour toutes les situations d'apprentissage dans lesquelles les personnes souhaitent acquérir de nouvelles connaissances et aptitudes pour pouvoir agir avec compétence dans un contexte en évolution. La section suivante contient une analyse de la signification de l'expression «apprentissage actif» pour les décideurs politiques dans les pays en transition lorsqu'ils sont confrontés à la nécessité de réformer les systèmes éducatifs et de formation.

## 2. Réformes de l'éducation dans les pays en transition en tant que processus d'apprentissage

Les pays en transition sont très diversifiés mais ils ont en commun le fait que leurs institutions sociales, y compris le système éducatif, subissent des bouleversements fondamentaux. Ils tentent de passer d'une société centralisée et autoritaire dotée d'une économie planifiée au niveau de l'État vers une société plus démocratique dotée d'une économie de marché. C'est la raison pour laquelle on les appelle «pays en transition». Toutefois, contrairement à ce qui se passe habituellement dans le cadre d'une transition, on ignore quel en sera l'aboutissement, en l'occurrence. Les économies de marché des pays démocratiques ont des caractéristiques communes mais il n'existe pas de schéma directeur que les pays pourraient se contenter de suivre.

Toutes les économies de marché présentent des divergences significatives et aucune n'est conforme à un modèle. Le résultat du processus de réforme dans chaque pays en transition dépendra en grande partie de la manière dont les décideurs politiques à l'échelon local et les autres parties concernées gèreront l'utilisation des ressources accumulées par leur pays dans le passé, y compris les infrastructures physiques et humaines des systèmes éducatifs dont ils héritent (Grootings, Fondation européenne pour la formation, 2004). Les pays en transition se distinguent des pays en développement en ce qu'ils avaient des systèmes éducatifs bien implantés et efficaces. Ces systèmes se sont délités en raison d'un manque de financement et sont devenus de moins en moins pertinents pour le nouveau marché du travail. En conséquence, il est nécessaire de réformer et transformer des systèmes obsolètes et non d'en créer de nouveaux.

Dans les pays en transition, les réformes sont *systémiques* car elles impliquent des changements à *l'échelon du système* et *sur l'ensemble de celui-ci*. Les réformes interviennent à l'échelon du système en ce qu'elles exigent que les changements affectent l'ensemble des aspects des arrangements

---

<sup>10</sup> Voir les différentes contributions dans Simons et coll. 2001 pour une explication sur les différentes expériences réalisées dans divers domaines.

institutionnels des pays. Pour ce qui est de l'éducation et de la formation, cela signifie que les différents composants du système éducatif doivent être revus et corrigés, que ce soit la fourniture, l'évaluation, le financement, l'assurance de la qualité, l'administration et la gouvernance, ainsi que la recherche et le développement. Toutefois, le changement affecte l'ensemble du système dans la mesure où il exige le développement de nouvelles relations entre l'éducation et la formation, d'une part, et d'autres institutions sociales confrontées au changement, d'autre part. Dans les pays en transition, il s'agit notamment des relations existant entre les écoles, le marché du travail et les entreprises privées. Tout ce qui précède souligne la nécessité d'une redéfinition des rôles des principales parties concernées dans l'éducation et la formation, ainsi que la modification des procédures de travail établies dans les organisations en charge de l'éducation et la formation.

Ces processus sont très complexes car toutes ces autres institutions sont également en butte à des changements systémiques. Les écoles professionnelles, par exemple, doivent désormais éduquer et former des étudiants pour un marché du travail ouvert et incertain et non plus pour un nombre prédéfini d'emplois dans les entreprises hôtes essentiellement motivées par la volonté de recruter une main-d'œuvre aussi abondante que possible. Toutefois, dans la plupart des pays, le marché du travail est en voie de développement et le secteur privé émerge progressivement. Les enseignants qui étaient habitués à être informés du nombre d'étudiants dans les salles de classe et de la matière qu'il convient de leur enseigner ont subitement été confrontés à une autonomie totale. Le fait de développer de nouveaux rôles et relations constitue pour ces personnes un processus consistant essentiellement à acquérir de nouvelles connaissances, compétences et attitudes qui leur permettront d'être compétentes dans un cadre en évolution. La réforme du système d'éducation national est pour toutes les parties concernées un processus d'apprentissage collectif (Grootings, 1993).

