



REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE
Union-Discipline-Travail



Association
pour le développement
de l'éducation
en Afrique



MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Le Continuum Education-Formation

Une analyse du concept et de ses
implications pour les politiques éducatives
et de formation en Afrique



Network for international policies
and cooperation in education and training

Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

Hamidou Boukary (NORRAG)
Avec l'appui de Robertine Sanvura (NORRAG)
30 juillet 2016

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION ET CONTEXTE	5
LES FONDEMENTS DU CONCEPT DU CONTINUUM DE L'EDUCATION	6
Une première approche du concept : réduire la discontinuité entre éducation et formation	6
L'inscription originelle d'une discontinuité temporelle, culturelle et sociale dans le système d'éducation et de formation hérité de la colonisation	7
Les propositions pour sortir de la discontinuité pluridimensionnelle entre éducation et formation	8
Que faut-il retenir ?.....	9
Une deuxième approche du concept : l'extension de l'accès à un continuum entre éducation et formation à tous les âges de la vie.....	9
Une troisième approche : établir un continuum par la reconnaissance de tous les modes d'acquisition des connaissances et des compétences	11
Qu'est-ce que le Développement des compétences techniques et professionnelles ou DCTP ?	11
Le passage de l'ETFP au DCTP : un changement de paradigme au service d'un nouveau continuum éducation/formation.....	13
Le DCTP et la VAE ou les voies d'un nouveau continuum éducation/formation pour tous les exclus des systèmes formels d'acquisition de connaissances et de compétences	15
Que faut-il retenir ?.....	18
QUELQUES EXEMPLES DE LA MISE EN ŒUVRE DU CONCEPT DU CONTINUUM	
EDUCATION-FORMATION EN AFRIQUE ET DANS LE MONDE.....	19
Les exemples de l'Europe et de la Corée.....	20
Les exemples africains	21
Source : adapté et traduit de l'anglais à partir du Taryn (2006) « NQF Overview » et Wikipedia (2015) « South African Qualifications Authority » par l'auteur.	22
Le cas spécifique du Continuum de l'Education de Base Multilingue (CEM) au Burkina Faso	24
Les implications du CEM pour les politiques d'éducation et de formation en Afrique.....	26
Les étapes politiques et organisationnelles pour la mise en œuvre du CEM : opportunités et défis	26
CONCLUSION	27
BIBLIOGRAPHIE.....	28
ANNEXES : Le continuum éducation-formation tel que conceptualisé par Moumouni.	31

Abréviation et acronymes

ASS	Afrique Sub Saharienne
ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
AFD	Agence Française de Développement
BAfD	Banque Africaine de Développement
BIT/ILO	Bureau International du Travail
BM/WB	Banque Mondiale/ World Bank
BREDA	Bureau Régional pour l'Education de Dakar
CEA	Commission Economique pour l'Afrique
CEM	Continuum d'éducation multilingue
CeVe	Community Education Validation and Endorsement (Scotland)
CNC	Cadre national de certification
DCTP	Développement des Compétences Techniques et Professionnelles
EPT	L'éducation pour tous
PQIP	Pole Qualité Inter Pays
EFTP	Enseignement et Formation Techniques et Professionnels
EPT/EFA	Education Pour Tous
ETF	European Training Foundation
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
IIBCA	International Institute for Capacity Building in Africa
NORRAG	Network for international policies and cooperation in education and training
OCDE	Organisation de Coopération et Développement Economiques
OIT/ILO	Organisation Internationale du Travail
OMD/MDG	Objectifs du Millénaire pour le Développement
OSEO	L'œuvre suisse de l'entraide ouvrière (aujourd'hui Solidar Suisse)
PNUD/UNDP	Programme des Nations Unies pour le Développement
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TVET	Technical and Vocational Education and Training
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education
UA	Union Africaine
VAE	Validation des acquis de l'expérience

INTRODUCTION ET CONTEXTE

Depuis 2010 le Pôle de qualité sur le développement des compétences techniques et professionnelles (PQIP/DCTP) agit comme catalyseur des politiques et pratiques innovantes dans les champs de l'éducation et de la formation en Afrique afin de permettre aux décideurs politiques et autres acteurs engagés dans des politiques de réforme du secteur, de bénéficier des échanges d'expériences et des connaissances porteuses que le Pôle organise et génère. Ce faisant, il a permis la création d'une communauté de réflexion et de pratiques et rendu possible la mutualisation des outils et des résultats de travaux de recherche et analytiques réalisés aux niveaux national, sous régional et régional ou continental.

Le PQIP/DCTP a pour objectif global d'aider les pays africains à élaborer des solutions susceptibles de juguler le défi du chômage endémique des jeunes qui représentent aujourd'hui plus de 50% des populations en moyenne dans la plupart des pays. En effet, l'exclusion hors du marché du travail ou la non insertion dans l'emploi de millions de jeunes africains, diplômés ou en rupture des systèmes d'éducation et de formation formels, menace à terme les tissus socioéconomiques des pays du fait des tentations à la subversion des institutions et d'autres actes négatifs qu'elle peut occasionner. Cette absence des jeunes plombe aussi les opportunités de croissance économique en privant les pays d'une force de travail dynamique, au moment où les gouvernements formulent des ambitions d'émergence économique à moyen et long termes. Les jeunes représentent à peu près 60% des chômeurs en Afrique et ce malgré un épisode soutenu de croissance économique sans précédent depuis une dizaine d'années. On assiste donc à une croissance non-inclusive car elle ne crée pas d'emplois suffisants pour absorber le plus grand nombre de jeunes en quête de travail.

Dès la première conférence des ministres qui a lancé le PQIP en 2010, cet objectif global avait été décliné selon les engagements/objectifs spécifiques suivants :

1. *S'engager à tout faire pour que la formation et la professionnalisation de tous les africains et, notamment, des jeunes deviennent **une priorité stratégique et opérationnelle** au niveau de l'ensemble du continent ;*
2. *Prendre tous les moyens pour **bâtir de manière concertée des systèmes d'éducation et de formation efficaces en termes de développement économique et social** ;*
3. ***Mutualiser les expériences de formation et de professionnalisation afin d'élaborer en commun et en lien avec le monde économique et professionnel, les meilleures réponses possibles aux besoins de compétences d'un monde du travail en évolution constante** ;*
4. *Prendre toute la mesure du **passage de l'EFTP au DCTP et construire des systèmes d'éducation et de formation prenant en compte et validant tous les acquis de connaissances, de compétences et de qualifications, quelles que soient par ailleurs leurs modalités d'acquisition.***

Ces engagements des ministres ont été réitérés et concrétisés en 2014 lors de la 3^{ème} Conférence des ministres du PQIP/DCTP à Abidjan dont le thème était « Formation, Insertion et Emploi des jeunes en Afrique ». Dans la déclaration et le plan d'action qui en sont issus, les ministres ont défini et validé un plan d'action triennal (2015-2017) dont les trois domaines prioritaires sont :

1. Analyser et mettre en œuvre les expériences pays et les mécanismes de création d'emplois ciblés plus particulièrement sur les jeunes ;
2. Promouvoir l'investissement dans les pays afin de soutenir l'acquisition de compétences et qualifications par les formateurs et les entrepreneurs ;
3. Promouvoir la mise en œuvre du continuum éducation/formation.

Ces axes du plan d'action montrent tout l'enjeu d'entreprendre des travaux analytiques et de recherche ancrés dans la réalité du terrain et dont les résultats seront ensuite réinvestis dans la formulation de politiques et stratégies pertinentes à tous les niveaux.

Dès 2015 le PQIP/DCTP a procédé à la mise en œuvre du plan d'action par la tenue à Kigali, et sur l'invitation des autorités rwandaises, de sa 4^{ème} Conférence ministérielle sur le thème « *Encourager l'investissement des pays dans l'acquisition des compétences des formateurs des formateurs et entrepreneurs* ». En 2016 la Conférence ministérielle abordera la thématique du *Continuum éducation-formation* et c'est donc dans cette perspective que cette note conceptuelle est élaborée pour servir de première base au travail analytique préparatoire pour les pays membres du Pôle.

LES FONDEMENTS DU CONCEPT DU CONTINUUM DE L'EDUCATION

Une première approche du concept : réduire la discontinuité entre éducation et formation¹

Qu'entend-on par le continuum éducation-formation ? Une façon de répondre à cette question est de poser une autre question : pourquoi parle-t-on d'un continuum en lien avec l'éducation et la formation ? Si on prône le continuum aujourd'hui c'est parce qu'il y a eu un constat de « discontinuité » quelque part entre l'éducation et la formation et qu'il y a un désir de rétablir ce lien. Cette discontinuité a notamment pour effet de jeter dans la rue, dès la fin du cycle de l'éducation pour tous (EPT), un nombre très important de jeunes sans possibilité immédiate pour eux d'entrer en formation ou dans le monde du travail. Ceci nous amène donc directement à la question de la finalité de l'éducation² et aussi à celle de sa structure et de son contenu en Afrique.

Ces questions ont fait couler beaucoup d'encre car de l'avis de plusieurs penseurs³ et experts africains et africanistes qui se sont penchés sur ces questions, l'Afrique doit remettre en cause le modèle/système d'éducation hérité de la colonisation non seulement par rejet de l'origine et de la « mission » du système lui-même mais davantage pour son

¹ En fait l'éducation dans son sens le plus large inclut bien la formation et de l'avis de certains c'est donc une tautologie que de parler de l'éducation-formation. Le débat reste ouvert.

² Ceci renvoie à tous les philosophes de l'éducation en commençant par Socrate et son disciple Platon en passant par John Dewey pour finir avec les penseurs contemporains du structuralisme fonctionnaliste, de la modernisation et du développement du capital humain.

