

# Quelles formations pour un développement soutenable dans les pays en développement ?

## Une approche par les compétences

Alain NICOLAS<sup>1</sup>, Katia RADJA<sup>2</sup> et Patrick SCHEMBRI<sup>3</sup>

**L**a globalisation économique et le développement de la société de l'information se caractérisent par l'accélération et la complexité des phénomènes d'ordre économique, social et environnemental. Ces phénomènes conduisent à des mutations au niveau de l'économie et de la société, aussi bien dans les pays du Nord que dans ceux du Sud. L'éducation, la connaissance et l'innovation étant des facteurs endogènes de développement, les investissements en termes de savoir et d'éducation demeurent fondamentaux pour les pays confrontés à un environnement instable et complexe.

Face à ces enjeux, des défis demeurent, notamment pour les pays en développement : comment investir dans l'éducation tout en répondant aux besoins ressentis sur le marché du travail dans un environnement soumis à des mutations socio-économiques ? Notre approche s'inscrit dans cet axe de réflexion en mettant en évidence les transformations sur le marché du travail en termes d'emplois et d'éducation dans les pays en développement. En effet, ces derniers se caractérisent par des spécificités structurelles : déséquilibres macroéconomiques, imperfection des marchés, disparités régionales, disparités rural-urbain, insertion difficile des "surdiplômés" issus de l'enseignement supérieur sur le marché du travail, fuite des cerveaux. Ainsi, le croisement de la situation agricole et de l'objectif de suffisance alimentaire, conjugué à la hausse des prix des matières premières et agricoles contribue-t-il à la dépendance et à la vulnérabilité socio-économiques de ces pays. Leur situation de vulnérabilité est ainsi renforcée par le développement des monocultures d'exportation (coton au Mali, eucalyptus à Madagascar, etc.), la diminution des cultures d'autosubsistance se traduisant par une forte spéculation foncière, la gestion des réserves halieutiques, les phénomènes de migration rurale interne et internationale, les crises et les "émeutes de la faim", etc. La situation technologique actuelle constitue également un facteur de vulnérabilité pesant sur ces économies : insuffisances en termes d'infrastructures et de compétences

---

<sup>1</sup> SCUFC, Université de Versailles-Saint-Quentin. alain.nicolas@uvsq.fr

<sup>2</sup> UMR C3ED n°063, IRD-UVSQ. katia.radja@uvsq.fr

<sup>3</sup> UMR C3ED n°063, IRD-UVSQ. patrick.schembri@uvsq.fr

dans les services de base (eau, énergie, transport, gestion des déchets), dualisme et écart technologiques.

Ces caractéristiques structurelles soulignent les limites des modèles de production de connaissances dans les trajectoires de développement de ces pays, pas toujours adaptés aux besoins ressentis sur le marché du travail local. Il est alors essentiel de s'interroger sur le type d'éducation à offrir dans une perspective de développement soutenable en tant que cadre analytique. Il s'agit d'élaborer une réflexion autour de la formation tout au long de la vie dans les économies en développement.

La première partie précise le contenu du concept de développement soutenable. Contrairement aux idées répandues parmi les principaux acteurs de la vie économique et politique, nous partageons l'idée que le développement soutenable doit être appréhendé en tant que méthode et non pas en tant qu'objet. En utilisant cette approche du développement soutenable, nous montrons que la problématique associée à la relation "formation-emploi" peut être appréhendée au travers de l'approche par les compétences, point de rencontre entre l'offre et la demande de formations, et favorisant ainsi un développement durable des compétences des diplômés au cours de leur trajectoire professionnelle.

La deuxième partie s'attache à contextualiser et à caractériser la relation éducation-formation-emploi en Afrique subsaharienne. Nous mettons en exergue la nécessité de s'interroger sur le type d'éducation à offrir, en phase avec les évolutions socio-économiques de ces économies.

La troisième partie montre qu'un diplôme universitaire professionnel (type licence professionnelle) est susceptible de répondre aux besoins exprimés sur le marché du travail dans les pays d'Afrique subsaharienne. Nous soulignons que l'élaboration, la pérennisation et la transférabilité de formations universitaires professionnelles reposent sur le partage et le transfert de savoir et de savoir-faire. À ce titre, un partenariat étroit entre divers acteurs, la diffusion des technologies de l'information et de la communication au travers du développement de la formation à distance (FOAD) jouent un rôle essentiel dans l'accompagnement individualisé et la diffusion de l'information. Pareille formation à distance constitue une expérience prometteuse en termes de trajectoire de formation et de développement.

## **1. DÉVELOPPEMENT SOUTENABLE, ÉDUCATION ET EMPLOI**

Le développement durable, la réduction de la pauvreté et des inégalités demeurent au cœur des préoccupations des institutions internationales, des organisations non gouvernementales et des responsables des pays en développement. Dans les années quatre-vingt, la mise en place de politiques de développement traduisant la confusion entre les concepts de revenu, de niveau de vie et de bien-être s'est accompagnée d'aspects sociaux critiquables :

persistance de la pauvreté, accroissement des inégalités et de la vulnérabilité, renforcement des inégalités de genre, conflits sociaux, dégradation des ressources naturelles. En 1999, la Banque mondiale et le FMI ont précisé sept engagements pour un développement durable : réduction de la pauvreté, scolarisation primaire pour tous les enfants, réduction des inégalités de genre, réduction de la mortalité infantile et de la mortalité liée à la maternité, meilleur accès aux services de santé, préservation des ressources naturelles. Telle est aujourd'hui la nouvelle stratégie de développement préconisée par les institutions internationales, mettant en avant une nouvelle vision du développement autour d'un modèle s'inscrivant dans une perspective multidimensionnelle (économique, sociale, environnementale, politique). Toutefois, ces stratégies de développement ne sauraient être assimilées *de facto* à des stratégies de développement durable, lesquelles font référence au temps long, à un développement qui doit seulement durer. C'est la raison pour laquelle nous préférons le qualificatif "soutenable" qui met en évidence les logiques d'articulation et les conflits d'objectifs et de temporalités.