Les pays en transition devant réformer leurs systèmes éducatifs et de formation sont confrontés à un défi majeur, celui de bâtir et renforcer leurs capacités à formuler des politiques de réforme sans se limiter à développer des capacités pour mettre en œuvre des politiques empruntées ou imposées. La réforme de l'enseignement et de la formation professionnels dans les pays en transition (à l'instar de tout processus de réforme dans un pays quelconque) sera réussie et durable uniquement si l'élaboration, la formulation et la mise en œuvre de politiques sont maîtrisées par une base élargie et qu'elles s'adaptent aux institutions existantes. Le concept d'apprentissage de politiques reflète cette compréhension. Il souligne non seulement l'implication des parties concernées à l'échelon national mais également leur engagement actif dans le développement de solutions politiques qui leur sont propres. Il repose sur la conscience qu'il n'existe pas de modèle universellement valable pouvant être transféré ou copié dans un autre contexte. Il existe tout au plus un stock d'expériences internationales mais spécifiques par contexte permettant de répondre à des questions politiques analogues pouvant être partagées<sup>11</sup>.

Les débats au sujet de l'apprentissage nouveau sont pertinents pour les réformes des systèmes éducatifs et de formation dans les pays en transition. Ils fournissent des critères clés pour une réforme réussie et pour la réussite de l'aide fournie dans le cadre de la réforme. La réforme de l'éducation sera durable uniquement si les parties concernées à l'échelon local maîtrisent les politiques de réforme et si celles-ci sont adaptées à la situation dans le pays. La réforme de l'éducation est conditionnée par la motivation des parties concernées à apprendre de nouvelles manières d'organiser les systèmes éducatifs et de formation: dans l'ensemble du système et à tous les échelons de celui-ci. L'apprentissage doit porter sur la création de nouveaux rôles pour toutes les parties concernées à tous les niveaux du système. La difficulté à laquelle les donateurs et les agences en charge de l'aide sont confrontés n'est donc pas de vendre des solutions préfabriquées mais de répondre de manière adéquate à la question de savoir comment aider les personnes à se venir en aide. (Ellerman, 2004 et 2005)<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Voir l'*Annuaire 2004* de la Fondation qui contient une description plus détaillée du point de vue de la Fondation et de son rôle en ce qui concerne la promotion de l'apprentissage de politiques auprès de ses partenaires et du soutien qu'il convient d'apporter en la matière.

<sup>12</sup> Ellerman, 2005, a résumé cette difficulté en indications quant à ce qu'il convient de faire (partir des institutions existantes; voir le monde au travers des yeux du client; respecter l'autonomie de l'intervenant) et deux obstacles à éviter (ne pas annuler les capacités d'auto-assistance au niveau de l'ingénierie sociale et ne pas saper les capacités d'auto-assistance en apportant une aide bénévole).



### 3. La réforme politique est un apprentissage de politiques

Le fait d'appliquer les théories en matière d'apprentissage actif au bilan des expériences menées dans le domaine de la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels dans les pays en transition souligne également qu'il est nécessaire de mener une réflexion sur l'apprentissage de politiques<sup>13</sup>.

L'analyse indique en premier lieu que toutes les réformes de l'enseignement et de la formation professionnels dans les pays en transition ont souvent été conditionnées par la présence et la contribution de donateurs internationaux. Les exemples ont été tour à tour positifs et moins positifs. Dans les phases initiales de la transition notamment, mais parfois également longtemps après, les donateurs ont contribué à sensibiliser l'opinion à la nécessité de réformer l'enseignement et la formation professionnels, d'influencer le programme de réforme politique et de fournir des ressources pour le développement et la mise en œuvre des stratégies. Souvent, toutefois, les donateurs ou les experts sur le terrain connaissaient mal le contexte spécifique de la transition dans le pays et les connaissances, les expériences, les points de vue et les attentes des personnes impliquées dans l'éducation et la formation. Très souvent, ils abordaient les pays partenaires en présentant des trains de mesures d'aide normalisés. Le renforcement des capacités était essentiellement focalisé sur le développement des capacités nécessaires à la mise en œuvre de mesures décidées par les donateurs.

