

# document de travail

octobre 2009

88

Les coûts de formation et d'insertion  
professionnelles

Conclusions d'une enquête terrain en Côte d'Ivoire

Richard Walther, expert AFD  
avec la collaboration de Boubakar Savadogo (Akilia)  
et de Borel Foko (Pôle de Dakar)

Contact : Nicolas Lejosne, département de la Recherche, AFD, [lejosnen@afd.fr](mailto:lejosnen@afd.fr)

## Département de la Recherche

Agence Française de Développement 5 rue Roland Barthes  
Direction de la Stratégie 75012 Paris - France  
Département de la Recherche [www.afd.fr](http://www.afd.fr)

## Remerciements

Les auteurs expriment leur profonde reconnaissance à Monsieur Moussa Dosso, ministre de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle, pour son soutien indéfectible à la réalisation de l'étude. Ils remercient très chaleureusement le directeur de cabinet, Monsieur Germain Amaffon Aguié qui avec l'aide du conseiller technique, Monsieur Amara Kamate, a apporté son aide précieuse à l'organisation de l'enquête terrain et facilité la rencontre de l'ensemble des acteurs ivoiriens engagés dans le champ de la formation et de la qualification professionnelles. Ils remercient enfin Monsieur Pierre-Henri Coffi, pour le concours logistique apporté par le FDFP tout au long de la mission.

## Avertissement

Les analyses et conclusions de ce document sont formulées sous la responsabilité de ses auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement le point de vue de l'AFD ou de ses institutions partenaires.

Directeur de la publication : Jean-Michel SEVERINO

Directeur de la rédaction : Robert PECCOUD

ISSN : 1954-3131

Dépôt légal : 4<sup>e</sup> trimestre 2009

Mise en page : Anne-Elizabeth COLOMBIER

## Préambule

À partir de la présentation et de l'analyse des données du sous-secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP) de la Côte d'Ivoire, la présente recherche entend esquisser une méthodologie d'analyse des coûts des parcours de formation, de qualification et d'insertion professionnelles. Elle n'a pas l'ambition de dresser un état exhaustif des coûts actuels de l'ETFP ivoirien, mais plutôt de fournir des outils techniques permettant l'établissement à terme d'un tel état.

Les chiffres contenus dans ce document sont relatifs : souvent partiels, ils sont valables à ce stade pour l'année de référence dans laquelle ils s'inscrivent et constituent à un moment t une appréciation du coût unitaire disponible du dispositif décrit et analysé. Leur première fonction est de

servir de données de base pour l'élaboration d'une démarche holistique de modélisation de la fonction « coût » de l'ETFP.

Le passage des hypothèses de recherche à un calcul effectif des coûts de la réforme en cours d'élaboration par le ministère demande un travail complémentaire. Il s'agit, une fois les hypothèses validées, de les outiller techniquement et de les rendre opérationnelles, à l'aide d'un système d'information – à concevoir et à réaliser – susceptible de documenter les diverses approches de coût retenues et de les structurer selon les types de dispositifs existants. Un tel travail s'impose pour opérationnaliser les conclusions de ce document. Il ne fait pas pour le moment partie des missions fixées à ses auteurs.



# Sommaire

---

|  |          |
|--|----------|
| <b>Avant propos : les hypothèses de départ</b> | <b>7</b> |
|--|----------|

---

|  |          |
|--|----------|
| <b>Introduction : de l'enquête de terrain à la recherche participative</b> | <b>9</b> |
|--|----------|

---

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Les grands défis à relever par l'ETFP ivoirien</b>  | <b>11</b> |
| <b>1.1 Le contexte socioéconomique</b>  | <b>11</b> |
| 1.1.1 Une économie fragilisée par les contrecoups de la situation politique                                     | 11        |
| 1.1.2 Un marché du travail en réduction d'emplois salariés  | 12        |
| 1.1.3 Un système éducatif et de formation soumis à une forte pression sociale                                   | 13        |
| <b>1.2 Les défis à relever en termes de développement</b>   | <b>15</b> |
| 1.2.1 Un préalable : assurer un développement équitable de l'ETFP   | 15        |
| 1.2.2 Une urgence sociale : former et insérer les franges de jeunes en exclusion ou déperdition scolaire        | 16        |
| 1.2.3 Une priorité économique : former et qualifier les jeunes selon les besoins réels de développement du pays | 16        |

---

|   |           |
|---|-----------|
| <b>2. Les dispositifs et parcours actuels de qualification et d'insertion existants</b>   | <b>19</b> |
| <b>2.1 L'ETFP public résidentiel</b>  | <b>19</b> |
| <b>2.2 L'ETFP privé résidentiel</b>   | <b>22</b> |
| <b>2.3 L'ETFP alterné en espace urbain</b>  | <b>23</b> |
| <b>2.4 L'ETFP alterné en espace rural</b>   | <b>24</b> |
| <b>2.5 Le dispositif d'apprentissage de l'AGEFOP</b>                                      | <b>24</b> |
| <b>2.6 Les parcours de qualification du FDFP</b>  | <b>26</b> |
| 2.6.1 La formation de 30 jeunes aux métiers du bâtiment en 2006                           | 26        |
| 2.6.2 La formation des jeunes à la fonction d'agents de maintenance en 2007               | 28        |
| <b>2.7 La plateforme de services (PFS) ou l'Insertion par l'activité économique (IAE)</b> | <b>30</b> |
| <b>2.8 L'enseignement et la formation professionnelle dans le secteur agricole</b>        | <b>31</b> |
| 2.8.1 Les établissements publics de formation agricole                                    | 32        |
| 2.8.2 Les Centres des métiers ruraux (CMR)  | 33        |
| 2.8.3 Les actions de formation du FIRCA   | 34        |
| <b>2.9 Les formations mises en œuvre par la Chambre nationale des métiers</b>             | <b>35</b> |

---

|   |           |
|---|-----------|
| <b>3. Les différents modes de calcul des coûts dans les dispositifs existants</b>                             | <b>37</b> |
| <b>3.1 Un préalable au calcul des coûts : connaître la pertinence du dispositif/parcours analysé</b>          | <b>37</b> |
| <b>3.2 Les parcours intégrés de qualification et d'insertion</b>  | <b>39</b> |
| <b>3.3 Les différents modèles de structuration des coûts</b>  | <b>40</b> |
| 3.3.1 Un modèle centré sur une prise en charge globale des coûts de fonctionnement des établissements publics | 40        |
| 3.3.2 Un modèle centré sur une appréciation forfaitaire des coûts unitaires des établissements privés agréés  | 41        |

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| 3.3.3      | Un modèle centré sur un partage des coûts de fonctionnement et d'équipement dans le cadre de la formation en alternance et en apprentissage | 42        |
| 3.3.4      | Un modèle d'apprentissage centré sur une prise en compte multidimensionnelle des coûts  | 43        |
| 3.3.5      | Un modèle d'insertion par l'activité économique : les composantes coûts/financements  | 44        |
| <b>3.4</b> | <b>Une double logique : formation <i>versus</i> insertion</b>   | <b>45</b> |
| <hr/>      |   |           |
| <b>4.</b>  | <b>Hypothèses de calcul des coûts</b>   | <b>47</b> |
| <b>4.1</b> | Un préalable : apprécier la pertinence des parcours de formation/qualification  | 47        |
| <b>4.2</b> | Une condition <i>sine qua non</i> : chiffrer l'investissement immatériel ou le coût nécessaire du processus d'innovation                    | 48        |
| <b>4.3</b> | Un choix stratégique : enrichir et diversifier les variables de la fonction « coût »  | 49        |
| 4.3.1      | Une décision stratégique préalable : le type de dispositif/parcours à promouvoir en priorité  | 50        |
| 4.3.2      | Une hypothèse de travail : une fonction « coût » adaptée à trois grands types de dispositifs  | 50        |
| 4.3.3      | Un essai de lecture comparative des coûts de l'ETFP   | 53        |
| <hr/>      |   |           |
| <b>5.</b>  | <b>Vers une démarche holistique de modélisation de la fonction « coût » de l'ETFP</b>   | <b>55</b> |
| <b>5.1</b> | Les présupposés de la modélisation  | 55        |
| 5.1.1      | Vers une modélisation qui intègre le coût de l'insertion dans l'activité ou l'emploi  | 55        |
| 5.1.2      | Vers une fonction « coût » qui intègre le principe de l'innovation et de l'amélioration continues   | 56        |
| <b>5.2</b> | Les paramètres de la modélisation   | 58        |
| 5.2.1      | Les paramètres de type « coûts variables de fonctionnement »  | 58        |
| 5.2.2      | Les coûts unitaires d'infrastructures, d'équipement et de matière d'œuvre   | 61        |
| 5.2.3      | Les paramètres de type « coûts forfaitaires immatériels »   | 64        |
| 5.2.4      | Les paramètres de type « pertinence des coûts »   | 65        |
| <hr/>      |   |           |
|            | <b>Conclusion : vers une approche à la fois stratégique et dynamique de l'unité de coût</b>   | <b>69</b> |
| <hr/>      |   |           |
|            | <b>Postface</b>   | <b>71</b> |
| <hr/>      |   |           |
|            | <b>Annexe. Document de restitution de la mission « Coûts de la formation et de l'insertion professionnelles » 15 - 24 juin 2009</b>         | <b>73</b> |
| <hr/>      |   |           |
|            | <b>Sigles et abréviations</b>   | <b>79</b> |
| <hr/>      |   |           |
|            | <b>Références bibliographiques</b>  | <b>83</b> |

## Avant-propos : les hypothèses de départ

La recherche sur les coûts de formation professionnelle part de l'*a priori* que l'on ne peut plus aujourd'hui aborder cette problématique sans adopter une double approche – associer efficacité et efficacie et prendre en compte toutes les dimensions des coûts.