³ Moumouni, Abdou (1964, 1968) ; Diop, Cheick Anta (1955, 1960), Nyerere, Mwalimu Julius (1975) ; Ki-Zerbo, Joseph (1990)

inadéquation par rapport au rôle qu'il doit jouer dans le développement socioéconomique des nouveaux états africains qui aspirent à la modernité et au bien-être être social et économique. On peut d'ailleurs dire que ces deux aspects de la problématique ne sont pas mutuellement exclusifs car l'inadéquation du système éducatif actuel est dans une certaine mesure la résultante de son origine et des biais qu'il contient.

L'inscription originelle d'une discontinuité temporelle, culturelle et sociale dans le système d'éducation et de formation hérité de la colonisation

Très tôt après les indépendances, la refondation du système éducatif africain est prônée par Abdou Moumouni (1964) dans son ouvrage, L'éducation en Afrique, qui est devenu un classique. Dans une approche que l'on peut qualifier de « structuralo-fonctionnaliste » il décrit, chiffres à l'appui, les lacunes structurelles et fonctionnelles inhérentes au système en vigueur en Afrique francophone principalement. Ces lacunes conduiraient, selon lui, à l'échec des pays africains dans leur quête du développement social et économique si rien n'était fait pour reformer le système de fond en comble. Il pointe du doigt tout d'abord la « discontinuité » (ou rupture) entre l'institution de l'école héritée de la colonisation et la culture, la langue et la finalité de la fonction éducative traditionnelle africaine qui, elle, ne dissocie pas l'instruction de l'acquisition des compétences de vie et de la formation aux métiers.

En deuxième lieu, il démontre aussi que le système ainsi hérité est dysfonctionnel car il est inefficace et inefficace aux plans interne et externe. Il ne fait pas réussir tous les enfants qui y entrent et produit des individus peu utiles à leur société et plus enclins à renier leur patrimoine culturel pour en épouser un autre, ce qui entraîne un gâchis des ressources dépensées par l'état. En outre, les enfants dédaignent le travail manuel qu'ils associent à un statut social inférieur, ce qui les rend ainsi inaptes à la création de richesse et à la mise en place d'économies modernes capables de sortir leurs pays de la pauvreté et du sous-développement.

Moumouni annonçait ainsi, dès 1964, la crise de l'éducation en Afrique et décrivait avec précision ses manifestations : détérioration de la qualité des enseignements due à la mauvaise formation des enseignants et aux effectifs pléthoriques dans les classes ; non-maitrise de la langue d'instruction par les enseignants et manque de moyens pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage; taux de déperditions élevés à tous les niveaux du système (du primaire au tertiaire) ; manque de cohérence et d'articulation entre les programmes des différents sous-secteurs ; offre étroite au niveau de l'enseignement secondaire et la négligence de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP) par les états ; et le très peu de moyens consacrés au développement de l'enseignement supérieur.

Le concept du Continuum proposé par Moumouni, et qu'on retrouve jusqu'à aujourd'hui dans plusieurs déclinaisons, consistait à créer un système d'enseignement général « unitaire » de 10 à 11 ans et dont la structure serait de 5 ans d'études primaires et de 6 ans d'enseignement secondaire moyen ; le tout sans interruption par des examens sanctionnant le passage d'un cycle à l'autre. La finalité de ce système unitaire devait, selon lui, initier l'enfant et ensuite l'adolescent aux différents aspects de l'activité sociale et économique dans sa globalité et, en même temps, lui apporter les fondations scientifiques,

théoriques et techniques capables de lui faire comprendre progressivement la nature et la société ainsi que le rôle qu'il doit y jouer⁴.

Après l'enseignement général unitaire, il proposait la création d'un cycle post- primaire de 6 ans orienté vers l'acquisition de compétences physiques, manuelles, artistiques, techniques et scientifiques qui, à terme, deviendrait le sous-système dans lequel la plupart des cadres moyens et intermédiaires des pays seraient formés. En termes de pyramide, ce système aurait une base et un centre très élargis et intégrerait l'ETFP et l'enseignement général.

L'enseignement supérieur proposé quant à lui ressemble à moult égard au système LMD (Licence, Masters et Doctorat) en cours de mise en œuvre dans les universités africaines, notamment francophones, et qui est l'émanation du processus de Bologne⁵ en Europe visant à transformer les universités en professionnalisant leurs cursus tout en préservant leur vocation première de lieux de la recherche et de la production de connaissances. Pour son époque, Moumouni a été assez loin en proposant un système d'apprentissage tout au long de la vie qui intégrait les cours du soir (éducation non-formelle) et par correspondance (éducation à distance) au bénéfice des adultes et de tous ceux désirant poursuivre leurs études tout en gardant un emploi.

Il a aussi souligné l'importance de l'utilisation des langues africaines comme langues d'instruction dans un processus de transition linguistique et dans le but de diminuer l'échec scolaire dû à la non-maitrise des langues européennes aussi bien par les enseignants que par les élèves. Il était aussi choqué par le manque de politiques et de stratégies concernant le développement du pré-primaire. C'est ainsi qu'il a préconisé un développement systématique de ce sous-secteur pas seulement dans les centres urbains comme cela se pratiquait et continue de se pratiquer de nos jours, mais surtout dans les zones rurales où il pouvait contribuer non seulement à l'augmentation de la productivité des femmes en les libérant de la garde des enfants afin de vaquer à leurs activités économiques, mais aussi au développement cognitif de l'enfant en le préparant aux cycles subséquents de l'éducation. En plus de ces avantages, il citait aussi l'apprentissage de l'hygiène et l'accès à une nutrition équilibrée pour le développement psychomoteur de l'enfant.

Les propositions pour sortir de la discontinuité pluridimensionnelle entre éducation et formation

La description du continuum éducation-formation tel que conceptualisée par Moumouni (représenté graphiquement en annexe) a été l'un des précurseurs de toutes les autres propositions d'un continuum qui rétablit le lien cassé entre l'enseignement et la formation. C'est ainsi que l'ADEA proposait lors de sa Biennale de 2008 à Maputo au Mozambique, la mise en place de systèmes éducatifs holistiques, intégrés et diversifiés dans lesquels l'enseignement post-primaire était défini « non seulement comme ce qui suit

⁴ Moumouni. A. (ed.1968). *Education in Africa*. Andre Deutsch, London. (p.208)

⁵ Le processus de Bologne est un accord entre 45 pays européens pour harmoniser leurs systèmes d'enseignement supérieur et créer ce qui est connu comme un espace d'enseignement supérieur européen. C'est une entreprise vaste et complexe qui s'est traduite par la restructuration complète de l'enseignement supérieur en Europe. L'Afrique francophone n'arrive toujours pas à finaliser la mise en œuvre de la réforme LMD.

l'enseignement primaire, mais aussi comme un réexamen de l'enseignement "primaire" tel qu'il est actuellement structuré ». C'est ainsi que deux (2) changements de paradigme majeurs sont proposés en 2008: (i) le passage de l'enseignement primaire universelle (EPU) à l'enseignement de base universel (EBU) prolongé et étendu à 9-10 ans, et (ii) le passage de l'enseignement post-primaire à l'enseignement et la formation post-enseignement de base (EFPEB)⁶. Dans la même optique, L'UNESCO a élaboré un programme appelé le BEAP⁷ dont la cible sont les enfants de la tranche d'âge de 0-15 ans c'est-à-dire qu'en terme de sous-secteurs de l'éducation, le programme couvre l'éducation parentale/ petite enfance (0-3 ans), en passant le pré-primaire (4-6 ans) jusqu'aux premières années du secondaire moyen (7-15 ans). Le BEAP accorde une place de choix, aux attitudes et aux valeurs, d'une part, aux cultures et aux savoirs locaux d'autre part. Du point de vue de la finalité des apprentissages, il met l'accent sur l'acquisition des compétences de vie, l'entrepreneuriat ainsi que sur la formation, notamment technique et professionnelle favorisant l'insertion des jeunes dans le monde du travail. Jusqu'en 2012, quatre pays avaient mis en œuvre le BEAP (la Gambie, la Côte d'Ivoire, l'Ethiopie et le Rwanda).

Que faut-il retenir ?

Il est important de noter que le concept du continuum est défini différemment selon l'angle/la perspective de ceux qui le définissent et les fins pour lesquelles ils travaillent (idéologiques/politiques ou pragmatiques). Mais comme démontré dans la proposition de Moumouni et celles du BEAP et de l'ADEA 44 ans après, **le cœur du concept du continuum réside dans la restructuration et la redéfinition des contenus de l'éducation pour rétablir le lien indissociable qui devrait exister entre l'enseignement académique formel (le savoir), d'une part, et l'acquisition des compétences de vie (savoir-être) et de savoir-faire utiles pour l'insertion des jeunes dans la vie sociale et économique des sociétés dans lesquelles ils vivent, d'autre part.** Mais à l'évidence, c'est un exercice difficile car il est confronté à de multiples obstacles d'ordre politique, puisque cela contrarierait un certain statu quo en changeant les rapports de force entre les segments de population différenciés dans nos sociétés.

Une deuxième approche du concept : l'extension de l'accès à un continuum entre éducation et formation à tous les âges de la vie

La recherche de ce rééquilibrage entre l'éducation et la formation a donné lieu à plusieurs propositions de concepts nouveaux ou revisités tel que celui contenu dans le Rapport de la Commission Delors pour l'UNESCO sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, intitulé, « L'Education : un trésor est caché dedans » (1996) qui proposait que le monde entier « place l'éducation tout au long de la vie au cœur de la société » en « repensant et reliant les différentes séquences de l'éducation », tout en reconnaissant la difficulté des réformes éducatives à mettre en place pour y parvenir.