Tour à tour, de nombreux décideurs politiques à l'échelon national, en tout état de cause dans les premières étapes de la transition mais dans certains cas également longtemps après, se sont intéressés davantage à la possibilité de recevoir un financement qu'à élaborer des stratégies. Ils étaient convaincus que le problème était essentiellement lié au fait que les infrastructures éducatives étaient appauvries. En outre, ils ont souvent été incapables d'évaluer l'opportunité des propositions des donateurs en matière de bonnes pratiques en ce qui concerne le contexte institutionnel de leurs propres systèmes d'enseignement et de formation professionnels.

La combinaison des attentes et des comportements des donateurs et des destinataires de l'aide a soulevé des difficultés au plan de la durabilité de nombreuses initiatives soutenues par les donateurs. Après le départ de ceux-ci, les réformes ont généralement été abandonnées. Par ailleurs, les changements nécessaires à l'échelon des systèmes n'ont été entamés dans aucun des pays concernés car les ressources mises à disposition par les donateurs étaient limitées. L'essentiel de l'aide fournie dans le cadre de la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels dans les pays partenaires a visé à copier ou à reproduire des stratégies politiques. Les donateurs semblent avoir obéi à un principe, à savoir prédire l'avenir des pays en transition et négliger l'expérience acquise par ceux-ci. Puisque les services d'assistance internationaux ont sous-estimé la pertinence du contexte institutionnel, le fait de copier ou reproduire des stratégies politiques n'a pas permis de réformer en profondeur l'enseignement et la formation professionnels. Les parties concernées et les décideurs politiques des pays en transition n'ont rien appris de nouveau sur leur rôle dans un système d'enseignement et de formation professionnels en mutation, bien qu'ils aient acquis, dans certains cas, des connaissances approfondies en ce qui concerne les systèmes mis en place dans d'autres pays.

Bien que nous ignorions quel sera en définitive l'avenir des systèmes d'enseignement et de formation professionnels dans les pays partenaires, l'expérience acquise au niveau international a montré que certaines caractéristiques de base que les systèmes d'enseignement et de formation professionnels modernes devraient développer sont de plus en plus claires: ils devraient être décentralisés, dynamiques en réponse aux besoins du marché du travail et aux besoins des apprenants, transparents, dotés de ressources suffisantes, fournir un soutien et des alternatives suffisamment souples aux jeunes et aux adultes, et être en mesure d'innover et de s'adapter aux conditions changeantes. Tous les systèmes modernes d'enseignement et de formation professionnels du monde tentent d'adopter les caractéristiques précitées. Il n'existe toutefois pas de bonnes pratiques en ce qui concerne la manière d'organiser ces systèmes, ni dans les économies de marché développées ni dans les pays en transition. Il existe de bons exemples de pratiques liées au contexte et quelques-uns qui le sont moins. Par ailleurs, les exemples de bonne pratique ne font pas uniquement référence aux objectifs que les pays souhaitent atteindre par les réformes mais également à la manière dont ils ont tenté d'adapter leurs systèmes. Comment faire bon usage de ces connaissances et de ces expériences en ce qui concerne les objectifs et les stratégies politiques si le fait de copier et reproduire des stratégies est un procédé inefficace?

---

<sup>13</sup> Les paragraphes qui suivent résument les analyses plus détaillées contenues dans Grootings 2004.

L'exemple ci-dessous permet de mieux illustrer les difficultés rencontrées. L'approche de l'apprentissage de politiques exige qu'on se focalise davantage sur la manière d'organiser des plateformes et des environnements pour la politique relative à l'apprentissage dans les pays de façon à ce qu'un nombre suffisant d'acteurs et de parties concernées puisse élaborer progressivement des connaissances dans le domaine de la politique de réforme de l'enseignement et de la formation professionnels et acquérir des compétences en la matière. À ce jour, puisque dans la plupart des pays les discussions en matière de réforme ont été dominées par les approches consistant à reproduire et transférer les politiques, le concept des parties concernées a été fortement influencé par le même modèle et également par l'idéologie qui a été reprise pour être transférée ou copiée. La participation des employeurs, de l'industrie ou, dans le jargon communautaire, des partenaires sociaux, est un des principaux aspects de la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels. L'idée étant que dans une économie basée sur le marché, les gouvernements ne peuvent continuer à être les seules autorités compétentes pour l'enseignement et la formation professionnels. La réforme systémique qui consiste à adapter l'enseignement et la formation professionnels pour accorder la liberté de choix dans le domaine de l'éducation et libérer les entreprises privées et le marché du travail exige la participation des entreprises auprès desquelles les diplômés devront trouver des emplois.