### Lier efficacité et efficacie<sup>1</sup>

Il ne sert à rien de faire des projections budgétaires si l'on ne pose pas comme préalable le fait que le coût effectif de la formation professionnelle ne peut pas se réduire à la seule appréhension du parcours de qualification, mais qu'il doit impérativement inclure les moyens nécessaires pour insérer les personnes qualifiées dans le monde du travail. La question de la pertinence de la formation est au cœur des interrogations que les décideurs doivent résoudre s'ils veulent mettre en place des politiques de développement des compétences qui soient à la fois réalistes et soutenables du point de vue économique et social.

### Prendre en compte toutes les dimensions des coûts

Les habitudes budgétaires des différents pays font que les coûts de fonctionnement des dispositifs en place sont quasiment les seuls indicateurs disponibles pour rendre compte de la situation des dispositifs de formation professionnelle comme pour évaluer les évolutions et les besoins de transformation. Or, ces coûts de fonctionnement ne prennent pas en compte un certain nombre de données qui sont partie intégrante de la viabilité et surtout de la pertinence des parcours de formation et de qualification :

- les coûts liés à l'acquisition/utilisation des équipements et des technologies adaptés aux compétences à développer ;

- les coûts liés à l'actualisation/l'adaptation/la réforme des dispositifs de qualification et d'insertion : rénovation des référentiels et cursus, mise à niveau des compétences des formateurs/tuteurs, mise en place d'outils et de moyens d'évaluation des compétences acquises ;
- les coûts induits pris en charge par les entreprises dans le cadre des stages, dispositifs d'apprentissage et d'alternance : formation et mise à disposition des tuteurs, matière d'œuvre utilisée dans l'entreprise, etc.
- les coûts liés au suivi et à l'insertion des jeunes qualifiés.

S'il ne s'agit pas d'entrer dans des calculs trop complexes et difficilement prévisibles, il n'est pourtant pas possible d'envisager l'avenir de l'ETFP<sup>2</sup> sans apprécier le nécessaire équilibre entre coûts d'investissement et coûts de fonctionnement. Seul un tel équilibre peut rendre un dispositif de formation à la fois efficace et efficace.

<sup>1</sup> L'étude utilise le concept d'efficacie pour désigner ce que les économistes appellent habituellement l'efficacie externe et celui d'efficacie pour rendre compte de l'efficacie interne d'un dispositif ou d'un système.

<sup>2</sup> L'étude adopte le concept d'enseignement technique et formation professionnelle (ETFP) et non celui d'enseignement et de formation techniques et professionnels (ETFP), défini de manière concertée entre l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) et le Bureau international du travail (BIT) en 2002. La Côte d'Ivoire identifie en effet ce sous-secteur de l'éducation sous le vocable d'ETFP et le changement de dénomination créerait de la confusion pour les lecteurs ivoiriens.



## Introduction : de l'enquête de terrain à la recherche participative

Les experts chargés de l'étude ont fait le choix d'une démarche d'enquête terrain afin d'identifier, de décrire puis d'apprécier le degré de structuration des processus de qualification et d'insertion mis en œuvre. Ils ont pour cela demandé à rencontrer les décideurs et les responsables des dispositifs existants de formation/qualification et d'insertion. Ils ont ainsi pu prendre connaissance des différents types de parcours de formation mis en œuvre en Côte d'Ivoire (formation résidentielle, alternée, en apprentissage, insertion par l'activité économique...) et recueillir le maximum d'informations permettant d'en évaluer l'efficience interne et l'efficience externe ou l'efficacité. Ils ont également collecté, autant que possible, des informations sur les coûts globaux de ces dispositifs ou parcours, les coûts unitaires qui en résultent comme les paramètres ayant permis de les calculer.

Les experts ont également pris le parti d'interroger les différents interlocuteurs rencontrés sur la manière dont eux-mêmes percevaient la problématique des coûts. Ils les ont notamment questionnés sur les possibilités de lier cette problématique à celle de la soutenabilité et de la pertinence des politiques à mettre en œuvre et sur l'identification des paramètres adéquats pouvant rendre compte de cette soutenabilité et pertinence.

Les nombreux entretiens réalisés ont, en fin de compte, montré l'intérêt de tous les décideurs et acteurs ivoiriens pour une approche des coûts prenant en compte la complexité des situations présentes et la multi-dimensionnalité des réformes à accomplir. Ils ont débouché très logiquement sur le choix de prolonger l'enquête en recherche participative : une seconde mission a permis non seulement de restituer et de compléter les résultats de l'enquête, mais également d'impliquer les différents acteurs rencontrés dans la détermination des conclusions visées par la recherche et, notamment, dans la définition d'une méthodo-

logie de calcul et de saisie des coûts susceptible de rendre compte des actions de qualification/d'insertion qu'ils mettent en œuvre.

De manière concrète, la recherche s'est organisée selon trois grands jalons :

1. une analyse des données documentaires collectées et des entretiens menés a donné lieu à un premier rapport. Il s'agissait, conformément au document de cadrage, d'atteindre les objectifs suivants :
  - décrire de manière explicite les divers dispositifs/parcours existants de qualification et d'insertion et les analyser selon un ensemble de critères homogènes mettant en valeur la capacité de ces dispositifs/parcours à répondre aux besoins du développement économique et social ;
  - rendre compte des données disponibles sur les coûts et tenter une modélisation des dispositifs existants à partir de la manière dont ils spécifient ces coûts et les relient aux différents modes de financement existants ;
  - proposer, à partir des données disponibles, une méthodologie de calcul des coûts susceptible de prendre en compte la diversité des situations analysées tout en les évaluant selon leurs capacités à mettre en œuvre des voies de qualification et d'insertion à la fois efficaces du point de vue économique et soutenables du point de vue financier ;
  - esquisser une typologie des critères ou paramètres de coûts permettant de dépasser le ciblage quasi exclusif des données existantes sur les dépenses de fonctionnement et d'introduire des éléments d'appréciation des investissements matériels et immatériels étroitement liés à toute réforme de l'ETFP. Seuls de tels éléments sont susceptibles de justifier, dans le cadre d'un systè-

me d'information à mettre en place, de la nécessité d'adaptation permanente des dispositifs/parcours aux besoins évolutifs économiques et sociaux d'un pays donné et de faire passer l'ETFP d'un concept de système clos à un concept de système ouvert et dynamique ;

2. un rapport provisoire a ensuite été rédigé puis débattu entre les experts de l'Agence Française de Développement (AFD) et ceux du Pôle de Dakar. Il a donné lieu à une version amendée, transmise au ministre ivoirien de l'ETFP, pour diffusion à tous les acteurs interviewés ;

3. une seconde mission, qui est partie intégrante de la recherche participative, a permis de discuter, avec les interlocuteurs rencontrés lors de la première mission, des résultats contenus dans le rapport provisoire amendé, de tester la validité et la faisabilité des concepts et outils identifiés pendant l'enquête terrain et de proposer une première modélisation effective du recueil et de l'analyse des données à partir de la situation de la Côte d'Ivoire. Le document de restitution publié en annexe résume les débats soulevés lors de la procédure de validation des hypothèses de l'étude.

# 1. Les grands défis à relever par l'ETFP ivoirien

Pour le ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (METFP, 2009a), la situation socioéconomique de la Côte d'Ivoire est en phase de normalisation et il serait dommageable que la formation professionnelle et technique (FPT), qui n'a pas évolué favorablement au cours des 20 dernières années, ne participe pas de manière efficace à l'effort engagé par le pays pour reprendre et renforcer, malgré la situation de crise économique et financière mondiale, le développement de l'ensemble de ses secteurs d'activité.

Le METFP a, dans ce contexte, engagé « un vaste programme de réforme qui vise à améliorer l'efficacité du dispositif de formation et à intégrer la dimension 'insertion professionnelle' dans sa nouvelle politique en

relation étroite avec le milieu professionnel » (*ibid.*).

Cette réforme s'inscrit dans une situation de forte précarité économique et sociale. Le chômage des jeunes est en effet très élevé ainsi que le pourcentage de jeunes qui quittent le système scolaire sans qualification adéquate et sans pouvoir accéder, pour des questions de disponibilité et de moyens financiers, à des parcours de formation susceptibles de les mener à une insertion professionnelle réussie.

La réforme doit également former des jeunes aux besoins réels de l'économie du pays et les aider à acquérir des compétences, soit pour créer leur propre activité, soit pour travailler dans des métiers et secteurs d'activités porteurs de valeur ajoutée et de croissance pour le pays.