### ***1.1 Le développement soutenable comme cadre d'analyse***

Le concept de soutenabilité est issu du croisement entre les théories de la croissance et du développement. Il est généralement défini comme le besoin de *conserver* quelque objet à un niveau constant, ou au moins non décroissant au cours du temps. Les éléments de controverses portent alors sur le choix de l'objet à conserver (Martinet et Rotillon, 2007). Même s'il paraît souhaitable de réfléchir sur la nature de l'objet à conserver, nous considérons que l'analyse doit davantage porter sur les propriétés *d'invariance* supposée dans l'exigence de conservation. À cet égard, nous entrevoyons deux approches différentes de la soutenabilité. L'une qui se définit par *l'objet* ; elle demeure encore la plus répandue aujourd'hui dans cette littérature. L'autre qui renvoie à ce que l'on pourrait appeler la *méthode* ; c'est celle que nous privilégions dans l'article.

L'approche par *l'objet* reconnaît la pluralité des dimensions du développement soutenable. Un objet est rattaché à chacune de ces dimensions : la performance économique, l'intégrité écologique, l'équité sociale. Des ressources sont allouées à chacun de ces objets. Le critère de jugement privilégié n'est autre alors que le critère de l'efficacité. Dans cette approche, le statut de la *contrainte* est fondamental, tout comme celui des *moyens* à mettre en œuvre pour la contourner.

Nous considérons que l'approche par l'objet *réduit* de manière fondamentale la soutenabilité du développement à l'une des dimensions retenues, même si au plan du discours le caractère pluriel du développement soutenable est reconnu. L'approche de la soutenabilité par la *méthode* ne vise pas chacun des objets pris isolément, mais leurs *interactions* et autres *interdépendances*. Le maître mot est bien ici *l'articulation* des dimensions entre elles. À titre d'exemple, la problématique éducation-travail des enfants peut être appréhendée selon cette perspective. Dans les pays où les secteurs agricole et informel sont prépondérants, les

ménages emploient les enfants sur ce type d'activités au détriment de l'école. L'éducation et le travail des enfants apparaissent donc substituables (Basu et Van, 1998) et les actions de développement vont consister à éradiquer le travail des enfants (Bonnet et Schlemmer, 2009). En termes de développement soutenable, la relation éducation-travail des enfants doit être appréhendée en conciliant ces exigences (éducation-travail), en apparence contradictoires, tout en s'inscrivant dans un processus de développement. Ainsi, la scolarisation des enfants peut-elle améliorer la situation des ménages à condition qu'elle s'accompagne durablement d'un accroissement des revenus du ménage tirés des différentes sources de travail.

Cette conception du développement soutenable apparaît plutôt comme une grille de lecture des problèmes à éclairer et exige que l'on redéfinisse les objets de la soutenabilité au regard d'une certaine globalité. Dans cette approche, l'éducation doit être pensée dans une perspective plus large, interrogeant en cela les politiques menées et leur compatibilité avec des objectifs plus globaux.

À cet égard, le développement soutenable questionne de manière fondamentale les référentiels communément sollicités pour évaluer les politiques publiques et privilégie l'approche par les *compétences*, moins celle communément lue dans la littérature sur le capital humain centrée sur les qualifications (Mounier, 2002). Pareil questionnement nous incite, en retour, à retenir *l'opportunité* comme critère de jugement, qui est associé à la notion de valorisation durable des compétences au cours de la trajectoire professionnelle, bien moins à celle de *productivité*. Il ne s'agit pas ici de rejeter l'exigence d'efficacité que l'on peut attendre de l'éducation.

Il s'agit plutôt d'interroger cette exigence au regard de l'opportunité *d'apprendre à apprendre*, d'une capacité d'adaptation que l'individu développerait le long de sa trajectoire professionnelle. À ce titre, le critère de l'opportunité a trait aux mécanismes de *flexibilité* qui doivent être mis en œuvre afin d'éviter l'éventualité d'un *verrouillage* sur cette trajectoire. Par référence à pareille éventualité, nous soulignons que l'opportunité peut entrer en conflit avec l'efficacité si cette dernière se traduit par une perte de marge de manœuvre quant à la possibilité de changer de trajectoire. Dans cet ordre d'idées, les schémas de formation qui répondent à l'urgence du moment, ou qui puisent leur inspiration de la situation passée, ne sauraient être en accord avec le critère de l'opportunité et peuvent nuire au potentiel de développement.