⁶ ADEA (2008). *Enseignement post-primaire en Afrique : défis et approches pour étendre les opportunités d'apprentissage en Afrique*. Synthèse préparée par Wim Hoppers pour la biennale 2008 de l'ADEA sur l'éducation en Afrique (Maputo, Mozambique, 5-9 mai 2008) et leçons tirées.

⁷ Le Basic Education in Africa Programme (BEAP) est un programme piloté et financé par l'ex Bureau régional de l'éducation en Afrique (BREDA) et le Bureau International de l'éducation de l'UNESCO (BIE).

Le concept de *l'éducation tout au long de la vie* ainsi proposé connaît plusieurs définitions. Dans le rapport de la Commission Delors le concept est décliné comme suit :

*L'éducation tout au long de la vie est une construction continue de la personne humaine, de son savoir et de ses aptitudes, mais aussi de sa faculté de jugement et d'action. Elle doit lui permettre de prendre conscience d'elle-même et de son environnement, et de jouer son rôle social dans le monde du travail et dans la cité. Le savoir, le savoir-faire, le savoir-vivre ensemble et le savoir-être constituent les quatre aspects, intimement liés, d'une même réalité.*⁸ (p.100)

Quant à la Commission Européenne (2011) elle pose que :

*L'éducation et la formation tout au long de la vie recouvrent aussi bien les activités d'apprentissages pour des raisons personnelles, civiques et sociales que pour des raisons professionnelles*⁹

Pour le Gouvernement Français (2014),

*La formation tout au long de la vie est un continuum entre la formation initiale, générale ou professionnelle, et l'ensemble des situations où s'acquièrent des compétences : actions de formation continue, activités professionnelles, implications associatives ou bénévoles. Elle inclut les démarches d'orientation, de bilan, d'accompagnement vers l'emploi, de formation et de validation des acquis de l'expérience*¹⁰.

Aux Etats-Unis d'Amérique, on retrouve le concept du continuum défini par un cabinet de consultant (2016) et une fondation (2010) :

*Le Continuum de l'éducation étend l'apprentissage et les possibilités de perfectionnement professionnel au-delà de celles de K-16 (du pré-primaire au lycée), fournissant des ressources uniques, des idées et de l'innovation.*¹¹

[Renforcer] le continuum de l'éducation [consiste à] développer, cultiver et maintenir une formation solide, cohérente et solidaire par des passerelles de la naissance à la carrière. Des exemples de résultats escomptés comprennent :

- *Augmentation du nombre d'enfants préparés pour réussir grâce à l'éducation et au développement de la petite enfance*
- *Nombre de familles ayant accès à des programmes et dispositifs éducatifs alternatifs de qualité*
- *Augmentation notable de jeunes obtenant leurs diplômes du lycée et réussissant à s'inscrire à l'université ou dans des dispositifs de formation professionnelle*
- *Amélioration des taux d'alphabétisation.*¹²

⁸ Rapport de la Commission Delors sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. *Education : un trésor est caché dedans.* (2^{ème} édition, 1999) UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>

⁹ Citée dans Remi Hess (2011). *L'éducation tout au long de la vie.* L'actualité éducative du N°487 de février 2011 CRAP.

¹⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid217/la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html>

¹¹ <http://www.theeducationcontinuum.net/>. The Education Continuum, Consulting firm, New York, USA (traduit)

¹² The John R. Oishei Foundation is a private foundation with over \$300 million in assets. (traduit) <http://www.oishei.org/index.php/about-us>

Une troisième approche : établir un continuum par la reconnaissance de tous les modes d'acquisition des connaissances et des compétences

Cette troisième approche concerne plus précisément la discontinuité ou rupture qui existe dans le champ éducatif entre les modes formels, non formels et informels d'acquisition de connaissances et de compétences. Elle vise notamment à comprendre et opérationnaliser, au niveau de la formation professionnelle, le changement de paradigme de l'EFTP au DCTP qui a été validé par plusieurs organisations africaines et internationales depuis une dizaine d'années.

Qu'est-ce que le Développement des compétences techniques et professionnelles ou DCTP ?

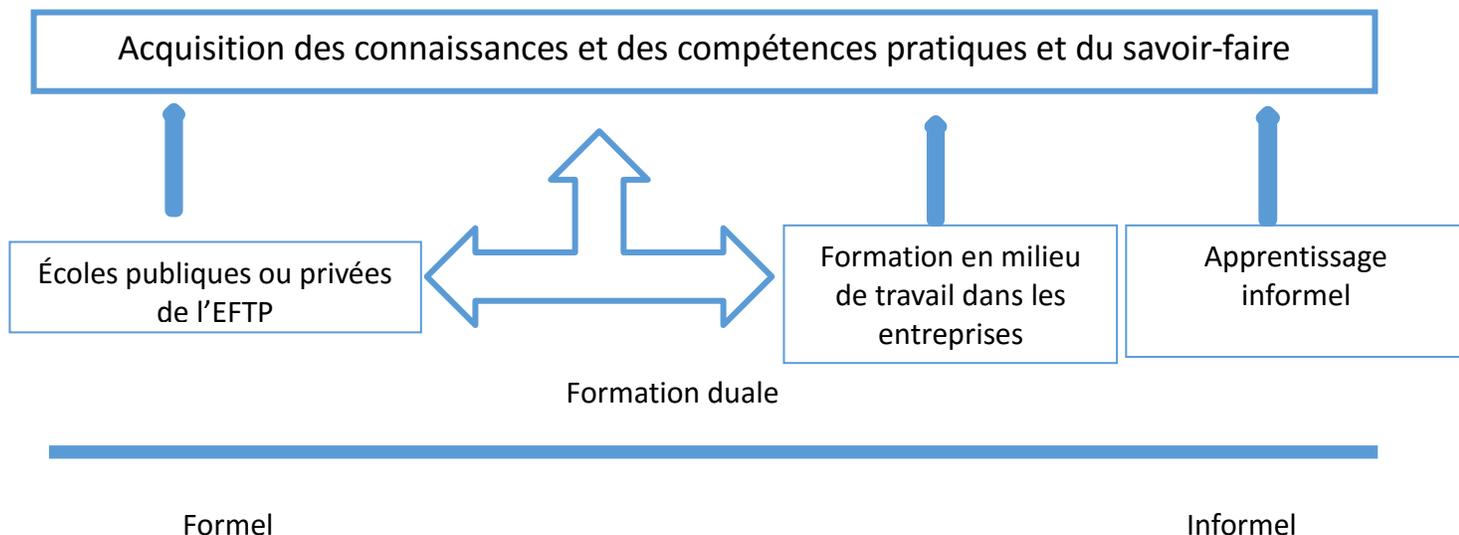
Le site Web des Perspectives Economiques Africaines¹³ (2008), offre une définition assez complète du DCTP.

Le Développement des Compétences Techniques et Professionnelles » (DCTP) est un puissant moteur de réforme. L'expression recouvre l'acquisition des connaissances, des compétences pratiques, du savoir-faire et du comportement nécessaires pour exercer un métier ou une profession donnée sur le marché du travail. Pour les besoins de ces Perspectives, le DCTP correspondra à la définition élargie que l'UNESCO et l'Organisation Internationale du Travail (OIT) donnent de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.

L'acquisition de compétences intervient soit lors d'une formation structurée suivie dans des établissements et des centres publics ou privés d'EFTP, soit sur le tas (formation professionnelle dans le secteur formel et apprentissage informel), soit les deux à la fois (formation « en alternance », qui associe formation sur le lieu de travail et formation dans un établissement spécialisé).

Le même document propose la figure ci-dessous qui décrit schématiquement les éléments et les parcours essentiels qui composent le DCTP tel que défini ci-dessous :

¹³ Le Rapport *Perspectives économiques en Afrique* (PEA) dresse un état des lieux du développement économique et social de l'Afrique et propose des projections à deux ans. Il est le fruit d'un travail en collaboration de trois partenaires internationaux : la Banque africaine de développement (BAfD), le Centre de développement de l'OCDE et le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD)



Source¹⁴: Banque africaine du développement et OCDE (2008). **Perspectives économiques en Afrique 2008**. Définition du développement des compétences techniques et professionnelles. Présentation PPT.

Au niveau de l'ADEA qui a promu le concept de DCTP et bâti le Pôle de qualité inter-pays, le DCTP est défini comme suit.

L'acquisition de compétences pratiques, de savoir-faire et d'attitudes nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'un travail sur le marché de l'emploi. Ces compétences s'acquièrent dans des écoles, des institutions ou des centres publics ou privés, à travers l'apprentissage traditionnel informel ou la formation non-formelle semi-structurée

Ces deux définitions reprennent les éléments clés suivants du concept du continuum : la finalité de l'action éducative qui à terme doit déboucher sur l'insertion de l'individu dans le tissu économique et social ; la diversité des lieux où doivent s'acquérir les compétences, savoir-faire et connaissances (écoles, centres de formation, ateliers d'artisans traditionnels, etc.) ; la nécessité de lier les différents sous-secteurs dans un ensemble cohérent et dont les programmes d'études et d'activités sont repensés.

¹⁴https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.afdb.org%2Ffileadmin%2Fuploads%2Fafdb%2FDocuments%2FPublications%2FAEO_2008_AfDB_fr_PerspectivesEconomiquesAfrique2008.ppt

Le passage de l'ETFP au DCTP : un changement de paradigme au service d'un nouveau continuum éducation/formation

Pour expliquer ce passage, il faut d'abord expliquer les reproches faits à l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels ou EFTP. Ce dernier a beaucoup de limitations majeures telles que (et entre autres) : il ne qualifie qu'une proportion infime de jeunes africains dans le secondaire (5%) ; il les qualifie mal car ses contenus/programmes sont trop théoriques et obsolètes par rapport aux besoins des marchés du travail et de l'emploi ; il est onéreux¹⁵ car son coût récurrent est élevé puisqu'il repose la multiplication de centres de formation et l'acquisition d'équipements trop chers qui doivent être renouvelés périodiquement.