## 1.1 Le contexte socioéconomique

La situation actuelle de la Côte d'Ivoire est fortement marquée par les événements politiques qui se sont succédé de 1999 à 2005 et qui ont eu des répercussions significatives sur l'économie du pays ainsi que sur l'ensemble du champ de l'éducation et de la formation. Un des signes les plus évidents en est l'évolution du taux de pauvreté : celui-ci est passé de 33,6 % en 1998 à 38,4 % en 2002 et à 48,9 % en 2008, sur une population globale de 19,7 millions d'habitants (Banque mondiale, 2009a). De manière générale, l'ensemble des indicateurs socio-économiques et institutionnels de la Côte d'Ivoire traduisent une rupture de la dynamique de développement durant la période de crise et la volonté actuelle du pays d'inscrire à nouveau son histoire dans une vision positive et volontariste de l'avenir.

### 1.1.1 Une économie fragilisée par les contrecoûts de la situation politique

L'économie du pays est profondément marquée par le coup d'état du 24 décembre 1999. Cet événement majeur au plan politique a eu en effet des répercussions économiques significatives : la croissance du produit intérieur brut (PIB), qui était en moyenne de + 6 % depuis 1994, est tombée à -2,3 % à la fin de l'année 2000 (Koffi, 2008)<sup>3</sup>. Cette rupture de la croissance relève de plusieurs facteurs : la dégradation des échanges commerciaux, la hausse du prix du pétrole et l'arrêt des financements extérieurs venant des institutions de Bretton Woods et de l'Union européenne (UE).

<sup>3</sup> Une grande partie des données reprises ici sont tirées de Koffi (2008).

Les années de la « refondation » permettront, après douze mois de consultations et de négociations, de renouer avec les organisations internationales et de provoquer une légère reprise de l'activité (+ 0,9 % en 2001) tout en engageant une politique de réduction de la pauvreté. Ainsi, un Document intérimaire de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP-intérimaire) est adopté en 2002 et rend la Côte d'Ivoire à nouveau éligible au mécanisme PPT (pays pauvres très endettés). Mais l'attaque du 19 septembre 2002<sup>4</sup> provoque une seconde rupture de croissance (-1,6 %) alors que les prévisions tablaient sur une augmentation du PIB de 2,4 %. Cette croissance négative se poursuit en 2003 (-1,7 %). Les années 2004 et 2005 sont celles d'un redressement exceptionnel de l'économie (+ 1,8 % du PIB), dû à une politique de sortie de crise négociée sous l'égide de la communauté internationale ainsi qu'à divers facteurs économiques (dont la mise en chantier de nouveaux puits de pétrole et l'arrivée de nouveaux opérateurs de télécommunications). Il n'empêche que, durant cette période, la situation globale du pays reste marquée par l'attentisme économique et les délocalisations d'entreprises au profit des pays voisins.

La croissance ralentit en 2006, à l'issue de la période de transition (2005-2006), à 1,2 % du PIB. Ce ralentissement s'explique par « les retards enregistrés dans la mise en œuvre des chantiers de reconstruction, eux-mêmes dus au retard du processus de paix et à la persistance d'un climat d'insécurité » (OCDE/BAfD, 2007). Il prend fin avec la signature de l'accord d'Ouagadougou, le 4 mars 2007, laquelle coïncide avec une légère reprise économique de 1,6 % due principalement, selon l'analyse de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et de la Banque africaine de développement (BAfD), au processus de réunification, à l'accroissement modeste mais continu de la confiance du secteur privé et à la réhabilitation des infrastructures publiques. L'année 2008 marque une reprise perceptible de l'activité (+ 2,3 %), bien que celle-ci reste toujours fragile et en recherche de consolidation. Selon la Banque mondiale (2008), les perspectives économiques à moyen terme, qui sont basées sur l'hypothèse positive d'une résolution durable du conflit, devraient permettre d'envisager une reprise substantielle de la croissance pour les années 2009-2010, de l'ordre de 4,5 %.

L'analyse de la contribution des différents secteurs écono-

miques à la croissance du pays montre que le secteur primaire est en légère progression entre 2002 et 2008 (de 26,3 à 27,2 % en 2008), que le secteur secondaire est en stagnation durant la même période (de 22,3 à 22 %) et que le secteur tertiaire est en légère diminution (de 39 à 37,1 %). Ces données sont liées au fait que l'industrie – comme le commerce et les services – ont plus souffert des troubles politiques que l'agriculture vivrière et l'extraction minière. En revanche, l'agriculture d'exportation (cacao, café ou hévéa) est passée, en raison des événements, de 8,2 à 5,4 % en l'espace de six années (République de Côte d'Ivoire, 2008).

### 1.1.2 Un marché du travail en perte d'emplois salariés

Comme dans l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne, le marché du travail ivoirien a connu entre 1980 et 1995 des licenciements massifs dus aux politiques d'ajustement structurel. Cet ajustement a provoqué une forte réduction du nombre des salariés employés dans l'administration ou les entreprises publiques<sup>5</sup>. Pour remédier à cette situation, l'État a mis en place dès 1991 un plan national de l'emploi. Ce plan, qui a été révisé en 1995, s'est appuyé sur une plateforme d'institutions publiques<sup>6</sup>, qui intervient aujourd'hui comme concepteur et promoteur de l'insertion par l'activité économique (IAE) des jeunes (PFS-Côte d'Ivoire, 2009a). Les différents événements politiques survenus à partir de 1999 ont également réduit de manière significative le nombre d'emplois salariés dans le secteur privé. Ainsi le DSRP signale que la Côte d'Ivoire – qui était, avant la crise, l'économie de loin la plus modernisée de toute l'Afrique de l'Ouest – a perdu entre 2002 et 2006 environ 250 000 emplois formels, soit une baisse de 44 % des emplois du secteur privé moderne. Le marché du travail ivoirien a donc fortement muté durant cette période. Ainsi, selon les données publiées par le DSRP, l'emploi salarié ne représente plus aujourd'hui que 18,7 % de l'emploi global, contre 48,8 % pour les travailleurs indépendants et 31,6 % pour les emplois non rémunérés. Ces données sont à rapporter

<sup>4</sup> Le 19 septembre 2002, des soldats et des rebelles du mouvement patriotique de Côte d'Ivoire tentent de contrôler les villes d'Abidjan, Bouaké et Korhogo, alors que le président Gbagbo se trouve à l'extérieur du pays.

<sup>5</sup> Actuellement, seul un départ à la retraite sur dix est remplacé dans la fonction publique.

<sup>6</sup> L'Agence d'études et de promotion de l'emploi (Agepe), l'Agence nationale de formation professionnelle (Agefop) et le Fonds de développement et de formation professionnelle (FDFP).

**Tableau 1. Taux d'activité de la population globale en 2008**

|                                  |                     |
|----------------------------------|---------------------|
| Taux brut d'activité (15/59 ans) | 50,2 (46 en 1998)   |
| Taux net d'activité (15/59 ans)  | 80,1 (72,5 en 1998) |

Source : ENV 2008.

**Tableau 2. Catégories de populations au chômage en 2008**

| Chômeurs (%)                     | 2008                 |
|----------------------------------|----------------------|
| Ensemble de la population active | 15,7 (6,4 en 2002)   |
| 15-24 ans                        | 24,2                 |
| 25-34 ans                        | 17,5                 |
| Hommes                           | 12,1                 |
| Femmes                           | 19,8                 |
| Milieu urbain                    | 8,7 (33,2 à Abidjan) |
| Milieu rural                     | 27,4                 |

Source : ENV 2008.

à l'évolution des activités du secteur informel, qui ont progressé de 142 % en sept ans et qui occupent 4 107 595 personnes en 2008 contre 1 862 715 personnes en 2002. Elles sont également à mettre en relation avec le fait que seulement 14,8 % des emplois sont à durée déterminée et que près de 70 % des emplois ne comportent pas de contrat de travail. Si l'on compare l'ensemble de ces données aux autres pays de l'Afrique de l'Ouest, on peut affirmer sans trop d'erreur que l'économie de la Côte d'Ivoire s'est fortement informalisée durant ces dernières années (environ 80 % des emplois et activités disponibles en milieu urbain et quelque 90 % si l'on y inclut l'agriculture traditionnelle) tout en conservant un secteur moderne qui dépasse en moyenne de 10 % la proportion d'emplois salariés offerts par les économies environnantes.

Le secteur de l'emploi ne disposant pas d'outils de collecte statistiques, les données sur le marché du travail sont tirées des enquêtes sur le niveau de vie des ménages (ENV).