Dans de nombreux pays en transition toutefois, le processus de réforme a donné lieu à des contradictions intéressantes. Alors que la participation du secteur privé ou des partenaires sociaux a été présentée comme la *condition sine qua non* de tout système d'enseignement et de formation professionnels basé sur le marché, les gouvernements ont été en pratique confrontés à un problème très important, celui du désintérêt du secteur privé (tant de la part des employeurs que des syndicats). Cette situation peut avoir différentes explications dont, notamment, l'absence d'organisations représentatives à l'échelon national. Une autre explication est l'absence de capacité professionnelle des partenaires sociaux à gérer les questions relatives à l'éducation et à la formation professionnels dans le cadre de la réforme. Pour ces raisons, les gouvernements éclairés devaient, et souvent doivent encore, tenir compte des intérêts du secteur privé dans leur propre réflexion stratégique et la politique en matière de réforme continue à dépendre d'un petit nombre de ses défenseurs, en raison notamment du manque d'organisations professionnelles de fonctionnaires au sein des ministères ou d'infrastructures de soutien éducatives à l'extérieur de ceux-ci.

Par conséquent, dans les pays en transition, les autorités en charge de l'enseignement public sont le principal moteur de la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels à l'échelon national. Il n'est pas possible de compter d'emblée sur la participation des parties concernées représentant des milieux industriels car il est nécessaire de la développer dans le cadre du processus de réforme proprement dit. Il est intéressant de constater que lorsque les syndicats ont participé aux discussions en matière de politiques de réforme éducative, il s'est souvent agi de syndicats d'enseignants et ceux-ci ont essentiellement tenté de défendre les acquis sociaux et matériels de leurs membres plutôt que la réforme de l'éducation. Cette attitude est parfaitement compréhensible si l'on tient compte de l'état des budgets et des pressions croissantes favorables à la diminution des dépenses publiques dans l'éducation dans plusieurs pays en transition. Aussi, en raison de l'attitude de leurs représentants syndicaux, les enseignants ont de plus en plus souvent été considérés comme étant un obstacle à la réforme. Pour ces raisons, on a tenté d'élaborer des politiques visant à affaiblir les organisations d'enseignants et de formateurs plutôt que de tenter de promouvoir une démarche plus positive de leur part<sup>14</sup>.

Depuis peu toutefois, on reconnaît de plus en plus que les enseignants et les formateurs devraient contribuer à la promotion de la réforme. Ce changement d'attitude reflète essentiellement une meilleure compréhension de la raison pour laquelle de nombreuses réformes éducatives dans le monde ont échoué par le passé. L'exclusion des enseignants du rang des promoteurs de la réforme a fréquemment conduit à l'échec des politiques nationales de réforme qui n'ont pas pu enclencher les changements nécessaires dans les institutions éducatives et les salles de classe. Il est désormais reconnu que la réussite de la réforme passe par la participation des enseignants et des formateurs car ils sont compétents pour l'organisation de l'apprentissage.