Ces constats sur l'EFTP ont conduit les experts en formation professionnelle comme Adubra et Afeti (2012) à recommander aux pays africains de passer au DCTP qui selon eux présente les avantages suivants.

Le DCTP est plus holistique, diversifié et inclusif que l'EFTP - plus formel et scolaire : la réalité de l'acquisition des compétences en Afrique, où domine le secteur informel, exige un changement de paradigme en matière de qualification pour passer du système formel d'EFTP fondé sur l'école vers le système holistique et inclusif du DCTP (ADEA, 2012, p.2)¹⁶

Il est important de s'attarder sur un aspect important de l'argumentation d'Afeti et Adubra (2012) pour le passage de l'EFTP au DCTP : le paradoxe qui voit les systèmes éducatifs et de formation ne pas satisfaire les besoins du secteur dominant des économies africaines : le secteur informel (voir tableau ci-dessous sur la comparaison du pourcentage de l'emploi informel par rapport à l'emploi total). Dans la discussion qui va suivre, l'existence de ce paradoxe va apporter un argument supplémentaire et fort pour l'adoption du concept du continuum dans l'optique du passage de l'EFTP au DCTP.

Figure 1¹⁷: L'emploi informel dans le monde

Continents ou région	Pourcentage de l'emploi informel par rapport à l'emploi total
Asie de l'Ouest et Afrique du Nord	Environ 47% de l'emploi non agricole
Afrique subsaharienne	Entre 70% et 90%
Amérique Latine	Au-dessus de 50%
Asie du Sud et du Sud-est	Environ 70% ¹⁸

Source : OCDE (2009). L'emploi informel dans les pays en développement.

Pour illustrer le passage de l'EFTP au DCTP, Walther (2011¹⁹) a produit le graphique ci-dessous :

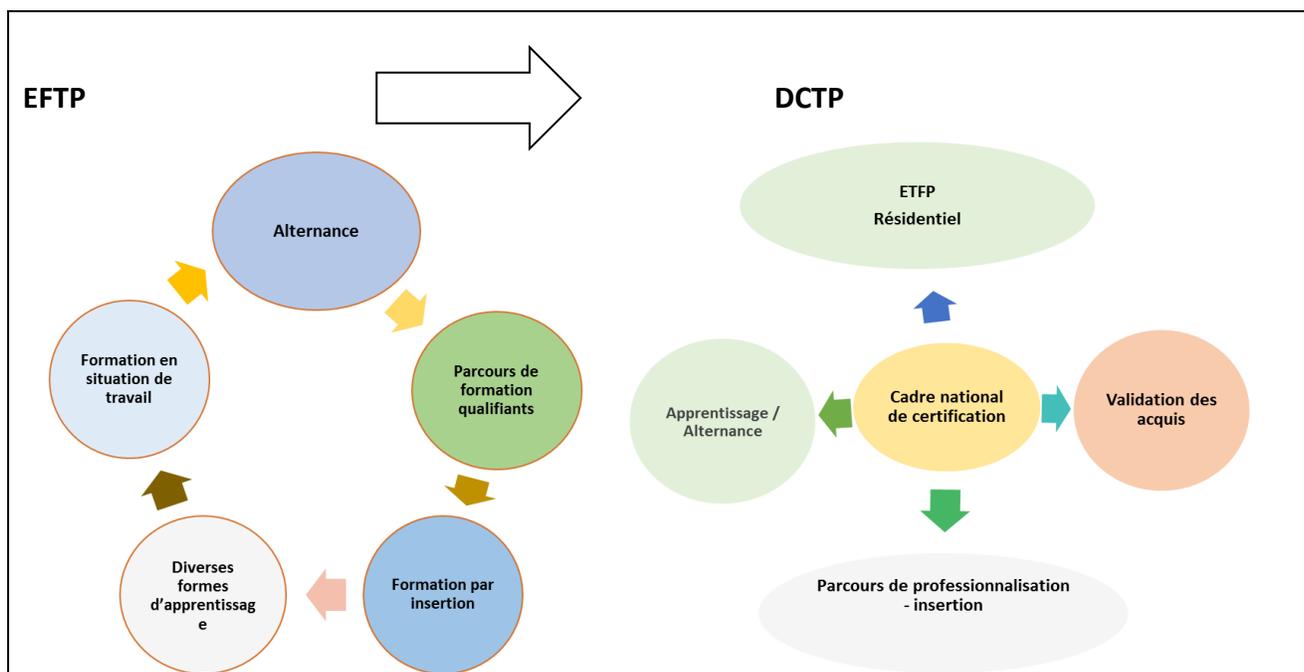
¹⁵ Walther, R., et Uhder, C., (2014). *Financement de la formation professionnelle en Afrique : rôles et spécificités des fonds de financement de la formation professionnelle*. AFD

¹⁶ - Afeti, G. & Adubra, A. L. (2012). *La qualification en Afrique : changement de paradigme vers le développement de compétences techniques et professionnelles*. ADEA.

¹⁷ OCDE (2009). L'emploi informel dans les pays en développement. <https://www.oecd.org/fr/dev/pauvrete/42529344.pdf>

¹⁸ Un pays comme l'Inde atteint un niveau d'emplois informels proche de 90%

¹⁹ *Présentation faite dans la réunion informelle de la DG Dev (Commission de l'Union Européenne) - 25-01-2011*



Ce schéma démontre que dans le changement de paradigme qu'implique ce passage, l'EFTP devient une des composantes du dispositif de formation dans le DCTP. Au cœur de celui-ci, il y a un **cadre national de certification** des compétences (CNC) qui permet la création de passerelles entre les différents dispositifs de formation et d'éducation dans les secteurs formel, non-formel et informel.

Un autre processus vital dans ce système, et qui est repris par le schéma du DCTP ci-dessus, est le mécanisme de **validation des acquis de l'expérience et des compétences acquises (VAE) dans les modes de formation non formels ou informels** (apprentissage traditionnel ou rénové). Ce mécanisme est d'autant plus important qu'il permet d'insérer, dans la formation et l'apprentissage, des personnes qui n'ont pas reçu une éducation de base formelle mais qui possèdent des expertises avérées. C'est dans ce sens que Walther (2016)²⁰ a formulé les opportunités qu'offre ce mécanisme de validation dans l'optique du DCTP. Ces opportunités consistent à apporter à un plus grand nombre de personnes dans le secteur informel aussi bien des opportunités de formation, que celles d'acquérir l'éducation de base formelle qu'elles auraient ratée ou de la compléter pour l'avoir abandonnée pour des raisons diverses.

1. **Alphabétiser** toutes celles et ceux qui sont déscolarisés ou ont perdu leurs acquis scolaires
2. **Améliorer le niveau d'éducation** des sous-scolarisés
3. **Donner accès à toutes et à tous à un socle minimum de connaissances et de compétences** (ADEA, OCDE)

²⁰ Présentation faite dans le cadre du Forum Africain des Sciences et des Technologies pour le Développement (Dakar, 22-24 février 2016) organisé par le Groupement Inter-Académies (GID) et intitulée : « Une nécessaire co-construction des enseignements-formation et des entreprises : La formation en secteur informel : un facteur essentiel de dynamisation du développement économique et de la création d'emplois ».

4. **Organiser des formations à la gestion afin de favoriser l'émergence d'un processus de régulation fiscale et sociale**
5. **Former à une meilleure pratique du métier et ainsi accroître la qualité de leurs productions et services en même temps que leurs revenus**

Il propose la stratégie globale d'intervention suivante pour les réformes à opérer pour former en secteur informel :



Les développements précédents montrent **les liens qui existent entre les concepts de l'éducation tout le long de la vie, du passage de l'ETFP vers le DCTP et celui du continuum éducation - formation.** Ils démontrent aussi que des instruments/mécanismes tels que le CNCC et la VAE qui, à première vue, semblent procéder d'une démarche à part sont en fait des **outils de la réalisation du continuum éducation-formation.**

Le DCTP et la VAE ou les voies d'un nouveau continuum éducation/formation pour tous les exclus des systèmes formels d'acquisition de connaissances et de compétences

Le continuum éducation-formation fait aussi appel à et converge avec des concepts d'éducation et de formation qui ont émergé pour donner une alphabétisation fonctionnelle aux adultes, femmes et hommes, jeunes et vieux, qui, pour des raisons diverses, n'ont pas eu la chance d'accéder à une éducation de base ni à une formation professionnelle moderne. C'est ainsi que depuis la fin de la Deuxième guerre mondiale, des états et des

organismes de développement multilatéraux, notamment onusiens²¹ et bilatéraux, ont fait de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, hors du système formel, un axe de développement à part entière.

L'alphabétisation est une réponse à l'élitisme du système éducatif moderne qui n'a pas toujours eu pour vocation l'universalisation de l'éducation de base et des cycles subséquents de formation allant jusqu'à l'université. Cet élitisme a laissé des millions de personnes en marge du monde lettré et des économies modernes et contribué ainsi à leur paupérisation. C'est pour redresser cette injustice que l'ONU a fait de l'éducation, et donc par ricochet, de l'alphabétisation un droit humain inaliénable²². En Afrique sub-saharienne (ASS), ce droit n'est toujours pas effectif pour des millions d'africains dont le nombre malheureusement ne décroît pas comme l'atteste le Rapport Mondial de l'EPT 2015.