Ces données mettent en lumière plusieurs défis auxquels la Côte d'Ivoire devra répondre, mais qu'elle partage de fait avec l'ensemble des pays de la sous-région (Banque mondiale, 2009a) :

- la surreprésentation des jeunes parmi les chômeurs et l'urgence de mettre en œuvre des mesures favorisant leur insertion dans l'emploi. La situation est identique au niveau du continent, où les jeunes représentent 36,9 % de la population active mais 59,5 % de la population au chômage ;

- de fortes différences de situation d'emploi entre l'espace urbain et l'espace rural (à l'exception d'Abidjan, qui accueille principalement les migrants venant de la campagne). Cela rappelle l'importance pour le pays d'investir dans le devenir professionnel des jeunes ruraux, d'autant plus que ces derniers sont généralement moins scolarisés que leurs semblables urbains ;
- la plus forte susceptibilité des femmes de se retrouver au chômage par rapport aux hommes et ce, d'autant plus qu'elles ont tendance à être moins scolarisées qu'eux. Cette inégalité de genre devant l'emploi est renforcée par le fait que les femmes sont davantage victimes du sous-emploi (30,9 %) que les hommes (18,6 %).

### 1.1.3 Un système éducatif et de formation soumis à une forte pression sociale

Le système éducatif est composé d'un enseignement général (qui couvre les trois degrés du primaire, du secondaire et du supérieur) et d'un enseignement professionnel et technique (qui est considéré comme un sous-secteur de l'enseignement secondaire). L'éducation fait partie des priorités de l'État et a fait l'objet, en 1995, d'un Plan national de développement du secteur éducation/formation (PNEF) ayant les objectifs suivants (Koffi, 2008) :

- relever les taux bruts et nets de scolarisation à l'horizon 2000 (respectivement 73 et 55 %) ;
- accroître la scolarisation des filles et des catégories défavorisées ;

- réduire les taux de redoublement et l'échec aux examens ;
- adapter les programmes et les méthodes d'enseignement au milieu ;
- réduire les disparités régionales.

Si des résultats positifs ont été atteints sur tous ces objectifs en 1999 (le taux brut de scolarisation [TBS] passant par exemple à 75 %), les événements de fin 1999 ont eu un impact négatif sur la situation scolaire, le TBS retombant à 74,2 % en 2000. Dans le même temps, les ressources budgétaires affectées au secteur éducatif ont baissé de 13,7 % entre 1999 et 2000, entraînant un retard dans la construction des classes, une stagnation de la scolarisation des filles et une distribution des manuels scolaires dans seulement 16 sous-préfectures sur les 62 concernées.

Les années qui ont suivi ont permis de relancer la réalisation des objectifs du PNEF, sans toutefois arriver à les atteindre comme prévu. Ainsi en 2004/2005, le marché approuvé de 1,2 milliard de francs CFA (FCFA) de manuels scolaires n'a pas pu être exécuté et les taux de réussite aux examens sont restés particulièrement bas. Les résultats en 2008 font état de taux de scolarisation proches de ceux visés en 1995. Le DSRP indique ainsi que le taux net de scolarisation (TNS) est passé de 56,5 % en 2002 à 56,1 % en 2008 (58,8 % pour les garçons, contre 53,1 % pour les filles). L'ensemble de ces résultats révèle un maintien de l'effort global de scolarisation, malgré la situation spécifique des zones Centre, Nord et Ouest (CNO), qui ont connu une

détérioration particulièrement forte du nombre et de la qualité des enseignants à partir de septembre 2002. Les résultats en termes de taux d'achèvement du primaire (TAP) situent la Côte d'Ivoire parmi les pays où moins de 50 % des élèves atteignent la dernière année de l'école pour tous (Unesco/Breda, 2007), alors que la moyenne du TAP est de 65 % sur l'ensemble du continent africain. Le taux de fréquentation de l'enseignement secondaire est par conséquent particulièrement bas, atteignant en moyenne 26,6 % (soit un taux de transition légèrement supérieur à 50 %) avec une surreprésentation des garçons (30,3 %) relativement aux filles (22,6 %).

L'ETFP faisait partie des priorités du PNEF de 1995. Il a bénéficié à l'époque de moyens importants qui lui ont permis de compter, en 2001, 73 structures publiques de formation scolarisant 26 107 élèves et 246 structures privées scolarisant 30 000 élèves et stagiaires, soit un total de plus de 56 000 bénéficiaires. Malgré tout, les effectifs de l'ETFP ne représentaient alors que 8 % des effectifs de l'enseignement général. Les données fournies par le METFP (2009a) montrent que la situation n'a pratiquement pas évolué depuis. Si la capacité d'accueil atteint aujourd'hui 69 000 personnes, l'essentiel de l'accroissement revient au secteur privé, qui peut recevoir 40 000 jeunes dans 274 établissements de formation diplômante et 46 cabinets de formation qualifiante. Dans les faits pourtant, l'ETFP a formé en 2006/2007 50 499 apprenants, soit un chiffre légèrement inférieur à celui de 2001.

Tableau 3. Répartition des apprenants par secteur et par genre, 2006/2007

|           | Public             |                     |                   | Privé               |                     |                   | Total général       |                     |                   |
|-----------|--------------------|---------------------|-------------------|---------------------|---------------------|-------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
|           | Filles             | Garçons             | Total             | Filles              | Garçons             | Total             | Filles              | Garçons             | Total             |
| Industrie | 2 212              | 10 040              | 12 252            | 2 615               | 2 593               | 5 208             | 4 827<br>(27,65 %)  | 12 633<br>(72,35 %) | 17 460<br>(100 %) |
| Services  | 7 602              | 4 164               | 11 766            | 11 976              | 9 297               | 21 273            | 19 578<br>(59,25 %) | 13 461<br>(40,74 %) | 33 039<br>(100 %) |
| Total     | 9 814<br>(40,86 %) | 14 204<br>(59,14 %) | 24 018<br>(100 %) | 14 591<br>(55,10 %) | 11 890<br>(44,90 %) | 26 481<br>(100 %) | 24 405<br>(48,33 %) | 26 094<br>(51,67 %) | 50 499<br>(100 %) |

Source : METFP (2009a).

Il n'est pas étonnant, au regard de cette stagnation des effectifs, que le METFP ait décidé de mettre en chantier une importante réforme de l'ensemble du dispositif de formation et de qualification. Cette réforme est d'autant plus urgente que le ministère doit faire face à une forte pression sociale, qu'il a listée en quatre catégories ou « franges de population » (données 2007, METFP, 2009a) :

- « la première frange est constituée de 251 152 jeunes n'ayant pas achevé le niveau primaire ;
- la deuxième frange regroupe 106 972 jeunes. Cette frange est composée de 55 812 jeunes qui abandonnent après avoir achevé le primaire et de 51 161 jeunes qui abandonnent en cours de secondaire général niveau 1 ;
- la troisième frange concerne 50 840 jeunes. Elle comprend 14 755 jeunes qui abandonnent après avoir achevé le secondaire général niveau 1 et 36 085 jeunes qui abandonnent en cours de secondaire général niveau 2 ;
- la quatrième frange comprend les jeunes issus de la crise survenue en 2002 : 50 000 ex-combattants et 20 000 ex-miliciens ».

## 1.2 Les défis à relever en termes de développement

La déclaration du gouvernement ivoirien, qui constitue le préambule du DSRP, situe clairement les défis auquel le pays doit faire face de toute urgence : « éprouvée par six années de crise, la Côte d'Ivoire a été fragilisée par une rupture de la cohésion sociale, une insécurité grandissante, un ralentissement du développement économique, un chômage massif des jeunes et une expansion de la mauvaise gouvernance. Il s'en est suivi une détérioration de l'image du pays, une suspension des relations avec la communauté financière internationale et une dégradation accélérée des infrastructures socioéconomiques de base qui ont contribué à accentuer le taux de pauvreté évalué à 48,9 % en 2008 » (République de Côte d'Ivoire, 2008). L'ensemble de ces difficultés expliquent pourquoi le pays a régressé dans le classement IDH (indicateur du développement humain) du Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) et occupe actuellement la 164<sup>e</sup> place sur 177 pays. Elles justifient également le fait que le pays a été jugé éligible, fin mars 2009, à l'initiative PPTE.

Face à cette accentuation de la pauvreté, l'enquête terrain

Ces franges de population présentent deux caractéristiques majeures : *i)* elles totalisent 478 964 jeunes, soit plus de neuf fois les effectifs accueillis actuellement dans l'ensemble des établissements publics et privés ; et *ii)* elles sont composées d'une très grande majorité de jeunes qui n'ont pas accès à l'ETFP parce qu'ils n'ont pas le niveau scolaire requis. La réforme à entreprendre se trouve donc confrontée à des défis quasiment impossibles à relever dans le cadre du contexte institutionnel et budgétaire actuel. Cela est d'autant plus vrai que le budget du ministère – qui est passé de 19 à 28 milliards FCFA entre 2003 et 2007 – ne peut, en l'état actuel, répondre de manière acceptable à de tels défis et que les moyens attribués aux parcours de formation et de qualification de type apprentissage et professionnalisation par l'insertion économique, qui ont les moyens d'accueillir les nombreux jeunes de bas niveau scolaire, sont largement sous-financés proportionnellement aux enjeux qu'ils représentent.

sur les coûts de formation et, plus largement, sur la situation de l'ETFP en Côte d'Ivoire a permis d'identifier trois types de réponses que ce sous-secteur du système éducatif devra apporter à la situation présente.