On a également pris conscience du fait qu'impliquer les enseignants ne se limite pas à les informer de ce qu'on attend d'eux. Il ne s'agit pas non plus de les former afin qu'ils sachent comme les nouvelles politiques doivent être mises en œuvre. En tant que professionnels, les enseignants savent mieux ce

---

<sup>14</sup> Tel que passer de mécanismes de contrôle des intrants (qui reposent entre autres sur les qualifications des enseignants) à des mécanismes de contrôle des résultats en fonction de normes professionnelles et éducatives en négligeant les processus éducatifs et d'apprentissage qui permettraient de respecter ces normes. Dans un tel cas, l'évaluation du respect des normes a fréquemment remplacé l'éducation et la formation proprement dites.

qui fonctionnera dans le cadre spécifique de l'école et la salle de classe dans laquelle ils travaillent, y compris comment satisfaire les besoins spécifiques en apprentissage des étudiants dont ils sont responsables. Par conséquent, leur savoir-faire est un atout précieux permettant de transposer les initiatives politiques générales dans différents contextes de vie. Une meilleure compréhension de la raison pour laquelle de nombreuses réformes de l'éducation n'ont pas fonctionné a des conséquences en ce qui concerne non seulement la mise en œuvre des politiques de réforme mais également le processus d'élaboration et de formulation des politiques.

Ce qui précède reflète aussi à quel point les réformes actuelles de l'enseignement et de la formation professionnels sont des processus de développement très complexes qui ne peuvent être comparés au processus traditionnel de réforme qui se divise en étapes distinctes en vue de la préparation, de la formulation, de la mise en œuvre et de l'évaluation. Cela se vérifie tout particulièrement en ce qui concerne les réformes dans les pays en transition qui souhaitent combiner réformes systémiques avec changements structurels et modernisation des contenus et des approches. Ces réformes ne sont pas des initiatives occasionnelles d'ingénierie sociale conçues par des experts extérieurs mais elles constituent un processus de changement permanent qui s'inscrit dans un programme de réforme convenu de commun accord.

Le programme de la réforme peut être radical mais il doit être précisé en ce qui concerne son fonctionnement en fonction des démarches innovantes mises en œuvre à l'échelon local. La raison en est que les enseignants qui participent activement à l'innovation et à l'expérimentation à l'échelon local sont une source de savoir-faire précieuse pour les décideurs politiques à l'échelon national et que les stratégies de réforme doivent se fonder sur la participation des enseignants et des formateurs travaillant au sein de leurs organisations scolaires. Une telle approche de la réforme place l'apprentissage de politiques, le renforcement des capacités et le conseil politique à l'échelon national et scolaire dans une nouvelle perspective et ce, d'une manière beaucoup plus urgente qu'auparavant<sup>15</sup>. Les stratégies traditionnelles descendantes ou ascendantes sont désormais trop simplistes et ne suffisent pas à garantir l'efficacité des réformes. En tant que processus, l'apprentissage de politiques exige une interaction et un dialogue permanents entre les partenaires à l'échelon national et local, tant de manière verticale qu'horizontale, à savoir entre les différentes initiatives mises en place à l'échelon local.

## 4. Faciliter l'apprentissage de politiques en pratique

L'apprentissage de politiques peut être de nature à relever de manière appropriée certains défis clés concernant le processus de réforme de l'enseignement et de la formation professionnels dans les pays en transition. Il conviendrait de faire en sorte que les décideurs politiques et les autres parties concernées puissent apprendre à concevoir leurs propres stratégies. En pratique, toutefois, il existe de nombreux obstacles majeurs s'opposant à l'apprentissage de politiques. Ces difficultés sont liées aux nombreuses tensions existant en ce qui concerne le contenu et la manière dans les relations entre experts et novices. Plusieurs de ces difficultés sont apparues dans la recherche d'approches en matière de fonctionnement visant à faire en sorte que l'apprentissage soit efficace dans les environnements éducatifs traditionnels<sup>16</sup>. Toutefois, certaines difficultés sont spécifiques au domaine du développement de politiques de réforme.

La compréhension du principe d'adaptation au contexte ou au cadre institutionnel n'est pas facile et les décideurs politiques à l'échelon local tout autant que les conseillers internationaux sont confrontés à cette difficulté. Alors que les donateurs n'ont qu'une connaissance superficielle du contexte local (souvent, ils ne parlent pas la même langue), nul ne peut se contenter d'affirmer que les décideurs politiques à l'échelon local connaissent les caractéristiques de leurs propres systèmes d'enseignement et de formation professionnels. Il est difficile de remettre en question ce qui a toujours été considéré comme normal ou conforme à la règle.