L'ASS détient le record mondial en matière d'analphabétisme des adultes, à 41 %, et c'est aussi la région qui progresse le plus lentement dans ce domaine. Selon les estimations, elle comptait en 2012 environ 187 millions d'adultes ne sachant ni lire ni écrire, dont 61 % de femmes. En dépit de l'amélioration du taux d'alphabétisme, le nombre d'adultes analphabètes a augmenté, passant de 134 millions en 1990 à environ 157 millions en 2000, et compte tenu de la croissance démographique constante, il devrait atteindre 197 millions en 2015. En 2015, l'Afrique subsaharienne devrait représenter 26 % des adultes analphabètes mondiaux, contre 20 % en 2000²³. (p.6)

Conceptuellement, cependant, l'alphabétisation se distingue de l'éducation des adultes. En fait, elle est considérée comme une compétence clé (savoir lire, écrire et calculer) nécessaire pour accéder à l'éducation ou aux apprentissages. L'éducation des adultes telle que définie par la Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V) de 1997

«...englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place. (Déclaration de Hambourg, UNESCO, 1997, p. 1)²⁴

Mais la définition donnée par l'UNESCO en 1976²⁵ est plus claire et plus proche du concept du continuum dans ses aspects fédérateurs de tous les autres dispositifs d'éducation et de formation.

L'expression « éducation des adultes » désigne l'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'Éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme

²¹ La première Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA 1) a été organisée par l'UNESCO en 1949, à Elsenør, Danemark.

²² Article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme.

<http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http%3A%2F%2Fwww.un.org%2Ffrench%2Faboutun%2Fdudh.htm%23a26>

²³ UNESCO (2015). Rapport Mondial : Aperçu régional : Afrique sub-saharienne. UNESCO.

²⁴ Citée dans UNESCO-UIL (2010). Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes/ L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Hambourg (p.13).

²⁵ UNESCO-UIL (2010). Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes. L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg (p.13).

adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation, et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant ; L'Éducation des adultes ne peut toutefois être seulement considérée en elle-même ; il s'agit d'un sous-ensemble intégré dans un projet global d'Éducation permanente. (soulignement ajouté par l'auteur)

L'éducation permanente ici n'est pas différente du concept de l'apprentissage tout au long de la vie définie dans le Rapport Delors. C'est une appellation qui est seulement antérieure à la dernière puisque L'UNESCO indique que :

l'expression 'éducation permanente' désigne, quant à elle, un projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif ; dans un tel projet, l'homme est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente entre ses actions et sa réflexion ; l'éducation, loin de se limiter à la période de scolarité, doit s'élargir aux dimensions de l'existence vécue, s'étendre à toutes les compétences et à tous les domaines du savoir, pouvant s'acquérir par des moyens divers et favoriser toutes les formes de développement de la personnalité ; les processus éducatifs dans lesquels sont engagés, au cours de leur vie, sous quelque forme que ce soit, les enfants, les jeunes et les adultes de tous âges, doivent être considérés comme un tout.²⁶ (soulignement ajouté par l'auteur)

Cette élasticité du concept de l'éducation des adultes a permis à plusieurs autres concepts de venir s'y greffer. C'est ainsi que **l'éducation non-formelle** est utilisée comme un terme générique pour indiquer « *toute activité éducative organisée et systématique, exécutée en dehors du cadre du système formel, dans le but de fournir des types sélectionnés d'apprentissage à des sous-groupes particuliers de la population, les adultes comme les enfants. Ainsi définie, l'éducation non formelle inclut par exemple, une extension agricole et des programmes de formation des agriculteurs, des programmes d'alphabétisation des adultes, une formation des compétences professionnelles offerts en dehors du système formel, des clubs de jeunes à buts éducatifs importants et divers programmes communautaires d'instruction en matière de santé, de nutrition, de planification familiale, de coopératives et autres du même genre* » (Coombs et Ahmed, 1974, p. 8)²⁷.

Un autre concept est celui de **l'éducation communautaire** qui utilise l'éducation non-formelle comme mode d'organisation et qui est définie comme :

Un processus conçu pour enrichir la vie des individus et des groupes en travaillant avec des personnes vivant dans une zone géographique donnée, ou partageant un intérêt commun, pour définir de façon concertée un éventail de possibilités d'apprentissage, d'action et de réflexion, déterminé par leurs besoins personnels, sociaux, économiques et politiques. (CeVe²⁸ 1990: 2)²⁹(traduit de l'anglais par l'auteur)

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid.

²⁸ Community Education Validation and Endorsement (CeVe) est l'organisme chargé d'établir et de maintenir des normes de formation en éducation communautaire en Ecosse.

²⁹ Smith, K. Martin (1996 and 2014). Community Education. Infed.org. <http://www.infed.org/community/b-comed.htm#Theorzing>. Traduit de l'anglais.

UIL est entrain de promouvoir le concept de **villes apprenantes**³⁰. Ce concept appelle les villes à mobiliser leurs ressources pour :

1. *Promouvoir un apprentissage intégrateur de l'éducation de base à l'enseignement supérieur ;*
2. *Raviver l'apprentissage au sein des familles et des communautés ;*
3. *Faciliter l'apprentissage pour l'emploi et le travail ;*
4. *Étendre l'usage des techniques modernes d'apprentissage ;*
5. *Accroître la qualité de l'apprentissage ; et*
6. *Favoriser une culture de l'apprentissage tout au long de la vie.*

L'objectif principal des villes apprenantes est de renforcer l'autonomisation individuelle, la cohésion sociale, la prospérité économique et culturelle et le développement durable. Au regard du développement impressionnant des grandes villes africaines dont la plupart dépasse le million d'habitants et une dizaine d'entre elles approchent les 10 millions, ce concept devient très pertinent pour la réalisation du continuum.

A ce stade, il est important de noter, comme le Rapport mondial 2015 l'a fait ci-dessus, que l'ASS a fait très peu de progrès dans le développement de l'alphabétisation qui est la compétence clé permettant de participer à l'éducation seule et celle des adultes telle que définie plus haut.

Un des facteurs expliquant ce manque de progrès et le recul observé se trouve dans les politiques d'éducation qui dans l'ensemble ne font pas de l'alphabétisation et l'éducation et la formation des adultes une priorité nationale. Ce manque de priorisation se traduit dans les parts trop faibles de l'éducation non-formelle, sous laquelle se trouvent l'alphabétisation et les autres offres d'éducation, dans les budgets alloués au secteur de l'éducation : à peine 1%³¹ en moyenne pour l'ASS. Mais plus inquiétant encore, l'alphabétisation et l'éducation des adultes, à quelques exceptions près, ne font pas partie d'une approche stratégique cohérente de l'éducation et la formation comme proposée par le concept du continuum.

Que faut-il retenir ?

Comme présenté ci-dessus, le foisonnement de concepts pour rattacher l'éducation formelle et scolaire (enseignement) à la formation pour un savoir-faire ou l'acquisition des compétences de vie pour un fonctionnement « idéal » en société démontre bien la complexité de définir en quelques mots ce qu'est le continuum.

Cette revue de littérature, quoiqu'assez limitée, n'a pas révélé une définition acceptée universellement du continuum. On a fait appel au concept en le décrivant sous un triple aspect mais sans vraiment pouvoir le définir.

Au Burkina Faso, l'un des rares pays africains à avoir réussi la conceptualisation d'un système éducatif holistique en cours de mise en œuvre, le continuum est défini comme suit :

..loin d'être une simple juxtaposition des différents niveaux d'éducation avec une perpétuation des habitudes antérieures, [le continuum] est une consolidation des acquis des différents niveaux d'éducation complétée par des réformes porteuses,

³⁰ <http://learningcities.uil.unesco.org/fr/a-propos/villes-apprenantes>

³¹ UNESCO-BREDA (2011). *Info Sheet on LIFE 2011.*

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/Info%20sheet%20LIFE%20in%20Africa%202011.pdf>

qui assureront une meilleure continuité éducative et une amélioration conséquente de la qualité des enseignements et des apprentissages³². (Soulignement ajouté)

Mais cette définition est insuffisante au regard de tout ce qui a été décrit précédemment. Si elle réaffirme la restructuration du système éducatif formel dans un ensemble plus cohérent et articulé de par sa réorientation vers plus de qualité, elle ne mentionne pas l'intégration des autres formes alternatives d'éducation et la création des passerelles entre les différents sous-systèmes. Elle ne mentionne pas non plus que c'est un processus/projet politique dont la finalité est la démocratisation de l'éducation et de la formation pour une société meilleure.

Si on s'aventure à lier tous ces éléments dans une seule définition cela pourrait donner ceci :

Le continuum éducation et formation est tout d'abord une approche stratégique relevant d'un projet politique de démocratisation de l'éducation et de la formation par le biais d'une réforme structurelle et fonctionnelle du système éducatif formel dans son ensemble pour l'articuler, par des passerelles, avec toutes les autres formes alternatives d'éducation servant des populations et groupes cibles non-scolarisés ou/et en rupture avec la formation professionnelle dite moderne. Dans sa finalité, le continuum doit à terme permettre l'amélioration de l'efficacité interne et externe des systèmes et réduire la fracture sociale émanant des inégalités devant l'accès à l'enseignement et aux apprentissages pour une meilleure intégration dans le tissu social et économique d'un pays. Le continuum intègre le concept de l'éducation tout au long de la vie.

QUELQUES EXEMPLES DE LA MISE EN ŒUVRE DU CONCEPT DU CONTINUUM EDUCATION-FORMATION EN AFRIQUE ET DANS LE MONDE

La plupart des pays africains comme les autres régions du monde possèdent tous les éléments (systèmes éducatifs et dispositifs de formation) pour mettre en place le Continuum tel que défini plus haut. Cette mise en place s'est faite de façon variée et différenciée selon les contextes.

³² ADEA (2015). *Burkina Faso : améliorer la qualité de l'éducation de base en lien avec les choix stratégiques du PDSB, de la décentralisation et du Continuum*. Revue par les pairs de l'ADEA.