### 1.2.1 Un préalable : assurer un développement équitable de l'ETFP

Les données disponibles, tant sur l'évolution de la situation globale de la formation professionnelle depuis 1999 que sur la structuration interne du dispositif en place, mettent en lumière les disparités existantes dans le domaine de la formation professionnelle. Il ne fait pas de doute que ces disparités heurtent le principe d'équité qui est à la source même des principes fondamentaux de l'éducation et de la formation. Elles peuvent être résumées comme suit :

- les situations de trouble ont freiné sinon bloqué certaines évolutions du système éducatif et, notamment, de l'ETFP dans les régions particulièrement touchées par la crise. Les zones CNO ont ainsi connu des destructions, des fermetures ou des transferts d'établissements, mais égale-

ment une dégradation de la situation de l'enseignement : ratios élèves/enseignant supérieurs à la norme admise, départs de personnels enseignants, recrutements à des niveaux de qualité inférieurs aux normes exigées. Il s'est donc instauré entre les régions un déséquilibre auquel la réforme devra très rapidement remédier ;

- l'analyse des publics de l'ETFP a mis en évidence les écarts d'accès des différentes catégories aux parcours et dispositifs existants. Ces écarts sont principalement dus au lieu d'habitation (urbain ou rural) ou au genre (homme ou femme). Elle a également montré que ces décalages pouvaient être renforcés par des écarts de résultats : ainsi, un jeune sortant du dispositif d'apprentissage n'a pas la même reconnaissance de ses connaissances et compétences acquises, à niveau égal, qu'un jeune sortant du dispositif de formation résidentielle. Il paraît essentiel de réduire ces écarts d'accès et de résultats, sous peine d'entretenir des inégalités sociales qui ont largement contribué à alimenter la crise.

### **1.2.2 Une urgence sociale : former et insérer les jeunes en exclusion ou déperdition scolaire**

Le METFP (2009a) décrit, en termes quantitatifs et qualitatifs, les différentes catégories de jeunes qui frappent à la porte de l'ETFP. Il met ainsi en lumière, sans pourtant y apporter de réponse appropriée, le fait que la grande majorité de ces jeunes n'ont pas acquis les niveaux de scolarité qui leur donnent accès aux dispositifs et parcours diplômants existants. Toute réforme qui ne serait qu'une reconduction et un élargissement de l'existant et ne se donnerait pas les moyens d'ouvrir des perspectives d'insertion dans l'activité et l'emploi à la très grande masse des jeunes déscolarisés n'atteindrait ni ses objectifs sociétaux (prendre en compte l'urgence sociale), ni ses objectifs économiques (faire de l'insertion des jeunes un facteur de croissance). Il paraît donc important que les divers responsables de l'ETFP mènent une réflexion en profondeur sur les thèmes et questionnements suivants :

- quelles sont les voies alternatives de formation et de qualification les plus appropriées pour répondre aux besoins d'insertion des jeunes hors de tout système scolaire ?
- Si ces voies existent déjà, pourquoi les politiques en place ne leur donnent-elles pas les priorités et moyens qui leur permettraient de se développer à la mesure de la demande sociale existante ?

- Si elles n'existent pas, comment entrer dans un processus de reconception de l'ETFP permettant de multiplier les voies de formation et de professionnalisation qui seraient dans le même temps de véritables voies d'insertion ?

### **1.2.3 Une priorité économique : former et qualifier les jeunes selon les besoins réels de développement du pays**

Le diagnostic posé par les responsables de l'ETFP sur le dispositif actuel est sans ambages : il existe un décalage important entre les formations dispensées et les besoins réels de l'économie nationale. Ce décalage explique pourquoi de nombreux jeunes en quête d'emploi n'arrivent pas à s'insérer dans la vie active (METFP, 2009a) : « le dispositif actuel de formation professionnelle et technique n'offre pas de réponse adéquate à toutes les sollicitations du marché du travail ». Il paraît donc essentiel que la réforme cible et développe les objectifs suivants :

- mettre à niveau les formations et les équipements existants par rapport à l'évolution professionnelle et technologique, afin de ne pas qualifier les jeunes selon des référentiels de métier et un niveau technique largement obsolètes ;
- mettre fin à l'absence totale de parcours de qualification dans des métiers tels que la production agricole, l'élevage, l'exploitation minière ou les énergies renouvelables : tout un pan de l'activité économique est totalement ignoré au niveau des dispositifs et cursus existants ;
- concevoir des parcours de qualification dans des métiers et secteurs prioritaires et porteurs qui correspondent aux axes stratégiques de développement du pays et sont ainsi susceptibles de dynamiser la croissance et, par conséquent l'emploi, à moyen et long termes ;
- donner aux jeunes formés les compétences nécessaires à la création de leur propre activité et les accompagner, par un tutorat et des moyens financiers adaptés, depuis leur sortie de la formation jusqu'à leur entrée effective dans le monde du travail ;
- investir dans des qualifications à forte valeur ajoutée (activité de transformation et d'innovation) et créer ainsi les conditions d'une économie plus compétitive et plus rentable.

La mise en œuvre de toutes ces lignes d'action ne se fera pas sur le court terme. Elle demande une vision et des enga-

gements à moyen et long termes, dont des gages financiers conséquents. Elle suppose également de mettre en place des modes de gouvernance de l'ETFP qui favorisent toutes les formes de partenariat public/privé (PPP) et national/territorial tout en renforçant la capacité d'intervention et d'innova-

tion des acteurs de terrain. Il paraît impossible en effet de concevoir et de réaliser des parcours de formation et de qualification adaptés à la demande économique et sociale sans que les partenaires qui expriment cette demande ne soient associés aux réponses à y apporter.



## 2. Les dispositifs et parcours actuels de qualification et d'insertion

L'enquête terrain a montré que la Côte d'Ivoire développait un système ETFP très résidentiel parallèlement à un certain nombre de dispositifs alternés ou en apprentissage ciblés, soit sur des métiers à forte composante pratique, soit sur des publics exclus des voies normales d'accès aux parcours formels de qualification, soit sur des activités et emplois essentiellement exercés dans le cadre de la micro et petite activité. À côté des dispositifs de formation résidentiels mis en œuvre dans les 59 établissements de formation publics et les 274 établissements privés de formation diplômante, des voies de qualification et de professionnalisation ont ainsi été identifiées qui, de plus en plus, deviennent partie intégrante du système ETFP ivoirien. Certaines sont pilotées et gérées directement par le ministère : les formations en alternance des centres de perfectionnement aux métiers et les formations alternées en milieu rural développées dans les unités mobiles de formation (UMF) et les ateliers d'application et de production (AAP). D'autres sont mises en œuvre sous la responsabilité d'acteurs publics délégués tels que l'Agefop ou le FDFP ou de structures devenues autonomes telles que la PFS IAE (PFS-Côte d'Ivoire, 2009b).

### 2.1 L'ETFP public résidentiel

Il est mis en œuvre dans quatre grands types d'établissements :

- les lycées techniques (LT). On en dénombre trois : le LT d'Abidjan/Cocody, qui abrite les filières tertiaire et industrielle ; le LT de Bouaké, qui forme uniquement dans le secteur industriel ; et le LT de Yopougon consacré à la biochimie. Tous préparent aux diplômes du baccalauréat (BAC) et au brevet de technicien supérieur (BTS). L'entrée dans le cycle menant au BAC est réservée aux

Chacun des dispositifs/parcours identifiés au cours de l'enquête sera analysé selon un ensemble de paramètres homogènes :

- les types de promoteurs et/ou de prestataires de la formation en charge de la maîtrise d'ouvrage/maîtrise d'œuvre ;
- les principaux secteurs ou domaines de professionnalisation concernés ;
- les niveaux de qualification visés et leurs modalités de validation ;
- les grandes catégories de durée (formations longues, moyennes ou courtes) mises en œuvre ;
- les critères/paramètres de coût institués au plan comptable (coûts d'infrastructures, d'équipement, de fonctionnement, pédagogiques...) ;
- les unités de coûts choisies pour apprécier l'efficacité de la formation (coût global par dispositif, coût moyen annuel par établissement ou par formé...) ;
- les critères établis pour mesurer l'efficacité de la formation ;
- les catégories de financeurs sollicités (pouvoirs publics, partenaires privés, ménages, autres...).

titulaires du brevet d'étude du premier cycle (BEPC). La formation dure trois ans avant d'aboutir à un examen national final. Les filières menant au BAC sont celles des séries G (secrétariat, comptabilité), E (technique industrielle) et F (électrotechnique, électronique, électromécanique, génie civil, biologie). La maquette pédagogique élaborée par l'inspection générale ne mentionne pas d'obligation de stage pendant les années de préparation du BAC. Il en résulte qu'il n'y a pas d'incubation des

élèves avec le milieu professionnel pendant le parcours de formation. L'accès au BTS, qui se prépare en deux ans, est réservé aux titulaires du BAC.