L'approche de la soutenabilité par la *méthode* est pertinente lorsque l'on examine la séquence "emploi-éducation-formation" dans les pays en développement. La création d'emplois est généralement perçue comme une source de revenus et un moyen pour les catégories les plus défavorisées d'avoir accès aux ressources et de pouvoir investir en différentes formes de capital (capital humain, capital physique, capital social). Cette vision ne met pas l'accent sur la dynamique résultant de l'ensemble des interactions. Or, dans notre approche, plusieurs dynamiques sont possibles ; tout dépend des acteurs influents. Cette dynamique doit alors être orientée et maîtrisée par les populations impliquées. Le rôle déterminant de l'éducation doit être appréhendé en vue de mettre en

adéquation les formations proposées avec les activités. Cet exercice de mise en adéquation nécessite que l'on mobilise la notion de compétence, notion elle-même dynamique. Le développement ne requiert pas nécessairement des qualifications plus élevées, mais un changement de leur contenu. La notion de compétence ne saurait être dissociée de celle d'employabilité durable qui traduit le besoin de formation tout au long de la vie pour accompagner durablement l'adaptation à l'emploi, laquelle traduit la *sécurisation* des trajectoires professionnelles. Elle représente en cela la finalité première d'un parcours de formation.

L'employabilité durable, s'inscrivant dans une dimension de soutenabilité, répond à une double exigence : d'un côté, celle de l'employabilité immédiate, consistant à former les apprenants sur les savoirs, savoir-faire et aptitudes comportementales requises par les emplois actuels ; de l'autre, celle de l'employabilité de long terme, visant à transmettre les connaissances et savoirs fondamentaux, qui renforcent les capacités d'autonomie et d'adaptation des individus à l'évolution future des qualifications.

### ***1.2 Compétences, employabilité durable et trajectoire de formation***

Du fait de la mondialisation et des interdépendances croissantes des économies, la notion d'employabilité concerne tous les espaces économiques. Par référence à notre approche de la soutenabilité, nous considérons que le cœur du problème réside dans l'articulation entre les logiques de globalisation et celles liées à l'autonomisation des trajectoires de formation. Selon Gonzalez et Wagenaar (2003), dans une société de la connaissance, l'individu a besoin de compétences pour pouvoir manier ces connaissances, pour les mettre à jour, pour choisir ce qui est approprié à un contexte particulier, pour apprendre de manière permanente, pour comprendre ce qui a été appris de manière à l'adapter à des situations neuves et au changement rapide. C'est cette recherche d'autonomie dans le continuum de "formation-emploi" qui est à considérer dans une économie du Sud, en soulignant, notamment, les acquis<sup>4</sup> informels et non formels. Chaque individu doit s'inscrire dans un processus de formation tout au long de la vie, de manière à intégrer et à maîtriser les changements liés à

---

<sup>4</sup> Il existe trois formes d'acquis : formels, non formels et informels. Cette typologie tient compte du lieu d'acquisition et du niveau de reconnaissance. Les acquis formels sont les acquis atteints dans un organisme de formation ou un établissement d'enseignement à partir d'objectifs clairement définis. Ils permettent d'accéder à une reconnaissance officielle (diplôme, certificat...). Les acquis non formels ne sont pas dispensés par un établissement d'enseignement ou de formation. Cependant, tout comme les acquis formels, ils sont structurés en termes d'objectifs, de temps ou de ressources. Il s'agit d'une démarche intentionnelle par l'apprenant. Les acquis informels sont atteints dans les activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Ils ne sont pas structurés en termes d'objectifs, de temps ou de ressources, et n'ont pas de caractère intentionnel : l'apprenant n'a pas nécessairement conscience d'avoir acquis de nouvelles compétences (Tuning Project, 2008).

son environnement. Ce processus n'est possible qu'à la condition d'optimiser en permanence l'adéquation entre formation et emploi. La relation "formation-emploi" analysée dans ce continuum peut se décomposer en une double relation *asynchrone* :

- toute formation s'ouvre, à un moment donné, sur des métiers divers caractérisés chacun par un ensemble de *compétences à mettre en œuvre* dans le cadre spécifique de l'emploi ;
- au fur et à mesure de l'évolution des activités, les métiers et les qualifications se transforment en générant des besoins de formation exprimés en termes de *compétences nouvelles à acquérir*.

Conformément à cette double relation, la notion de compétence, définie comme le "savoir agir", constitue l'unité "étalon" pour homogénéiser les informations émises par les acteurs impliqués dans une démarche de professionnalisation dans la perspective *synchronique* des métiers du moment. La notion de compétence traduit, également, une capitalisation d'acquis réalisée le long d'une trajectoire personnelle et professionnelle. À cet égard, la notion de compétence constitue aussi un standard important dans la perspective *diachronique* de l'évolution des métiers. Dans cette seconde perspective, cette notion recouvre davantage les compétences générales, c'est-à-dire les connaissances, savoir-faire et aptitudes comportementales d'arrière-plan, garants d'une capacité d'adaptation à un environnement évolutif. Gonzalez et Wagenaar (2003) distinguent trois types de compétences génériques ou d'aptitudes transférables :

- les compétences *instrumentales*  
(capacités cognitives, capacités méthodologiques, capacités technologiques et capacités linguistiques) ;
- les compétences *relationnelles*  
(aptitudes personnelles : exprimer ses sentiments, capacité à critiquer et à s'autocritiquer ; aptitudes sociales : aptitudes relationnelles liées au travail d'équipe, à l'engagement social ou éthique) ;
- les compétences *systémiques*  
(capacités et aptitudes liées à des systèmes entiers : combinaison de compréhension, de sensibilité, de savoir, exigeant une acquisition antérieure de compétences instrumentales et relationnelles).