---

<sup>15</sup> L'expérience acquise par certains pays tels que les Pays-Bas montre également qu'il est nécessaire de créer de nouvelles institutions de coordination et de soutien à l'échelon sectoriel, régional ou scolaire. C'est le rôle que jouent des associations des écoles professionnelles secondaires et supérieures, d'une part, et des centres d'expertise sectoriels, d'autre part. Elles sont soutenues par les instituts spécialisés de recherche et de développement à l'échelon local, régional et national. En d'autres termes, les infrastructures de réforme, innovation ou développement ne peuvent se contenter des parties concernées nationales et des enseignants dans les écoles.

<sup>16</sup> La question principale qui demeure est de savoir comment une situation d'apprentissage peut être établie lorsque l'expert fait office de facilitateur du processus d'apprentissage et l'apprenant peut être stimulé pour prendre activement part à l'apprentissage.

En outre, les consultants internationaux ne comprennent pas toujours que les conseils qu'ils dispensent sont fermement ancrés dans le contexte institutionnel dont ils sont issus et ils ne connaissent pas toujours bien les politiques et les systèmes appliqués dans les autres pays. Comment les décideurs politiques locaux peuvent-ils évaluer la pertinence de ce qu'on leur présente comme étant la nouvelle tendance internationale? Comment les conseillers internationaux peuvent-ils évaluer convenablement les connaissances préalables existant sur le terrain et inscrire les nouvelles connaissances dans un contexte? Les décideurs politiques sont aussi contraints de présenter rapidement des solutions. Leur mandat politique ne leur laisse pas beaucoup de temps. Les conseillers sont limités par les ressources financières et les calendriers fixés par les donateurs pour leurs projets. La question de la maîtrise pose également un certain nombre de problèmes, notamment lorsqu'elle se limite à un petit nombre de décideurs politiques coopératifs et écarte une large majorité d'enseignants et de formateurs, tout simplement car le projet du donateur est élaboré de cette façon [Grootings et Nielsen (éds.), 2005]. Comment les conseillers internationaux pourraient-ils faciliter l'apprentissage dans ces conditions?

L'hypothèse de base sous-jacente du concept d'apprentissage de politiques n'est pas tant que les politiques peuvent être apprises mais que celles mises en œuvre sont des politiques apprises. L'apprentissage ne se limite pas au transfert de connaissances spécialisées ou de comportements entre des personnes mais consiste en une acquisition de connaissances et de compétences dans le cadre de processus d'apprentissage. Toutefois, les décideurs politiques ne sont pas seulement des apprenants en politique. Ils doivent aussi prendre des mesures politiques, notamment dans les environnements subissant des changements radicaux comme les pays en transition et ils n'ont, pour cette raison, ni le temps ni l'espace nécessaires à un apprentissage attentif et progressif. Ils doivent également participer au processus décisionnel au quotidien et, selon la position qu'ils occupent dans le système, lutter activement et en priorité pour le pouvoir<sup>17</sup>.

Par ailleurs, les décideurs politiques participant aux réformes systémiques doivent acquérir de nouvelles connaissances qui contredisent souvent les connaissances établies et les procédures en place. Par conséquent, pour les décideurs politiques qui sont obligés de prendre des mesures, l'apprentissage est plus qu'un processus cognitif: l'apprentissage est la pratique. Leur façon d'apprendre est un apprentissage situé qui fait partie intégrante de leur pratique sociale et est indissociable de celle-ci. Lave et Wenger (1990) font valoir que tous les apprentissages sont des apprentissages situés et plus particulièrement une participation légitime périphérique dans les communautés de pratique. Quand ils débutent, les apprenants apprennent au sein d'une communauté constituée d'apprenants plus avancés; durant le processus d'apprentissage, ils deviennent à leur tour plus compétents et se déplacent de la périphérie du cercle vers son centre.

Dans les pays en transition, les décideurs politiques peuvent être considérés comme étant des apprenants débutants extrêmement motivés et l'apprentissage de politiques peut être facilité lorsqu'on les autorise à participer à des communautés pertinentes de pratique (Wenger, 1998). Ces communautés de pratique pourraient être créées en réunissant les décideurs politiques de plusieurs pays qui ont été confrontés à des réformes dans le secteur de l'éducation ou le sont encore. Les analystes politiques, les chercheurs, les conseillers et les membres d'autres professions à l'échelon international et local pourraient également faire partie de ce type de communautés.