L'entrée dans les LT est soumise à une sélection, par concours ou par orientation sur la base d'un classement national. Les LT sont placés sous la tutelle de la direction de l'Enseignement technique (DET), créée en 2004. Celle-ci comprend deux sous-directions : celle en charge de la gestion des établissements et celle en charge de l'innovation pédagogique. Selon la DET, les effectifs au sein de ces lycées sont de 3 450 élèves pour le cycle menant au BAC et de 597 élèves pour celui aboutissant au BTS. Le personnel permanent est composé de 315 enseignants et de 32 personnels administratifs. Le budget de fonctionnement provient essentiellement de l'État. La finalité du BAC est la poursuite des études. Mais, selon la DET, l'Institut national polytechnique – qui est la voie normale d'accès des bacheliers à l'enseignement supérieur technologique – accueille avec difficulté les sortants des LT ;

- les lycées professionnels (LP). Ils sont au nombre de neuf et préparent aux diplômes du brevet de technicien (BT) et du BTS. Ils sont accessibles aux titulaires du BEPC pour préparer le BT et aux titulaires du BAC pour préparer le BTS. Les candidats acceptés dans le cycle BT sont âgés de 18 ans au plus. La formation dure trois ans. Au cours de la 3<sup>e</sup> et dernière année, la maquette pédagogique impose un stage d'une durée de huit semaines. Les BT ont pour finalité l'entrée dans le marché du travail et non la poursuite d'études supérieures, mais les titulaires ont de plus en plus tendance à s'inscrire en BTS, à défaut de possibilités d'insertion professionnelle ;
- les centres de formation aux métiers (CFM). Les onze centres existants préparent au brevet d'études professionnelles (BEP), au BT et au BTS. Le BEP est préparé en deux ans, après la classe de 3<sup>e</sup> du secondaire ;
- les centres de formation professionnelle (CFP – CET<sup>7</sup> et CETF<sup>8</sup>). On en compte 36. Ils préparent au certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en deux ans (à partir de la 5<sup>e</sup>), au BEP (à partir de la 3<sup>e</sup>), au BT (à partir de la 3<sup>e</sup>) et au brevet professionnel (BP) en trois ans pour les titulaires du CAP possédant une expérience professionnelle.

Les LP, CFM et CFP relèvent de la tutelle de la direction de la Formation professionnelle (DFP). Chaque catégorie d'établissements possède une administration type. Les diplômes préparés dans tous ces établissements concernent 70 filières (dont 56 dans le secteur industriel et 14 dans le tertiaire [services]). Ils ont tous pour finalité l'accès des jeunes au marché du travail. Selon la DFP, certaines de ces filières sont dépassées tandis que d'autres, porteuses d'emploi, ne sont pas du tout promues.

En dehors des BT, pour lesquels un stage en milieu professionnel est obligatoire, la préparation de tous les autres diplômes se fait entièrement *intra muros*. L'apprentissage des pratiques professionnelles se résume aux séances de travaux pratiques (TP) réalisées en atelier. Dans sa présentation<sup>9</sup>, la DFP montre que ces établissements – qui disposaient d'équipements adéquats au moment de leur création – sont désormais totalement obsolètes. Dans les années 1970 et 1980, le système d'internat favorisait l'accueil des élèves venant de tous les horizons du territoire national. L'abandon de ce système à partir des années 1990 (qui perdure aujourd'hui) contribue à diminuer les effectifs.

Le budget de fonctionnement des différents établissements est essentiellement assuré par l'État ivoirien. Les fonds d'investissement servent surtout pour les travaux de réhabilitation et de construction. Ils proviennent de l'État et des partenaires techniques et financiers (PTF). Compte tenu de la crise économique et sociopolitique, les examens ont du mal à être correctement organisés, notamment pour les épreuves pratiques (manque d'allocations pour la matière d'œuvre et/ou absence ou insuffisance d'équipements). Ces difficultés ont des conséquences majeures que la DFP résume comme suit : *i)* un faible niveau d'insertion des diplômés ; et *ii)* une non-satisfaction de la demande de formation.

Dans tous ces établissements, la formation se fait avec des séquences de formation pratique qui, dans le cas du Centre d'électronique et d'informatique appliquée (Celia), sont réalisées sur des équipements obsolètes ou en attente de maintenance. Cependant, les visites réalisées au Celia et

<sup>7</sup> Centres d'enseignement technique.

<sup>8</sup> Centres d'enseignement technique féminin.

<sup>9</sup> Il s'agit d'une présentation powerpoint réalisée par la direction des formations professionnelles du METFP en mars 2009.

**Tableau 4. Dépenses publiques courantes, METFP, 2007**

|  | Milliards FCFA | En % du total |       |
|--|----------------|---------------|-------|
| Niveau du système (dépenses de structure)                        | 7,8            | 27,3          | 27,9  |
| Dont personnels  | 2,5            | 8,7           | 8,9   |
| Dont fonctionnement (hors subvention aux établissements privés)  | 4,5            | 15,7          | 16,1  |
| Dont dépenses sociales   | 0,8            | 2,8           | 2,9   |
| Niveau des établissements  | 20,3           | 70,6          | 72,1  |
| Dont personnel enseignant (à la craie)                           | 12,0           | 42,0          | 42,9  |
| Dont personnel administratif                                     | 3,0            | 10,5          | 10,7  |
| Dont fonctionnement des établissements publics                   | 2,8            | 9,8           | 10,0  |
| Dont subvention aux établissements privés (pour élèves orientés) | 2,4            | 8,4           | 8,6   |
| Total hors bourses à l'étranger                                  | 28,1           | 97,9          | 100,0 |
| Bourses à l'étranger   | 0,6            | 2,1           |       |
| <b>Total</b>   | <b>28,7</b>    | <b>100,0</b>  |       |

Source : Resen (2009).

au Centre de formation professionnelle aux métiers de l'automobile (CPMA) ont permis de constater que les équipes pédagogiques organisaient de plus en plus des périodes de stage en les prenant, soit sur le temps de formation théorique (CPMA), soit sur les périodes de vacances (Celia). Organisés par les secrétaires exécutifs aux relations formation/emploi (Serfe), ces stages mobilisent des formateurs suiveurs et des tuteurs (donc des coûts supplémentaires), mais facilitent également l'insertion et, de ce fait, augmentent la pertinence de la formation.

Le METFP (2009a) fournit des données sur les effectifs et les coûts globaux et unitaires de la formation résidentielle. Elles incluent la rémunération des personnels, les dépenses de fonctionnement des établissements et des services centraux ou décentralisés du ministère.

Les données du Rapport d'état du système éducatif national (Resen, 2009) montrent par ailleurs que près des trois quarts des dépenses courantes du METFP vont à son activité principale, qui est la formation professionnelle des jeunes Ivoiriens, tout en soulignant la part importante qu'y représentent les charges fixes. Certaines de ces dépenses doivent en effet être réalisées indépendamment du nombre de jeunes en formation : c'est notamment le cas des dépenses de personnel et de certaines dépenses de fonctionnement. Ainsi en 2007, on estimait la part des charges fixes entre 60 % (fourchette basse, pour les seules charges de personnel) et 80 % (fourchette haute, en incluant l'en-

semble des dépenses de fonctionnement des services centraux et décentralisés du METFP).

Les coûts unitaires de formation pris en charge par le METFP sont également disponibles. Ainsi en 2006/2007, on dénombrait 24 018 élèves dans les établissements publics pour des dépenses courantes estimées à 25,7 milliards FCFA (hors bourses à l'étranger et subventions aux établissements privés). Il en ressort un coût unitaire moyen annuel d'environ 1,07 million FCFA, soit 2,2 fois le PIB/habitant. Ce coût est logiquement plus élevé pour les formations industrielles (2,93 fois le PIB/habitant), comparées aux formations tertiaires (1,32 fois le PIB/habitant).

Dans le privé, le coût unitaire supporté par l'État est de 175 000 FCFA par élève orienté dans un établissement privé. Les frais d'inscription sont laissés à la charge des parents.

Les discussions avec la Direction administrative et financière (DAF) ont permis de voir les limites de l'analyse, qui ignore l'ensemble des coûts liés au fonctionnement des établissements, à la maintenance des bâtiments et des équipements, à l'achat de la matière d'œuvre et, bien sûr, à l'actualisation et au renouvellement des compétences des enseignants et formateurs. Selon cette même DAF, il serait utile que l'étude sur les coûts permette d'esquisser les grandes lignes d'une comptabilité analytique, afin de rendre compte de l'ensemble des dépenses engagées dans le cadre de l'ETFP.

Tableau 5. Répartition des apprenants par secteur et coûts unitaires publics de formation (2006/2007)

|                             | Effectifs     | Dépense publique courante par élève |                                  |
|-----------------------------|---------------|-------------------------------------|----------------------------------|
|                             |               | En FCFA de 2007                     | En multiples du PIB par habitant |
| <b>Ensemble ETFP public</b> | <b>24 018</b> | <b>1 069 594</b>                    | <b>2,21</b>                      |
| Hors dépenses sociales      |               |                                     |                                  |
| <b>Ensemble ETFP public</b> | <b>24 018</b> | <b>1 036 722</b>                    | <b>2,15</b>                      |
| <b>Secteur industriel</b>   | <b>12 252</b> | <b>1 417 775</b>                    | <b>2,93</b>                      |
| Lycées                      | 5 218         | 1 388 372                           | 2,87                             |
| CET                         | 2 897         | 1 202 583                           | 2,49                             |
| CFP                         | 1 728         | 3 297 419                           | 6,83                             |
| UMF-AAP-Agefop              | 2 409         | 391 959                             | 0,81                             |
| <b>Secteur tertiaire</b>    | <b>11 766</b> | <b>639 930</b>                      | <b>1,32</b>                      |
| Lycées                      | 9 844         | 590 400                             | 1,22                             |
| CET                         | 1 398         | 646 302                             | 1,34                             |
| CFP                         | 524           | 1 553 419                           | 3,22                             |
| UMF-AAP-Agefop              | -             | -                                   | -                                |
| <b>ETFP privé</b>           | <b>26 481</b> | <b>90 948<sup>10</sup></b>          | <b>0,19</b>                      |

Source : Direction de la Planification et de la Stratégie (DPS)/METFP, Resen (2009).