Par conséquent, une formation doit déboucher sur un ensemble de compétences, s'inscrivant à la fois dans l'employabilité immédiate et dans l'employabilité de long terme. À cette fin, il est possible de définir une typologie des compétences visées, c'est-à-dire des résultats d'apprentissage selon le type de formation. Celle-ci permettra, ensuite, d'analyser la relation avec l'employabilité de court terme et de long terme. À l'issue d'un parcours de formation ou d'un parcours professionnel, une personne peut avoir acquis plusieurs types de compétences :

- des compétences "métiers", liées à une qualification ;
- des compétences "produits", liées à l'usage d'un produit technologique spécifique ;

- des compétences générales, ou d'arrière-plan.

Dans les pays en développement, la mobilisation des acquis non formels et informels peut constituer des ressources importantes dans une perspective de développement soutenable, à condition qu'elle s'articule avec le développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ainsi qu'au soutien financier à la création d'activité.

## 2. ÉDUCATION - FORMATION - EMPLOI EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE : QUELQUES TENDANCES

Face à ces enjeux, des défis demeurent, notamment pour les pays en développement : comment investir dans l'éducation tout en répondant aux besoins ressentis sur le marché du travail dans un environnement soumis à des mutations socio-économiques et à des transformations sur le marché du travail en termes d'emplois et d'éducation, à la fois dans les secteurs formel et informel ? En particulier, les pays d'Afrique subsaharienne se caractérisent par des insuffisances associées à leur système éducatif, lieu de production et de transmission des connaissances aux plans quantitatif et qualitatif, par référence aux Objectifs du Millénaire pour le Développement et comparativement aux autres régions du monde (tableau 1) :

**Tableau 1 : Caractéristiques du système d'éducation en Afrique subsaharienne**

|                       | Taux d'alphabétisation des jeunes (%).<br>Période : 1994-2005 | Espérance de vie scolaire (nombre d'années dans l'enseignement formel du primaire au secondaire), 2005 | Taux de redoublement toutes années confondues, 2005 | Nombre d'élèves par enseignant dans le primaire |
|-----------------------|---|--|---|---|
| Afrique subsaharienne | 69  | 8  | 15,3  | 45  |
| Amérique latine       | 97  | 13   | 6,7   | 23  |
| Asie de l'Est         | 98  | 11   | 2,2   | 20  |
| Asie du Sud-Ouest     | 75  | 10   | 5,2   | 39  |
| Etats arabes          | 85  | 11   | 4,3   | 22  |

Source : auteurs à partir de Unesco (2008, 36-57)

Le niveau d'éducation en Afrique subsaharienne apparaît trop faible pour intégrer durablement les jeunes au marché du travail. Les parents retirent les enfants de l'école avant même la fin de leur scolarité, compte tenu du faible rendement de l'éducation et des mauvaises perspectives du marché du travail (Rosenzweig, 1988). De surcroît, les déterminants démographiques caractérisant l'Afrique subsaharienne (fécondité élevée et taux de croissance annuel moyen de la population élevé), contribuent à la dégradation du système éducatif : classes surchargées, massification dans les enseignements secondaire et supérieur. Il en résulte une situation de sous-emploi. En 2003, l'Afrique subsaharienne enregistrait un taux de chômage des jeunes (15-24 ans) de 21% (BIT, 2004 ; Theonen, 2006). En termes de comparaisons internationales,

l'Afrique subsaharienne se situait deuxième, derrière le Moyen-Orient/Afrique du Nord (25,6%). Le chômage des jeunes de 15 à 24 ans en Afrique subsaharienne est largement plus élevé que la moyenne mondiale (14,4%). Ce chômage, très important dans les zones urbaines, se caractérise par l'insertion difficile des "surdiplômés" issus de l'enseignement supérieur sur le marché du travail. Il s'accompagne d'une croissance de l'économie informelle en tant qu'économie de subsistance dans les secteurs de l'artisanat, du commerce et des services (Theonen, 2006). Les conséquences d'un chômage élevé des jeunes se traduisent par un double mouvement migratoire. L'exode rural des jeunes (migration interne) entraîne une croissance de la population urbaine, laquelle contribue à dégrader la cohésion sociale : les jeunes immigrés sans travail adoptent des stratégies de survie, notamment en exerçant des activités informelles. De plus, l'immigration à l'échelle internationale, sous ses différentes formes (formelle, clandestine, fuite des cerveaux...), tend à se renforcer.

Le marché du travail, dans la plupart des pays en développement, demeure peu développé et caractérisé par de fortes distorsions (Rosenzweig, 1988). D'un côté, les demandeurs d'emploi sont démotivés en raison de la distance entre leur domicile et le lieu potentiel d'activité. Le déficit d'informations constitue, par ailleurs, une autre caractéristique fondamentale : les jeunes ne s'enregistrent pas auprès des agences locales pour l'emploi et n'ont pas toujours accès à l'information concernant les besoins en termes de postes vacants. D'un autre côté, les entreprises sont amenées à renforcer la sélection des candidats, même si elles peinent à trouver des candidats qualifiés au regard de leurs besoins. Ces effets conjugués soulignent les limites des modèles de production et de transmission de connaissances qui demeurent inadaptés aux besoins ressentis sur le marché du travail.