Dans les pays en transition, toutefois, les décideurs politiques peuvent être considérés comme étant des débutants en ce qui concerne leurs connaissances et leur savoir-faire en matière de développement de systèmes éducatifs modernes dans les économies de marché mais ils sont aussi experts en ce qui concerne la situation dans leur propre pays. Il en va de même en ce qui concerne les conseillers politiques internationaux qui sont peut-être experts dans le domaine de l'élaboration de politiques liées à l'éducation dans les économies en développement mais sont souvent novices en ce qui concerne le contexte spécifique du pays partenaire. Ni les parties concernées à l'échelon local ni les conseillers internationaux ne savent exactement ce qui s'inscrit parfaitement dans la politique en matière d'éducation moderne dans le pays partenaire.

Le concept de communauté de pratique doit par conséquent être développé plus avant pour tenir compte de manière appropriée des différences dans le domaine de l'expérience de l'apprentissage et des niveaux élevés d'incertitude. Puisque la connaissance actuelle et ancienne fait référence à différents contextes, il existe plusieurs périphéries et plusieurs centres et même les personnes qui se situent plus près du centre restent des apprenants.

---

<sup>17</sup> La question de l'apprentissage actif dans un contexte de pouvoir latéral et vertical doit faire l'objet d'une réflexion supplémentaire.

## 5. Apprentissage de politiques par le partage des connaissances

La réforme de l'éducation et des systèmes de formation dans les pays en transition passe par la combinaison de connaissances actuelles et anciennes dans des contextes en évolution, tant en ce qui concerne les parties concernées à l'échelon local que les conseillers internationaux. L'apprentissage de politiques ne concerne pas uniquement l'apprentissage des politiques élaborées par d'autres pays mais plutôt celui des politiques pouvant être développées à l'échelon local en réfléchissant à la pertinence des politiques d'autres pays pour le pays concerné. En ce sens, l'apprentissage de politiques peut uniquement avoir lieu lorsque les informations et les connaissances sont disponibles et partagées. Le rôle principal des donateurs devrait être de favoriser le processus d'apprentissage de politiques réformé en permettant l'accès aux informations et aux expériences, tout en facilitant une réflexion critique quant à leur pertinence. Toutefois, les donateurs et leur personnel ne peuvent remplir leur rôle et faciliter l'apprentissage s'ils ne reconnaissent pas qu'ils sont également des apprenants dans le même processus d'apprentissage de politiques.

Pour être considérée comme un apprentissage de politiques dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels, l'élaboration politique en matière de réforme de l'enseignement et de la formation professionnels devrait faire appel au partage de connaissances pour permettre aux décideurs des pays partenaires d'apprendre à partir de l'expérience acquise dans d'autres pays en ce qui concerne la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels, et non pas seulement d'en entendre parler, pour élaborer et mettre en œuvre leurs propres objectifs en matière de réforme. Le partage de connaissances devrait permettre aux donateurs et aux conseillers internationaux de mieux comprendre le contexte institutionnel et l'histoire du pays partenaire. En se familiarisant avec les connaissances à l'échelon local, ils pourront plus facilement apprécier et évaluer l'apport du savoir-faire des partenaires dans le processus de réforme.

Les donateurs internationaux et leurs conseillers politiques devraient avoir un rôle analogue à celui que l'instituteur moderne est censé jouer: non pas celui de l'expert au courant de tout et se limitant à transmettre des connaissances existantes mais celui qui reconnaît les problèmes, ne connaît pas les solutions mais organise et oriente le partage de connaissances et développe, ce faisant, de nouvelles connaissances au profit de tous les participants au processus d'apprentissage. L'apprentissage de politiques ne peut donc se faire qu'en partenariat.