## 2.2 L'ETFP privé résidentiel

L'ETFP privé occupe une place très importante dans le champ de la professionnalisation des jeunes. Il accueille en effet 36 349 bénéficiaires<sup>11</sup>, soit environ 6 000 de plus que l'enseignement public ; 20 000 d'entre eux suivent les cycles menant au BAC, 4 800 préparent un BEP et les autres préparent un CAP. Les enseignants permanents sont environ 500 et les vacataires 2 000.

Le METFP s'est doté d'une direction de l'Enseignement privé (DEP) qui a pour première mission d'organiser l'agrément des établissements du secteur et de délivrer les autorisations d'enseignement mais, dans les faits, le comité d'agrément ne s'est plus réuni depuis deux ans. Sinon, la DEP doit visiter les établissements et assurer le contrôle de qualité, notamment des nouveaux, faire la gestion et le suivi des effectifs que l'État assigne à l'enseignement privé et gérer les subventions publiques accordées au titre des élèves affectés ainsi que les frais de scolarité exigés par les établissements d'accueil. En réalité, les personnels affectés à la DEP n'ont pas les moyens budgétaires et matériels pour exercer leurs prérogatives.

La visite de l'école pratique de la chambre de Commerce et d'industrie (EPCCI) ainsi que celle de l'école William Ponty ont montré que les établissements privés mettaient en

œuvre des parcours de formation très proches de ceux réalisés dans les établissements publics, tout en se concentrant davantage sur les spécialités tertiaires moins coûteuses en termes d'investissements en équipements et en infrastructures. Cela a également permis de constater que l'État attribuait une subvention forfaitaire aux établissements privés. Elle est de 300 000 FCFA par élève pour un coût annuel d'environ 570 000 FCFA pour l'EPCCI (qui prépare au BTS) et de 135 000 FCFA par élève pour l'école William Ponty (qui prépare au BAC et au BEP). Ce montant se révèle largement inférieur au coût unitaire annuel par élève, qui semble être au minimum de 500 000 FCFA. Il résulte de cet écart entre subvention forfaitaire et coût réel que les établissements demandent des frais d'inscription supplémentaires (de l'ordre de 100 000 FCFA pour l'EPCCI) afin de faire face au coût réel de la scolarité. Il est aussi ressorti de la visite de l'école William Ponty qu'elle

<sup>10</sup> Ce montant rapporte la subvention allouée aux établissements privés à l'ensemble des élèves des établissements privés ; il est donc logiquement inférieur au montant théorique de la subvention unitaire par élève orienté par l'État (175 000 FCFA pour les élèves niveau BEPC).

<sup>11</sup> Il s'agit des chiffres 2009 communiqués directement par la DEP du METFP.

investissait dans l'ETFP les bénéfices réalisés dans des cycles supérieurs de formation, entièrement pris en charge par les familles. De même, les établissements privés font massivement appel à des enseignants vacataires afin de réduire au maximum les frais de fonctionnement ou d'avoir accès ponctuellement à des spécialistes dans des domaines d'enseignement précis.

La situation de l'enseignement privé ivoirien – qui joue un rôle quantitatif important dans l'accueil des élèves et, par conséquent, dans la réponse à apporter à une demande d'entrée croissante des jeunes dans l'ETFP – est significative d'un type de dispositif où l'État transfère sur les familles et les partenaires privés une partie des charges qui sont censées lui incomber. Ce transfert se caractérise par

ailleurs par un retard significatif, de plusieurs années, du paiement des subventions publiques, ce qui fragilise fortement la trésorerie des établissements privés et explique pourquoi ils se trouvent dans l'impossibilité de payer en temps et en heure leur personnel enseignant. Cet état de fait est à l'origine des grèves que ces établissements ont eu à subir en 2009.

On touche là au paradoxe lié à la pratique de ce transfert : l'État est chargé de contrôler le respect de la réglementation en vigueur dans l'enseignement privé (nombre d'élèves par classe, volume horaire annuel et par matière, qualité des enseignants et du personnel, salaire des enseignants, montant des frais d'inscription...) alors même qu'il n'arrive pas à mettre en œuvre les réglementations qu'il s'est fixées.

### 2.3 L'ETFP alterné en espace urbain

Cette expérience est née grâce au soutien de la coopération allemande (GTZ) qui a mis en place, à partir de 1998, un Projet d'appui à l'introduction de la formation professionnelle par l'alternance (PAIFPA). Ce projet, qui concernait cinq établissements de l'ETFP et a été réalisé en lien avec l'Agefop et le FDFP, portait sur :

- le système de l'ETFP non formel avec des jeunes de niveau scolaire primaire (coupe/couture) ;
- le système de l'ETFP formel avec des jeunes ayant un niveau de 5<sup>e</sup> (froid/climatisation, carrosserie/peinture) en vue d'obtenir le CAP ou avec des jeunes ayant obtenu le BEPC ou un CAP (mécaniciens automobiles généralistes) en vue d'obtenir le BEP et le BT.

Ce projet s'est terminé en 2008, mais le modèle de formation continue à être utilisé au CPMA, par exemple. Les données fournies par cet établissement permettent de caractériser l'expérience tant du point de vue de son ingénierie que de sa mise en œuvre et de ses coûts potentiels. Il est notamment possible de :

- comparer les parcours formation résidentielle/formation alternée et d'en montrer les différences en termes d'efficacité : les premières évaluations réalisées avec l'aide de la coopération allemande (GTZ, 2008) ont montré que 80 % des bénéficiaires de l'alternance avaient été insérés dans l'entreprise dans laquelle ils avaient été formés ;

- diminuer les coûts par la pratique du double flux qui permet de rentabiliser davantage l'occupation des locaux. En effet, lorsqu'une cohorte d'apprenants se trouve en situation d'apprentissage dans les entreprises pendant un semestre, une autre cohorte occupe les locaux du centre de formation pour suivre la partie résidentielle (théorie et pratique en atelier) ;
- faire prendre en compte les coûts occasionnés par le suivi des élèves en entreprise, soit par les ressources propres de l'établissement (cas des formateurs suiveurs), soit par l'engagement financier des entreprises partenaires (cas des tuteurs d'entreprise).

Quoiqu'il en soit, le fonctionnement du CPMA, dont l'équipement très actualisé a été fourni par la GTZ, permet d'aborder les points d'analyse suivants :

- les différentiels de relation coûts/efficacité entre formation résidentielle et formation alternée ;
- la capacité d'un établissement bien équipé à engranger des ressources propres en fonctionnant comme centre de ressources en équipements et en compétences pour les autres établissements de l'ETFP moins bien dotés et comme centre de formation continue et, pourquoi pas, prestataire de services pour les professionnels de proximité.

De manière plus globale, le CPMA pose la question de la capacité des établissements de bon niveau technologique

et d'expertise à avoir assez d'autonomie administrative et financière pour devenir des centres de profit, notamment

par le moyen de la formation continue et de la prestation de services en partenariat avec les entreprises partenaires.

### 2.4 L'ETFP alterné en espace rural

Le METFP a mis en place en 2004 une direction de l'Apprentissage et de l'Insertion professionnelle (DAIP) afin de pouvoir répondre à la question majeure posée par l'insertion professionnelle des jeunes en milieu rural. Il a pour cela conçu des formations qualifiantes qui sont mises en œuvre au moyen de deux instruments ou dispositifs de formation : les UMF et les AAP.

Les deux dispositifs visent les jeunes de 15 à 35 ans de niveau primaire ou déscolarisés. Ils les qualifient pour des métiers exercés dans l'environnement territorial. Baptisée « apprentissage », la formation mise en œuvre est plutôt de type alternance, dans la mesure où les jeunes sont recrutés par les instituts de formation et non par les maîtres d'ap-

prentissage chez qui ils se forment. Il n'empêche que la qualification se fait en grande partie en situation de travail, ce qui augmente les chances d'insertion des jeunes. Il n'existe toutefois pas d'enquête de suivi permettant d'apprécier le pourcentage de jeunes insérés en fin de formation. Un calcul a été fait des dépenses par structure et par coût unitaire par apprenti et par an. Les coûts de personnel, les coûts de fonctionnement et les coûts des intrants pédagogiques sont pris en compte : les coûts vont de 240 000 FCFA à 1 634 235 FCFA, pour une moyenne de 603 104 FCFA (UMF et AAP) en 2008/2009. Les variables sont essentiellement les coûts de personnel et les effectifs des apprenants (479 en 2009 répartis dans 13 UMF).