Les exemples de l'Europe et de la Corée

Dans les pays développés, notamment ceux l'Union Européenne (UE), c'est un processus qui est très avancé. Les indicateurs de cet état d'avancement sont la mise en place de cadres nationaux de certification (CNC) et l'institutionnalisation de la validation des acquis de l'expérience (VAE). Aujourd'hui l'UE a établi un cadre de certification quasi continental : le cadre européen des certifications (CEC). Il sert à faciliter la comparaison des formations et des diplômes. Comme l'indique le site Wikipédia, le CEC est *applicable à l'ensemble des enseignements et des formations (initiales ou professionnelles) de l'enseignement scolaire, aux formations universitaires et à la formation professionnelle*³³. Les pays de l'UE sont appelés à mettre en correspondance leurs CNC avec le CEC.

Une expérience très pertinente pour l'Afrique est celle de la Corée du sud. Il y a 60 ans la Corée connaissait un niveau de développement économique et social plus bas que certains pays africains au sortir de l'expérience coloniale dans les années 60. La colonisation japonaise et l'occupation par l'armée américaine après la guerre des 2 Corées avaient laissé un pays exsangue après l'indépendance en 1948. Ce qui rend de l'expérience coréenne une expérience pertinente pour l'Afrique n'est pas la réussite économique fulgurante en partant de rien mais de voir comment l'éducation a été utilisée pour arriver au succès d'aujourd'hui.

Bum Mo Chung (2010)³⁴ explique pour les audiences étrangères qui s'interrogent sur le succès Coréen que l'approche holistique, en relation avec d'autres dimensions, a contribué au développement de la Corée. Partant du constat que l'homme est un être holistique et que comme lui la société est aussi holistique, la Corée a su que le besoin et surtout l'envie de sortir de la pauvreté par le développement passeraient par le développement holistique du Coréen sur les plans intellectuel, émotionnel, moral et psycho-physiques et que donc l'éducation devait jouer un rôle dans l'acquisition de ces attributs. Quand ces aspects holistiques ne sont pas pris en charge dans les politiques, le résultat ne peut être que mitigé. Mais concrètement, comment tout cela se traduit-il sur le terrain ?

Il faut dire que la Corée a très tôt adopté le concept de l'éducation permanente ou de l'apprentissage tout au long de la vie et ce dès 1950, deux années après son indépendance. Un-sil Choi (2012³⁵) a indiqué que l'histoire de l'intégration de l'apprentissage tout au long de la vie s'est fait en quatre périodes distinctes : lors de la première étape (1950- 60), celle de la décolonisation, l'accent a été mis sur l'éradication de l'analphabétisme qui a été considéré comme la principale cause et le socle de la pauvreté. De 1960 à 1970, l'accent était sur l'éducation sociale pour le développement communautaire et l'éveil intellectuel. De 1970 à 1989, il y avait dans l'optique du développement économique accéléré et de l'éradication de la pauvreté le besoin d'aller vers une industrialisation du pays. Par conséquent, la politique éducative s'est focalisée sur le développement de l'apprentissage tout au long de la vie en s'appuyant sur l'éducation communautaire et l'alphabétisation de masse, avec des programmes tels que le Mouvement SAEMUL. La quatrième phase a commencé au début des années 1990 le pays se concentre sur la démocratisation politique et sociale et met l'accent sur l'auto-éducation et les programmes de formation continue.

³³ https://fr.wikipedia.org/wiki/Cadre_europ%C3%A9en_des_certifications_%28EQF%29

³⁴ Bum Mo Chung (2010). Development and Education: A Critical Appraisal of the Korean Case. SNUPRESS.

³⁵ ADEA (2012). *Report of the Korea-Africa Day*. ADEA (rapport non publié).

La Corée ainsi que plusieurs autres pays asiatiques sont entrés dans une cinquième phase qui est celle de l'éducation pour le bonheur et qui est intégrée au concept³⁶ de *learning cities*, villes apprenantes.

Les exemples africains

En ce qui concerne les pays africains, l'Afrique du sud postapartheid s'est aussi lancée dès 1995 dans la mise en place de ce qui ressemble à un continuum avec la constitution d'un cadre de certification national, le premier en Afrique, pour aider la population noire à intégrer la société et l'économie après des décennies d'exclusion. Le CNC sud-africain³⁷ s'inscrit dans une vision, une philosophie et une structure organisationnelle pour la création d'un système de qualifications national. Ce système représente un effort national à intégrer l'éducation et la formation dans la structure unifiée des qualifications reconnues. Cinq objectifs principaux lui sont assignés :

1. Créer un cadre national intégré pour faciliter les apprentissages ;
2. Faciliter l'accès, la mobilité et la progression des apprenants au sein des systèmes d'éducation et de formation et de leur carrière ;
3. Améliorer la qualité de l'éducation et de la formation ;
4. Accélérer la réparation des discriminations raciales et les injustices du passé dans l'éducation, la formation et l'emploi
5. Contribuer à l'épanouissement personnel de chaque apprenant et le développement économique et social de la nation dans son ensemble.

En lui-même, le CNC est un ensemble de principes et de lignes directrices qui enregistre les compétences et savoir-faire de l'apprenant pour permettre leur reconnaissance au niveau national. Le CNC assure ainsi un système intégré qui encourage l'apprentissage continu. Il est composé de 10 niveaux divisés en trois bandes comme décrit dans le tableau ci-dessous :

³⁶ UNESCO-UIL (2013). *Final Report. International Conference on Learning Cities*. Beijing, China

³⁷ https://www.eaab.org.za/download.php?data_id=159

Niveaux du CNC	Catégories	Types de certification	
10	Enseignements et formations supérieurs	Etudes et formations postdoctorales	
9		Doctorats	
8		Masters	
7		Diplômes d'état, diplômes supérieurs,	
6		Certifications professionnelles, Diplômes d'état, diplômes supérieurs,	
5		Diplômes de fin de 1 ^{er} cycle universitaire, certificats d'état	
Certificats d'études au niveau moyen			
4	Etudes et formations au niveau moyen	Certificats nationaux	
3			
2			
Certificats d'enseignement et de formation de base			
1	Enseignement et formation de base	9 ans d'enseignement de base général de base	Certificat d'Education et de formation de base des adultes
		Certificats nationaux	
Source : adapté et traduit de l'anglais à partir du Taryn (2006) « NQF Overview » et Wikipedia (2015) « South African Qualifications Authority » par l'auteur.			

Même s'il facilite l'accès, la mobilité et la progression des apprenants au sein des systèmes d'éducation et de formation, le CNC sud-africain tel que décrit ne correspond pas totalement au continuum tel que nous le définissons plus haut. Dès 2005, l'OCDE³⁸ avait observé que l'éducation non-formelle n'était pas suffisamment rattachée au CNC. En d'autres mots, le CNC mettait beaucoup plus l'accent sur les passerelles entre les dispositifs formels que sur celles qui devaient permettre à la grande majorité des analphabètes et autres exclus du système qui a acquis des compétences et savoir-faire en dehors des systèmes formels d'accéder à une éducation et formation de base au sein d'un système intégré comme le CNC. C'est ainsi qu'en 2007, avec l'appui de l'OCDE, une étude³⁹ sur la reconnaissance et la validation des acquis de l'éducation non-formelle et informelle a été lancée dans le pays pour corriger cette lacune. Cependant, cette revue de la littérature n'est pas arrivée à trouver un document empirique qui démontre que ces passerelles ont été créées et sont efficaces.

³⁸ OECD (2005). The role of national qualifications frameworks in promoting lifelong learning. Reports from the thematic groups. Unpublished.

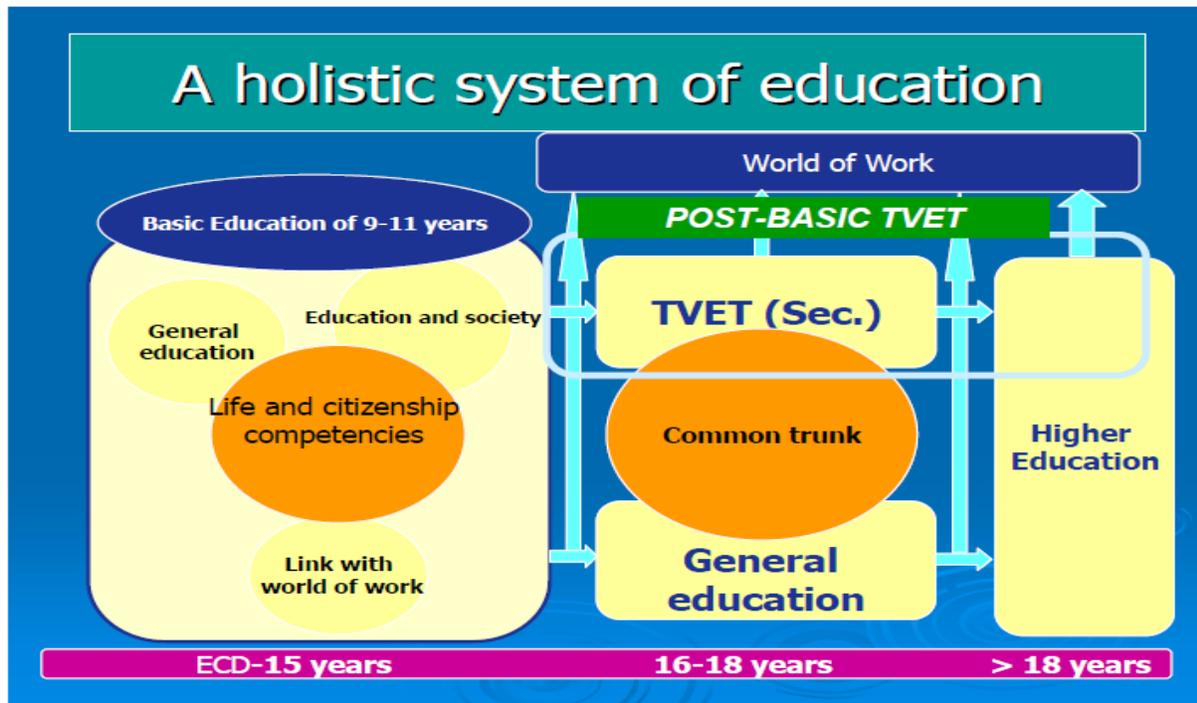
³⁹ SAQA (2007). The recognition of non-formal and informal learning in South Africa: Country Background Report prepared for the OECD Thematic Review on Recognition of Non-Formal and Informal Learning.