En Afrique subsaharienne, les systèmes éducatifs souffrent de carences structurelles et paraissent inadaptés, pour l'essentiel, aux évolutions socio-économiques (Duret, 2005). En premier lieu, les objectifs du Millénaire pour 2015 ayant accordé une place importante à l'Éducation Primaire pour Tous (EPT), les politiques d'éducation ont été principalement orientées vers le développement de la scolarisation primaire et la réduction des inégalités de genre (*Ibid.*). Bien que l'Afrique subsaharienne ait effectué des progrès en termes d'accès des enfants au cycle primaire sur la période 1995-2005 (Unesco, 2008), on peut noter de fortes disparités entre le groupe des pays performants avec un taux supérieur à 90% (Cameroun, Bénin, Gabon, Guinée, Sénégal) et le groupe des pays de niveau plus faible inférieur à 90% (Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Mali, Niger). L'accès à l'enseignement primaire conformément aux Objectifs du Millénaire a pour conséquence future d'affecter positivement l'alphabétisation des adultes, ceux-ci développant ainsi leurs compétences (savoir lire un document et compter) indispensables au renforcement des capacités humaines dans la sphère sociale et dans l'exercice des activités économiques formelles ou informelles (techniques de production et de



commercialisation, connaissances de l'entreprise, de l'artisanat, de l'agriculture et des services...).

Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, l'accès à l'éducation a été longtemps associé à une vision élitiste du système éducatif. Une faible minorité seulement atteignait le niveau secondaire et pouvait alors prétendre à des postes dans l'administration publique et la gestion administrative des entreprises.

Il en résultait une masse importante de jeunes et de jeunes adultes exclus du système scolaire obligés d'exercer des métiers de subsistance appris sur le tas.

La situation actuelle se caractérise, au contraire, par un accès plus "démocratique" au cycle primaire, s'accompagnant d'un déversement du primaire vers le secondaire, voire le supérieur. Dans des économies caractérisées par une baisse très nette du nombre de postes dans l'administration et des distorsions sur le marché du travail, le système éducatif demeure inadapté. En effet, l'enseignement supérieur se caractérisant par une massification dans les sections générales classiques (formation adéquate pour les carrières dans l'administration) n'est pas en mesure de répondre aux besoins actuels des acteurs économiques. Il existe donc une forte inadéquation entre les compétences acquises dans le système éducatif et les besoins du marché du travail, qui met en évidence deux principaux éléments. L'éducation n'est pas forcément perçue comme un investissement "rentable" dans la trajectoire de l'individu (Rosenzweig, 1988). De plus, le système éducatif manque cruellement de formations professionnelles techniques de niveau universitaire, dont l'objectif consiste à intégrer les besoins en termes de compétences des acteurs privés (notamment les besoins en compétences d'encadrement intermédiaire : manager de proximité, chef d'équipe, conducteur de travaux, chef d'exploitation) dans l'enseignement supérieur, tout en assurant un socle de connaissances fondamentales et techniques.

En Afrique subsaharienne, le système éducatif, en défendant une vision élitiste de l'éducation, a longtemps négligé la formation professionnelle. Toutefois, depuis la fin des années quatre-vingt-dix, la formation professionnelle a fait l'objet de développements et d'améliorations grâce aux programmes en appui avec la coopération (France, Suisse, Allemagne) et les bailleurs de fonds (Banque mondiale et Union européenne), dans une perspective de développement économique (Walther, 2005). Gauron (2007) rappelle que deux types de formations professionnelles ont principalement été mises en place. D'une part, l'apprentissage rénové, dit "de type dual", combinant apports techniques et pratique professionnelle dans le cadre de la coopération ; d'autre part, un "système de formation professionnelle continue", en partenariat avec la Banque mondiale et l'Union européenne. Ces programmes de formation professionnelle, généralement de niveau primaire ou impliquant des personnes "exclues" du système scolaire, présentent des limites au regard des caractéristiques actuelles du système éducatif et du marché du travail. Gauron (2007) souligne ainsi que ces formations ont finalement mis de côté l'enseignement technique requis en se concentrant sur les métiers du secteur de l'artisanat (métiers liés à la restauration, coiffure...) au lieu de promouvoir le

développement des compétences nécessaires dans le secteur moderne des entreprises, les secteurs agricole et commercial. Par ailleurs, les dispositifs relatifs aux formations professionnelles intègrent à la fois les organisations professionnelles, la coopération internationale et les bailleurs de fonds, mais n'impliquent pas suffisamment et étroitement les administrations et les institutions d'enseignement (corps enseignant). De surcroît, les formations professionnelles mises en place articulées autour des savoirs de base et du savoir-faire spécifiques associés au métier, s'inscrivent dans une perspective de court terme qui réduit les possibilités pour un individu d'évoluer ou de s'adapter (du point de vue sectoriel, organisationnel et personnel) à d'éventuelles opportunités. Dans une perspective de long terme et dynamique, l'axe de développement préconisé par Gauron, consistant à promouvoir des formations professionnelles (avec enseignement technique renforcé) au niveau post-primaire présente également des insuffisances, dans la mesure où ces formations dénaturent les potentialités d'un individu et ses opportunités.

Face aux évolutions socio-économiques, les compétences deviennent inadaptées à un environnement de plus en plus complexe et instable. Il est essentiel de s'interroger sur le type d'éducation à offrir dans ces économies dans une perspective de développement soutenable. En ce sens, la formation professionnelle universitaire (de type licence professionnelle) constitue une voie prometteuse pour la formation tout au long de la vie. En particulier, les licences professionnelles ancrées sur des secteurs d'activités économiques dynamiques, ou potentiellement porteurs, peuvent constituer un axe d'amélioration en termes de renforcement des capacités humaines et de trajectoire de développement. La formation tout au long de la vie s'inscrit, ainsi, dans une véritable démarche de développement soutenable.