Dans les partenariats visant à l'apprentissage de politiques, le calendrier et l'ordre du partage des connaissances sont très importants et permettent de s'assurer que l'aide apportée par les donateurs a un impact réel sur la maîtrise à l'échelon local, est adaptée au contexte et suscite la motivation, l'engagement et les capacités nécessaires pour soutenir la réforme. Cela exige des compétences spécifiques de la part des conseillers politiques car ils doivent être en mesure d'évaluer si eux-mêmes et leurs partenaires se déplacent de la périphérie vers le centre de la communauté de pratique. Cela exige également une nouvelle réflexion en ce qui concerne le développement des instruments classiques que sont les ateliers, les visites d'étude, l'assistance technique, les projets pilotes et ainsi de suite, et ce pour créer des environnements d'apprentissage solides, afin que l'apprentissage de politiques puisse avoir lieu.

L'apprentissage de politiques est un partage fondé sur les expériences passées et visant à développer de nouvelles connaissances pour l'avenir. Il concerne également le partage de connaissances acquises à l'étranger et à l'échelon local et vise également, par conséquent, le développement de nouvelles connaissances. Il contribue non seulement à élaborer des réformes plus cohérentes et adaptées à l'échelon du système mais également à faciliter des réformes des systèmes d'enseignement et de formation professionnels car il permet à tous les parties concernées d'apprendre de nouveaux rôles et de développer de nouvelles méthodes de travail. La tâche consistant à développer des approches concrètes pour rendre opérationnels les principes de l'apprentissage actif promet d'être un défi.

## Références

- Driscoll, M. P., *Psychology of Learning for Instruction*, Second Edition, Boston: Allyn and Bacon, 2000
- Ellerman, D., «Autonomy in Education and Development», *Journal of International Co-operation in Education* Vol. 7, n° 1 (avril), 2004
- Ellerman, D., *Helping People Help Themselves. From the World Bank to an Alternative Philosophy of Development Assistance*, The University of Michigan Press, 2005
- Green, A., Wolf, A. et Leney, T., *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*, Institute of Education, Bedford Way Papers, University of London, Londres, 1999
- Grootings P., «VET in Transition: an overview of changes in three East European countries», in *European Journal of Education*, Vol. 28, n° 2, 1993, pp. 229-240
- Grootings, P., Fondation européenne pour la formation, (éd.), *Learning Matters, Annuaire 2004* de la Fondation, Fondation européenne pour la formation, Turin, 2004
- Grootings, P. et Nielsen, S., Fondation européenne pour la formation, (éds.), *The role of teachers in VET reforms: professionals and stakeholders, Annuaire 2005* de la Fondation, Fondation européenne pour la formation, Turin, 2005
- Hager, P., «The Competence Affair, or Why Vocational Education and Training Urgently Needs a New Understanding of Learning», *Journal of Vocational Education and Training*, Volume 56, n° 3, 2004, pp. 409-434
- King, K., *Development Knowledge and the Global Policy Agenda. Whose Knowledge? Whose Policy?*, Centre of African Studies, University of Edinburgh, 2005
- King, K. et McGrath S., *Knowledge for Development? Comparing British, Japanese, Swedish and World Bank Aid*, Zed Books, Londres, 2004
- Kolb, D. A., *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1984
- Kok, J. J. M., *Talenten Transformeren. Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen*, Oratie Fontys Universiteit, 2003
- Lave, J. et Wenger, E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991
- OCDE, *Apprendre à tout âge*, OCDE, Paris, 1996
- OCDE, *Comprendre le cerveau. Vers une nouvelle science de l'apprentissage*, OCDE, Paris, 2002
- OCDE, *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, OCDE, Paris, 2005
- Pieters, J. M. ET Verschaffel, L., «Beïnvloeden van leerprocessen», in Verloop, Nico & Lowyck, Joost (red.), *Onderwijskunde, Een kennisbasis voor professionals*, Wolters-Noordhof, Groningen/Houten, 2003, pp. 251-284
- Schön, D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York, 1983
- Simons, R.-J., van der Linden, J. et Duffy, T. (eds.), *New Learning*, Kluwer Academic Publishers Dordrecht/Boston/Londres, 2000
- Verloop, Nico & Lowyck, Joost (eds.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*, Wolters-Noordhof, Groningen/Houten 2003
- Wenger, E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press Cambridge 1998