Les autres pays de la SADC ont suivi l’Afrique du sud et ont mis en place des CNC dont le plus abouti se trouve à l’île Maurice⁴⁰.

Dans le cadre du BEAP, quatre pays (Gambie, Côte D’Ivoire, Ethiopie, Rwanda) ont essayé de mettre en œuvre un système holistique d’éducation comme suggéré par l’UNESCO et dont les caractéristiques sont représentées dans le graphique⁴¹ ci-dessous :

⁴⁰ ADEA (2013). *The ICQN/TVSD Inter-Country Seminar on National Qualification Frameworks (NQFs)*. Seminar report

⁴¹ UNESCO (2010). *The Launch of Basic Education in Africa Programme (BEAP) in Mauritius: ECCE as entry point*. Presentation PowerPoint IBE-BREDA



Cependant, la mise en œuvre du BEAP a été ralentie et très peu de progrès pour sa généralisation ont été rapportés depuis 2012.

Les tentatives d'introduction du continuum dans beaucoup de pays africains sont nombreuses mais il y a très peu de cas de réussite. On peut citer comme exemple de réformes plus ou moins abouties les expériences suivantes : (i) *l'école fondamentale* du Mali qui a été initiée dès 1962 et qui a restructuré le système éducatif de base de 6 à 9 ans et introduit les langues nationales comme langues d'instruction. Les effets escomptés sur la qualité et l'efficacité externe (pertinence) du système n'ont pas été à la hauteur des attentes. L'articulation de l'école fondamentale avec les autres sous-systèmes (pré-primaire, secondaire, ETFP et le supérieur) n'a pas réussi.

Le cas spécifique du Continuum de l'Education de Base Multilingue (CEM) au Burkina Faso

Initié en 1994 par une ONG suisse, Solidar Suisse (anciennement connue comme l'œuvre suisse de l'entraide ouvrière-OSEO), et approprié par l'Etat depuis 2007, le CEM s'articule en trois maillons cohérents et articulés : une *éducation préscolaire* de 3 ans organisée dans des espaces d'éveil éducatif (3 E), un enseignement primaire organisé dans des écoles primaires bilingues (EPB) et un enseignement post-primaire de 4 ans organisé dans des collèges multilingues spécifiques (CMS).

Les 3 E poursuivent les objectifs suivants :

- *Contribuer à pallier les insuffisances des services offerts à l'enfant par la famille sur les plans de l'hygiène, de la nutrition et de l'éveil psychomoteur ;*
- *Préparer le jeune enfant psychologiquement, physiquement et mentalement à affronter le cycle primaire de l'éducation de base ;*

- *Démocratiser les services d'encadrement de la petite enfance dans les zones rurales, urbaines et péri-urbaines ;*
- *Contribuer à libérer momentanément les mères et les petites filles de la garde et des soins dispensés aux enfants afin de leur permettre de vaquer librement et en toute quiétude à leurs occupations : alphabétisation, formation, activités socio-économiques et culturelles ;*
- *Développer chez les enfants de 3 à 6 ans, un bilinguisme précoce langue nationale-français.*

Le 3 E est organisé en trois sections : petite section, moyenne section et grande section accueille les enfants de 3 à 6 ans.

Les contenus de l'EPB sont les suivants :

1. *Utiliser la langue nationale maîtrisée par l'apprenant comme médium d'apprentissage au côté du français ;*
2. *Intégrer dans les programmes des valeurs et éléments les plus porteurs des cultures autochtones ;*
3. *Associer l'acte d'apprendre à l'acte de produire ;*
4. *Respecter l'équité entre les genres ;*
5. *Établir des passerelles entre les systèmes éducatifs formel et non formel ;*
6. *Assurer la participation active des communautés ;*
7. *Réduire la durée de la scolarisation primaire.*

Des trois maillons, l'EPB traduit le mieux la démarcation avec le système classique d'inspiration française. L'utilisation de la langue nationale maîtrisée par l'apprenant comme médium au côté du français est d'une grande pertinence pédagogique et aboutit à un apprentissage de qualité. Les résultats obtenus dans les examens nationaux par les apprenants des EPB sont, de façon significative, meilleurs que ceux obtenus par les élèves dans les écoles classiques. Une des réussites des EPB et qui a justifié leur adoption par la population et par l'Etat est la réduction de la durée de l'école primaire à cinq ans au lieu de six.

Le lien entre l'éducation et la production à ce niveau procède du besoin de lier l'acte d'apprendre et l'acte de produire, l'éducation avec le monde du travail et relève de la pertinence économique visant à préparer les enfants à leur futur rôle de producteurs et d'agents de développement. La participation active des communautés à la préparation, la planification et la mise en œuvre des activités contribue à l'intégration de l'école au milieu, d'où le slogan : « l'école une affaire du village, le développement du village une affaire de l'école ».

Le collège multilingue spécifique (CMS) a été conçu comme un enseignement post-primaire dans l'optique d'une éducation de base jusqu'à 16 ans. Les objectifs spécifiques du CMS sont les suivants :

1. *Faire acquérir tout le contenu de l'enseignement secondaire classique de la classe de sixième à la classe de troisième ;*
2. *Faire acquérir un contenu spécifique en langues nationales, production, et culture, décliné comme suit :*

- a. *Promouvoir un multilinguisme fonctionnel : utilisation du français comme médium d'enseignement, étude d'une seconde langue de grande communication, étude de l'anglais pratique mettant l'accent sur la compétence de communication ;*
- b. *Associer l'acte d'apprendre à l'acte de produire ;*
- c. *Promouvoir l'ensemble des valeurs culturelles d'une identité positive.*

Les implications du CEM pour les politiques d'éducation et de formation en Afrique

L'expérience burkinabé permet de tirer un certain nombre de leçons applicables aux autres pays africains.

Les étapes politiques et organisationnelles pour la mise en œuvre du CEM : opportunités et défis

Ces étapes ont été définies comme suit.

1. Au niveau Politique :

- a. Formulation par l'Assemblée nationale d'une Loi d'orientation de l'éducation qui intègre la réforme de l'éducation et valide l'adoption du principe d'utilisation des langues nationales dans l'éducation.
- b. Mise en œuvre de réformes institutionnelles favorables comme par exemple la décision de rattacher les ministères concernés par le Continuum (pré-primaire et secondaire) au Ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA). Il faut noter qu'au Burkina Faso l'éducation non-formelle relève du MENA. En plus des 2 autres sous-secteurs, un quatrième qui concerne le CEM est donc déjà rattaché au MENA.
- c. Contributions substantielles du budget de l'Etat au développement du CEM.

2. Au niveau technique et organisationnel

- a. La création de la Direction du CEM au sein du MENA.
- b. L'intégration des modules d'éducation bilingue dans les établissements de formation d'enseignants (ENEP ENS/UK).
- c. Plaidoyer et mobilisation sociale.

Sur le plan politique, il est important de rappeler que quatre facteurs garantissent la réussite de la mise en œuvre du continuum : en premier lieu une innovation telle que le continuum doit avoir fait les preuves de sa pertinence et de sa viabilité. En second lieu, l'innovation doit être portée au plus haut niveau politique. Troisièmement, l'innovation doit faire l'objet d'une appropriation et d'une adhésion très large par la population. Quatrièmement, l'innovation doit avoir un financement essentiellement local.

Pour l'Etat trois choses sont essentielles : garder le cap sur les orientations politiques, planifier la mise en œuvre, mobiliser les ressources.

Au niveau technique il y a aussi toute la complexité liée à la diversité des publics, la diversité des situations, la diversité des enseignements et des formations qu'il va falloir mettre en cohérence et coordonner. Le Burkina n'a pas mis en place un cadre national de certification pour gérer toute cette complexité. Il n'a pas non plus institué un mécanisme de validation des acquis de l'expérience (VAE). L'articulation des trois maillons du CEM

avec l'ETFP n'est pas très claire et n'a pas fait l'objet d'aucune stratégie au niveau du MENA. Par exemple, la préprofessionnalisation qui doit s'opérer au niveau du CEM ne dispose pas de stratégie spécifique.

CONCLUSION

La mise en œuvre du continuum n'est pas chose aisée car elle nécessite un travail de réforme qui dépasse le cadre du secteur de l'éducation et de la formation pour toucher l'essence même de la politique nationale et de la philosophie qui sous-tend le développement national dans un pays comme le démontre l'expérience sud-coréenne. En effet, le continuum tel qu'il a été conceptualisé implique une justice « redistributive » des égalités et des opportunités dans la société. Les systèmes éducatifs en Afrique ont contribué, parmi d'autres raisons, à la création de clivages sociaux énormes dont les conséquences affectent négativement le développement économique et social de l'Afrique à travers une pauvreté structurellement entretenue et les conflits sociaux qui en découlent. Ce document est une réflexion qui se veut volontariste pour aider le débat sur la question des réformes à entreprendre en Afrique pour sortir l'éducation de son état qualitatif très peu enviable et de sa déconnexion avec le développement social et économique. L'Afrique est une fois de plus à la croisée des chemins et des choix et il convient d'espérer que cette période charnière que représente cette période de croissance économique élevée et soutenue depuis quelques années sera mise à profit pour initier des réformes qui s'attaqueront aux causes structurelles de la pauvreté endémique qui handicape le continent dans sa marche vers le développement durable.