L'élaboration de licences professionnelles implique de développer une réflexion sur les besoins (en termes de compétences) de formation tout au long de la vie dans des secteurs d'activité porteurs clairement identifiés (services à l'environnement, tels que : la gestion des déchets, l'assainissement des eaux, la construction, l'entrepreneuriat, les télécommunications, les techniques agricoles)<sup>5</sup>. En particulier, ces formations visent à développer les compétences associées au management de proximité, à l'entrepreneuriat et le profil de cadres intermédiaires, contribuant, grâce à ce socle de compétences, à l'efficacité et à la productivité durables de l'organisation en termes d'allocation des ressources, d'information et de décision. D'où la nécessité de concevoir un référentiel de formation professionnalisante tel que la licence professionnelle, qui s'appuie sur une vision globale et multidimensionnelle du développement. Plus précisément, le diplôme de licence professionnelle repose sur une analyse des compétences approchées à la fois en termes d'opérationnalité immédiate et d'opérationnalité

---

<sup>5</sup> Par exemple, au Burundi, la volonté de la Banque mondiale d'introduire un logiciel pour que la paie des fonctionnaires soit gérée correctement s'est heurtée aux constats qu'il n'y avait pas de cadres intermédiaires informaticiens suffisants, ni de lieu de formation, tant à l'université que dans un institut.

de long terme, laquelle intègre, sous formes de passerelles, l'ensemble des acquis de la personne (acquis formels, informels et non formels).

### **3. L'APPORT DES DIPLÔMES UNIVERSITAIRES PROFESSIONNELS : L'EXEMPLE DE LA LICENCE PROFESSIONNELLE**

Les formations supérieures professionnelles sont en mesure d'accroître l'employabilité des diplômés sur le marché du travail dans les secteurs formel et informel. Ces diplômes contribuent à la formation de techniciens supérieurs et de cadres intermédiaires, faisant cruellement défaut aux entreprises de nombreux secteurs (télécommunications, services à l'environnement, banque, assurance, logistique, etc.). Ils développent également les aspirations et les compétences associées au management de proximité et à l'entrepreneuriat. Dans le secteur informel, le développement de la micro-finance (pour le financement de microprojets et de micro-entreprises dans les secteurs agricoles et des services) constitue, pour les ménages, un moyen de remédier à la crise de subsistance et/ou aux situations de vulnérabilité (suite au décès, ou au départ, d'un membre de la famille). La réussite de tels projets est conditionnée par le renforcement des capacités humaines dans des secteurs professionnels et des spécialités bien définies.

#### **3.1 Principes**

Le projet de licence professionnelle est fondé sur la prise en compte des besoins en termes de qualification et d'emploi pour les entreprises et les collectivités locales issues de secteurs et de branches d'activités spécifiques. Ce type de formations s'inscrit dans la trajectoire de formation de l'individu en développant, pour la formation initiale, la démarche d'apprentissage par alternance dans les entreprises et pour les éventuels publics en formation continue, la mise en œuvre de la validation des acquis pour réserver la formation aux domaines et aux compétences non acquises, ce qui implique un partenariat étroit entre divers acteurs (entreprises, universités, chambres de commerce, d'industrie, d'agriculture). Dès lors, ces diplômes universitaires doivent être construits et présentés en identifiant les résultats d'apprentissage<sup>6</sup> visés par la formation et validés par les épreuves de certification, ceci à partir de la description des activités proposées tout au long du processus de formation. Les formations doivent alors afficher avec clarté leurs débouchés, mais aussi les compétences visées en sortie par le parcours. En particulier, afin qu'une personne puisse disposer d'une capacité autonome à construire sa trajectoire professionnelle, les formations doivent intégrer et afficher des compétences fondamentales garantes de l'employabilité durable. L'élaboration d'une licence

---

<sup>6</sup> Ces résultats constituent, par ailleurs, le standard européen retenu dans le cadre européen de certification pour comparer des formations de plusieurs pays.

professionnelle doit partir d'une identification des métiers et des emplois en relation avec le ou les domaines d'activité visés. Les compétences peuvent ensuite être recensées et déclinées en fonction du contenu de ces métiers et de ces emplois. Il faut alors considérer le processus d'obsolescence relative des qualifications en fonction de l'évolution technologique et organisationnelle des activités. Cela implique que les entreprises développent la gestion prévisionnelle des emplois et des carrières afin de conserver leur portefeuille de compétences, voire de l'enrichir, en augmentant les financements dédiés à la formation professionnelle, et en proposant à leurs employés des formations diplômantes débouchant sur des évolutions de carrières. Pareille considération suppose, également, que les universités étendent leur offre de formation en développant des cursus débouchant sur des diplômes professionnels, et qu'elles portent une attention toute particulière à la problématique de l'insertion professionnelle pour les étudiants en formation initiale.

Cette nouvelle donne impose une réflexion approfondie sur les contenus et les modalités pédagogiques des cursus diplômant. L'élaboration des contenus nécessite une identification claire des résultats d'apprentissage visés. Ce travail d'élaboration doit également conduire au recensement de l'ensemble des compétences requises pour améliorer l'employabilité. Quant aux modalités pédagogiques, elles doivent renforcer le savoir-agir par la mise en œuvre d'une pédagogie active centrée sur diverses productions organisées dans un ensemble de situations diverses. Dans cette perspective, le développement des formations par alternance ajoute à cette architecture une adaptation à un cas réel d'entreprise.

### **3.2 *Mise en œuvre***

Au regard de l'employabilité durable, l'université dispose d'un atout de taille. En effet, l'acquisition des connaissances fondamentales constitue une caractéristique spécifique du diplôme universitaire que l'on ne retrouve pas dans les certifications strictement professionnelles, ceci d'autant plus que l'université est un lieu de production du savoir. Le diplôme universitaire possède une véritable valeur ajoutée en facilitant l'acquisition, par les personnes, des fondamentaux leur permettant d'utiliser ensuite les passerelles et les dispositifs de validation qui autorisent le retour en formation, lorsque celui-ci est nécessaire au regard du développement d'un parcours professionnel personnel. Un diplôme universitaire professionnel se situe à l'intersection entre le monde de la connaissance et celui des activités sociales mises en œuvre sous la forme de compétences. L'ingénierie des compétences constitue le moyen par lequel il sera possible de traduire les compétences en référentiels de formation et de certification, en distinguant les champs notionnels, les savoir-faire et les aptitudes comportementales à transmettre et à évaluer dans une diversité de situations contraignantes. Orientée par les compétences, la formation peut être

diverse dans ses modalités<sup>7</sup>. Les projets menés au cours du cursus (éventuellement en relation avec une période en entreprise) constituent le support d'une évaluation de la capacité à combiner plusieurs aptitudes face à une situation complexe contraignante.

Par référence aux besoins croissants des entreprises en termes de cadres intermédiaires, ces formations permettent aux étudiants d'acquérir des capacités pluridisciplinaires autorisant l'exercice d'une responsabilité de premier niveau d'encadrement<sup>8</sup>. Après plusieurs années d'expérience, un cadre intermédiaire peut évoluer vers des postes où les compétences managériales sont renforcées. Il est nécessaire que les cadres intermédiaires acquièrent les notions managériales indispensables à leur activité, ainsi qu'au développement de leur carrière. Formellement, partant de l'analyse des compétences par métier, mais aussi des profils des publics visés par le cursus de formation, chaque compétence-clé est déclinée en trois niveaux :

- les pré-requis, pour préciser les contenus des modules d'adaptation et d'orientation, ainsi que les ressources numériques à prévoir sur la plateforme pédagogique ;
- les connaissances académiques délivrées dans le tronc commun, en liaison avec les savoirs fondamentaux et l'actualisation des connaissances, garants de l'employabilité durable ;
- les connaissances spécialisées par métier, indispensables pour une opérationnalité immédiate dans une unité d'exploitation. L'acquisition de ces connaissances est confortée par la mise en place dans le parcours d'une période longue de formation en entreprise, soit par l'alternance, soit sous la forme d'un stage.

Ces trois niveaux constituent le schéma d'organisation du diplôme. Les contenus sont ensuite organisés par unité d'enseignement, chacune étant détaillée et exprimée en compétences, avec répartition entre tronc commun (compétences générales) et spécialisation (compétences opérationnelles). L'organisation du parcours de formation permet l'intégration de publics hétérogènes, tant par leur formation d'origine que par leur statut (formation initiale et formation continue). L'ouverture des formations professionnelles à des publics divers est très enrichissante au plan pédagogique car elle permet de multiples échanges et transferts d'expériences.

Au plan pédagogique, la formation intègre des enseignants de l'université et des professionnels des entreprises pour les enseignements spécialisés. Ce diplôme universitaire repose sur un partenariat étroit avec les milieux professionnels des secteurs d'activité porteurs. Les diplômes de la filière professionnelle, comme les licences professionnelles, reposent sur un principe d'adaptation permanent à l'évolution de la demande sociale en termes de qualifications. L'élaboration d'un tel système d'actualisation permanent est concrétisée par le fait que l'habilitation

---

<sup>7</sup> En présentiel classique, en alternance, en distanciel.

<sup>8</sup> Conduite de projet, management d'un centre d'exploitation, assistance spécialisée d'un responsable de PMI-PME, assistance d'un responsable fonctionnel, etc.

doit être renouvelée périodiquement. La préparation d'une habilitation suppose un travail collaboratif entre les milieux universitaires et les branches professionnelles pour remettre à jour les compétences visées par la formation en sortie. Ces diplômes s'inscrivent dans une dynamique qui doit combiner adaptation aux changements et permanence des fondamentaux garants de l'adaptation personnelle à l'évolution, en diminuant les vulnérabilités personnelles et en rejetant les phénomènes d'exclusion.

Les diplômes de la filière professionnelle sont bâtis à l'intersection entre formation et emploi. À ce titre, ils s'appuient sur la mise en œuvre d'une pédagogie active, c'est-à-dire que l'on organise la formation en incitant les apprenants à produire dans diverses situations contraignantes (Nicolas et Rogard, 2006). C'est pour cette raison que ces formations ont toutes intégré une période longue de formation en entreprise (alternance, stage), mais aussi des évaluations sur projets tutorés. Dans cette perspective, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), qu'elles soient utilisées comme support à une formation en présentiel ou intégralement sous la forme de formation à distance, constitue un moyen essentiel pour mettre l'apprenant en situation productive grâce aux ressources pédagogiques enrichies et diversifiées. L'usage des TIC permet de développer une communauté d'apprentissage, réunissant des tuteurs experts, tant du monde académique que de celui de l'entreprise, mais aussi des pairs avec lesquels il est possible de développer du travail collaboratif et des échanges, facilitant des transferts de savoir et de savoir-faire, en impulsant l'acquisition de compétences génériques.