BIBLIOGRAPHIE

ADEA (2008). *Enseignement post-primaire en Afrique : défis et approches pour étendre les opportunités d'apprentissage en Afrique*. Synthèse préparée pour la biennale 2008 de l'ADEA sur l'éducation en Afrique (Maputo, Mozambique, 5-9 mai 2008) et leçons tirées. Par Wim Hoppers

ADEA, (2010). *DCTP tout au long de la vie pour une croissance socio-economique durable de l'Afrique*. Note conceptuelle.

ADEA (2013). *The ICQN/TVSD Inter-Country Seminar on National Qualification Frameworks (NQFs)*. Seminar report

ADEA (2015). *Burkina Faso : améliorer la qualité de l'éducation de base en lien avec les choix stratégiques du PDSB, de la décentralisation et du Continuum*. Revue par les pairs de l'ADEA

Adjiwanou, (2005). *Impact de la pauvreté sur la scolarisation et le travail des enfants de 6-14ans au Togo*. CERDI et URD

Axmann, M., (2015). *Vocational teachers and trainers in a changing world: the imperative of high-quality teachers training systems*. ILO.

Bauchet, P., Germain, P., (2013). *L'éducation fondement du développement en Afrique*. Presse universitaire de France, juin 2013.

BM. (2001). *Education et formation au Madagascar*. Banque Mondiale.

Boukary, Hamidou& Damiba, Aime (2015). *Le Continuum d'éducation de base multilingue au Burkina Faso : Evaluation de sa mise en œuvre par l'Etat depuis 2007*. Solidar Suisse

Brooks, K., (2013). *Agriculture as a sector of opportunity for young people in Africa*. World Bank.

Bum Mo Chung (2010). *Development and Education: A Critical Appraisal of the Korean Case*. SNUPRESS

Fluitmann, F., (2000). *Training and work in the informal sector of developing countries: issues and good practices*. Turin. ILO

Gibson, S., (2004). *Girls' education in Africa: A overview of what works*. IDL group.

Hoffman, C. (2009). *Future skills needs for the green economy*. CEDEFOP. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Johanson, R. & Adams, A. (2004). *Skills development in Sub Saharan Africa*. Washington. World Bank.

- King, K, Martin, C., (2000). *The vocational school fallacy revisited: education, aspiration and work in Ghana 1959-2000*. Occasional papers. Edimbourg University. Centre of African studies.
- King, K., (2011). *Eight Proposals for a Strengthened Focus on Technical and Vocational Education and Training (TVET) in the Education for All (EFA) Agenda*.
- Lee, Jae Lee; Kim, Seong-yul; Adams, Don (2010) (eds.). *Sixty Years of Korean Education*. SNUPRESS
- Mingat, A., et al. (2010). *L'enseignement post primaire en Afrique Sub-saharienne*. Banque Mondiale.
- Moumouni. A. (ed.1968). *Education in Africa*. Andre Deutsch
- Nakabugo, M.G., et al. (2010). *The continuum of teacher professional development. Toward a coherent approach to the development of secondary school teachers in Uganda*.
- Ndiaye, S., (2004). *Contribution à l'élaboration d'un curriculum dans l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne*.
- Norrag, (2015). *Acquisition des compétences des formateurs et entrepreneurs*. Geneve, Suisse
- Oranu, R.N., (2001). *Vocational and Technical Education in Nigeria*. Geneva. Unesco-IBE
- Pilon, M., (2003). *Confiance et scolarisation en Afrique de l'Ouest : un état des connaissances*. IRD-UERD.
- Rogiers, X. (2012). *En quoi l'éducation de base peut préparer EFTP*. In *Assises sur l'EFTP*. Actes. Pp107-116
- Schmidt, N., (2014). *L'accès à l'éducation progresse dans le monde mais les inégalités persistent*. Observatoire des inégalités.
- THIN, N. (2006). *Beyond basic education: how post –basic learning can make education sustainable and valuable. Lessons from Sub-Saharan Africa and India*. PBET Policy Brief N°1: February 2006.
- UN, (2013). *Jeunesse africaine bombe à retardement ou opportunités*. www.un.org/africarenewal/mai/2013
- UNDP, (2014). RDH-2014.
- UNEVOC., (1997). *Le partenariat dans l'enseignement technique et professionnel*.
- UNESCO (1999). *Rapport de la Commission Delors sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Education : un trésor est caché dedans*. (2^{ème} édition, 1999) UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>

UNESCO-Breda, (2010). *Cadre d'action pour l'EFTP. Cadre d'action pour l'EFTP pour promouvoir la réforme de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) en Afrique subsaharienne à l'appui du Plan d'action de l'Union Africaine pour la Deuxième décennie de l'éducation (2006-2015)*. Dakar. Unesco.

UNESCO-UIL (2010). *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*.

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg

UNESCO-UIL (2013). *Final Report. International Conference on Learning Cities*. Beijing, China

UNESCO (2015). *Education Pour Tous : rapport de suivi 2015*. UNESCO.

Walther, R., (2008). *Développement des compétences et du monde du travail : défis pour la formation professionnelle*. ADEA. Edition spéciale biennale 2008.

Walther, R. (2009). *L'itinéraire professionnel du jeune africain*. Les résultats d'une enquête auprès de jeunes leaders africains sur les dispositifs de formation professionnelle post-primaire. AFD.

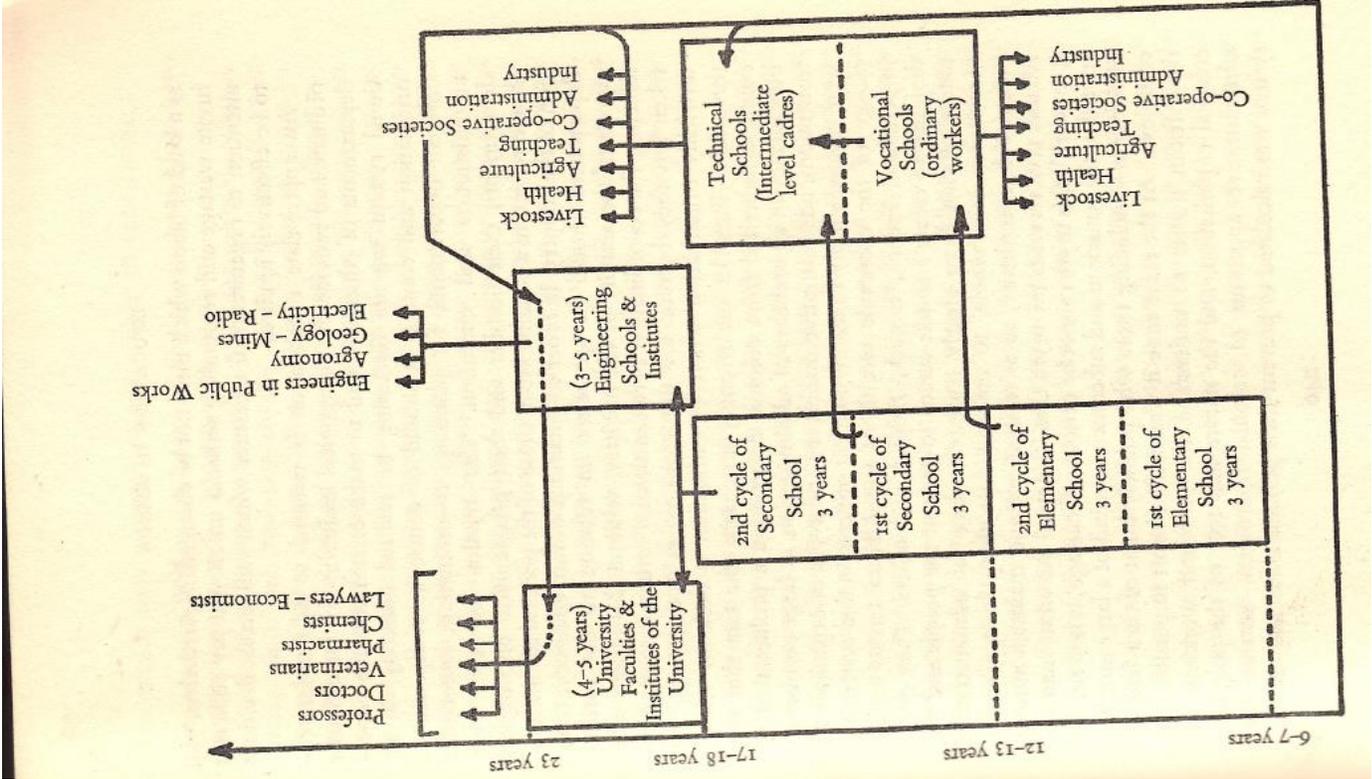
Walther, R., (2007). *Nouvelles formes d'apprentissage en Afrique de l'Ouest. Vers une meilleure insertion professionnelle des jeunes*. AFD.

Walther, R., (2009). *Les nouveaux défis de formation post primaire. Résultats d'une enquête terrain au Cameroun, Mali et Maroc*. AFD.

Walther, Richard et Uder, Christine. 2014. *Financement de la formation professionnelle en Afrique : rôles et spécificités des fonds de financement de la formation professionnelle*. AFD

www.un.org/africarenewal/mai/2013. *Jeunesse africaine bombe à retardement ou opportunités*.

ANNEXES : Le continuum éducation-formation tel que conceptualisé par Moumouni.



(1968), édition anglaise.