Ainsi, il apparaît que les formations professionnelles requièrent la constitution de réseaux d'apprentissage, facilités par l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Ces réseaux sont la garantie de l'adaptation au changement, mais aussi à la mise en œuvre d'une haute disponibilité de l'information et des ressources d'accompagnement. Dans une économie mondialisée, ces réseaux peuvent se concevoir également au plan de la coopération interuniversitaire œuvrant de concert pour l'employabilité durable des apprenants tout au long de la vie, en partageant connaissances, expériences, en produisant et en mutualisant des ressources pédagogiques communes et adaptables.

Des expériences sénégalaises (universités de Bambey, Dakar, St Louis, Thiès) illustrent les avancées en matière d'éducation et de formation professionnelle de haut niveau de type licence professionnelle. Ces évolutions s'inscrivent dans le cadre de la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat), dont un des objectifs est de "qualifier l'étudiant en lui assurant une formation plus opérationnelle avec des compétences pratiques. Soit l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et savoir-être... Ces atouts lui permettront de mieux s'insérer dans le monde du travail<sup>9</sup>".

---

<sup>9</sup> Source : Abdou Karim NDOYE, Directeur de la réforme à l'UCAD, avril 2004, [http://www.ebad.ucad.sn/projet\\_tdy/rubriques/reforme\\_lmd/lmd\\_questions.htm#12](http://www.ebad.ucad.sn/projet_tdy/rubriques/reforme_lmd/lmd_questions.htm#12)

La réussite des projets demeure conditionnée par la collaboration étroite entre universités et assistance technique (FOAD, TICE) à partir des compétences en ingénierie pédagogique mobilisables à l'université. Cela implique une participation accrue d'acteurs opérationnels (institutions universitaires, institutions sectorielles, ministères, autorités publiques et politiques, fonds de coopération) dans les domaines de formation correspondant aux axes de développement du pays (gestion, génie informatique, réseaux et télécommunications, développement durable et énergies renouvelables).

## CONCLUSION

L'approche par les compétences permet d'élaborer des diplômes et des parcours de formation s'inscrivant pleinement dans les missions de l'université, tout en confortant le rôle social de l'université au regard de la formation tout au long de la vie. Elle s'inscrit en cela dans une démarche de développement soutenable. En particulier, la relation entre éducation, formation et emploi doit être appréhendée selon une approche globale et dynamique, considérant l'employabilité durable comme l'un des principaux déterminants de la trajectoire professionnelle. Dans les pays en développement, la formation des cadres intermédiaires apparaît comme une exigence incontournable.

Le développement ne requiert pas nécessairement des qualifications plus élevées, mais un changement de leurs contenus. Ces derniers peuvent alors être interprétés comme une forme de sécurité sociale pour les catégories particulièrement exposées à des contraintes structurelles d'ordre économique, social et culturel. Il importe de s'interroger sur les critères d'employabilité durable renforçant la capacité des individus à s'adapter dans le temps. Cela implique une volonté politique se traduisant par la mise en place d'actions coordonnées et stables entre les différents acteurs de la vie économique, les représentants du système éducatif et les décideurs publics.

## BIBLIOGRAPHIE

- BASU K., VAN P. (1998) The Economics of Child Labour, *American Economic Review*, vol.88, n°3, 412-427.
- BIT (2004) *Tendances mondiales de l'emploi des jeunes*, Genève, BIT.
- BONNET M., SCHLEMMER B. (2009) Aperçus sur le travail des enfants, *Mondes en développement*, n°146, Tome 37, 11-25.
- BROT J., POIROT J. (eds) (2007) Éducation, formation et marché du travail, *Cahiers de Préludes*, n°9, 128 p.
- DURET E. (2005) Atteindre les objectifs d'Éducation Pour Tous en Afrique subsaharienne : état des lieux, marges de manœuvre et défis pour les politiques publiques, *Mondes en développement*, Tome 33, n°132, 57-84.
- GAURON A. (2007) Formation professionnelle et développement économique : bilan et perspectives pour une nouvelle étape, *Études du HCCI*, Haut conseil de la coopération internationale, novembre.

- GONZALEZ J., WAGENAAR R. (eds) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe*, Final Report, University of Deusto, University of Groningen.
- MARTINET V., ROTILLON G. (2007) Invariance in Growth Theory and Sustainable Development, *Journal of Economic Dynamics and Control*, 31, 2846-2877.
- MOUNIER A. (2002) Capital humain et croissance. Développement des connaissances ou appauvrissement de la pensée ?, in Dockès P. (Ed.), *Ordre et désordre dans l'économie-monde*, Paris, PUF, 359-388.
- NICOLAS A., ROGARD F. (2006) L'ingénierie des compétences : point d'entrée de l'harmonisation des formations à l'international pour la mobilité professionnelle et approche structurante des dispositifs d'apprentissage et d'évaluation dans un dispositif de FOAD, *Actes du colloque UNISO 2006*, Bucarest.
- ROSENZWEIG M. (1988) Labour Markets in Low Income Countries, in Chenery H. B. And Srinivasan T. N. (eds) *Handbook of Development Economics*, Amsterdam, North-Holland.
- THEONEN R. (2006) Jeunes et travail : les perspectives africaines, *La Vie économique, Revue de politique économique*, (9), 59-62.
- TUNING PROJECT (2008) *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in European Studies*, University of Groningen, Pays-Bas.
- UNESCO (2008) *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, Unesco, Paris.
- WALTHER W. (2005) Les mécanismes du financement de la formation professionnelle. Une comparaison Europe-Afrique, *Notes et Documents n°13-AFD*, Agence Française de Développement.

\*\*\*