### 2.5 Le dispositif d'apprentissage de l'Agefop

En 1996, environ 300 000 jeunes étaient sortis du système scolaire classique sans qualification professionnelle. Il s'en est suivi la mise en place d'un vaste programme de qualification à destination des jeunes déscolarisés, en vue de leur insertion professionnelle. Le dispositif d'apprentissage conçu et réalisé par l'Agefop a été partie intégrante de la réponse apportée à la situation de l'époque.

L'apprentissage a été institué par l'ex-Office national de formation professionnelle (ONFP) entre 1978 à 1991, sous forme de projet pilote, et a été structuré sous sa forme actuelle en 1996. La mission du dispositif est de donner aux jeunes ayant un niveau scolaire minimal de cours moyen 2<sup>e</sup> année (CM2) un métier qui leur permette de s'insérer professionnellement, notamment par l'auto-emploi. Les jeunes sont placés par l'Agefop dans les entreprises durant quatre à cinq jours par semaine, une journée étant en plus réservée à la formation théorique dans un établissement public. L'apprentissage comporte donc, selon les normes habituellement appliquées dans ce genre de dispositif, 25 % de cours théoriques avec des applications en atelier liées au métier choisi au sein de l'établissement de formation et 75 % de formation pratique en situation de travail entièrement réalisée dans une entreprise.

Le dispositif fait appel, outre les intervenants habituels que sont les formateurs en centre et les maîtres d'apprentissage en entreprise, à des conseillers d'apprentissage de l'Agefop : ce sont des agents qui ont pour mission de prospecter les entreprises, de placer les jeunes et de les suivre tout au long du parcours jusqu'à leur certification finale.

La formation dure au maximum trois ans selon les métiers et spécialités. Elle a été réalisée, jusqu'à la crise de 2002, dans 17 localités. Six d'entre elles ont stoppé la formation depuis. Les localités qui continuent à développer le dispositif sont Abidjan, Adzopé, Abengourou, Bongouanou, Daloa, Divo, Daoukro, Gagnoa, Lakota, San Pedro et Yamoussoukro.

En février 2009, la formation en apprentissage concernait 2 227 jeunes dont 42 % de filles. Les filières dominantes sont l'alimentation, la mécanique auto, la couture et la construction métallique. Plus de 1 500 maîtres-artisans et entreprises participent à ce dispositif. Depuis le lancement de l'expérience, en 1996, 10 830 jeunes se sont inscrits mais 6 798 n'ont pas pu suivre la formation jusqu'à la certification (abandon, embauche prématurée, admission à un concours...). Les modalités contractuelles déterminent les

obligations des trois partenaires qui sont en même temps les acteurs du dispositif :

- le maître d'apprentissage : sa qualité est déterminée par arrêté. Il est sélectionné en lien avec la Chambre des métiers en fonction de sa volonté à participer au dispositif. Il doit avoir sa carte professionnelle et être affilié à un organisme de sécurité sociale ;
- l'apprenti : il doit avoir entre 14 et 35 ans (bien que la limite d'âge puisse être dépassée dans certaines conditions). L'apprenti est représenté par son tuteur légal s'il est mineur ;
- l'Agefop : elle est destinataire du contrat et est chargée de régler les différends pouvant surgir.

Le dispositif en place se heurte dans les faits à trois grandes difficultés :

- le paiement des titres de transport de la Société des transports abidjanais (SOTRA), au même titre que pour les autres étudiants : le décret n° 96-286 du 3 avril 1996 relatif à l'apprentissage avait prévu un tel défraiement, mais il n'a pas été appliqué et c'est l'Agefop qui a dû prendre le relais. Le même décret avait prévu que les maîtres d'apprentissage bénéficient d'avantages financiers attachés à la conclusion d'un contrat d'apprentissage, mais cette clause n'est jamais entrée en vigueur. D'où, selon l'Agefop, la démotivation de certains d'entre eux. Cette difficulté a été la cause des nombreuses déperditions évoquées plus haut. Depuis 2007, une ligne budgétaire est allouée à l'Agefop pour subventionner le titre de transport des apprentis ;
- la certification : les apprentis sont évalués au niveau pratique dans le cadre d'une coopération étroite entre les conseillers d'apprentissage et les maîtres-artisans. Les premiers aident les seconds à remplir le cahier de validation des acquis professionnels au fur et à mesure de l'avancée de la formation, ce qui permet de valider les compétences acquises par les apprentis de façon continue. Les apprentis sont également évalués au niveau des cours théoriques. La mise en commun des deux évaluations permet d'arriver en fin de formation au certificat de fin d'apprentissage (CFA), mais celui-ci n'a pas d'équivalence ni d'existence dans le cadre du système national de qualification. Ce manque de positionnement national du CFA pose un problème pour la reconnaissance par les employeurs du niveau de qualification atteint. Selon les

responsables de l'apprentissage, certains jeunes embauchés reviennent, à la suggestion de leur employeur, demander l'équivalence de leur certificat et ainsi obtenir un CAP. Une requête a été déposée au ministère pour que la certification des apprentis soit reconnue et validée dans le cadre du système national de certification ;

- l'ingénierie du dispositif : la visite du garage TOP AUTO, qui accueille plusieurs apprentis dans le cadre d'une formation aux dernières technologies de réparation automobile, a permis de constater que le contenu de formation pratique peut varier d'une entreprise à une autre, en fonction des équipements et outils de travail, bien que le cahier de validation et le programme de cours théoriques soient les mêmes pour tous les apprentis de la filière. La plupart du temps, le maître d'apprentissage forme donc les jeunes selon ses équipements, sans suivre une progression pédagogique homogène. L'ingénierie du dispositif n'est donc pas achevée et devra l'être pour aboutir à une certification reconnue.

Le coût global pris en charge par l'Agefop pour l'année 2008 a été de 459,5 millions de FCFA pour 2 064 apprentis, soit un coût unitaire de l'ordre de 223 000 FCFA. Il représente près de la moitié du PIB par habitant (45 %). Ce coût comporte les salaires des personnels du projet (21 conseillers d'apprentissage, cinq conseillers psychologues...) ainsi que les honoraires de neuf vacataires qui diffusent des cours théoriques à l'antenne Agefop du Collège d'enseignement technique industriel (CETI). Il ne prend pas en compte les frais de déplacement et le « coût théorique » des maîtres d'apprentissage. Il intègre en revanche les frais des missions de dix jours au moins par an dans les dix villes de l'intérieur du pays où l'Agefop organise des cours théoriques et des missions de supervision. Au total, l'Agefop a estimé le coût de revient de la formation d'un apprenti en 2008 à environ 367 000 FCFA (soit environ 75 % du PIB/habitant) : 223 000 FCFA sont assurés par l'Agefop et 144 000 FCFA par les maîtres-artisans<sup>12</sup>. Ce coût est moindre que celui des parcours d'apprentissage mis en œuvre par la DAIP, dont le coût unitaire moyen est d'environ 600 000 FCFA.

<sup>12</sup> Cette estimation inclut les frais de restauration des apprentis (54 000 FCFA), des coûts d'encadrement (50 000 FCFA), la matière d'œuvre (20 000 FCFA) et des frais d'utilisation et d'entretien du matériel (20 000 FCFA). Il faudrait retrancher de ces calculs l'apport de production des apprentis.

Tableau 6. Coûts de formation des apprentis du projet « apprentissage » en 2008

|   | Dépenses assurées par l'Agefop |              |
|---|--------------------------------|--------------|
|   | Millions de FCFA               | %            |
| <b>Dépenses « directes » de formation</b>       | <b>287,9</b>                   | <b>62,7</b>  |
| Formateurs (conseillers d'apprentissage)        | 36,8                           | 8,0          |
| Frais de formation des apprentis (vacations...) | 44,1                           | 9,6          |
| Matière d'œuvre                                 | 5,0                            | 1,1          |
| Frais de transport des apprentis                | 180,0                          | 39,2         |
| Frais d'assurance                               | 22,0                           | 4,8          |
| <b>Dépenses « générales » de formation</b>      | <b>171,6</b>                   | <b>37,3</b>  |
| Personnel administratif                         | 26,4                           | 5,7          |
| Frais d'entretien                               | 41,0                           | 8,9          |
| Frais d'amortissement                           | 3,6                            | 0,8          |
| dont matériel et outillage                      | 1,9                            | 0,4          |
| dont mobilier de bureau                         | 1,7                            | 0,4          |
| Frais de mission                                | 2,4                            | 0,5          |
| Autres dépenses de fonctionnement               | 98,3                           | 21,4         |
| <b>Total</b>                                    | <b>459,5</b>                   | <b>100,0</b> |
| Dont partie fixe (sans doute surestimée)        | 208,4                          | 45,4         |
| Dont partie variable                            | 251,1                          | 54,6         |
| <b>Nb. d'apprentis formés en 2008</b>           | <b>2 064</b>                   |              |
| Coût unitaire de formation (Agefop)             |                                |              |
| FCFA de 2008                                    | 222 621                        |              |
| En proportion du PIB/habitant                   | 45,2 %                         |              |

Source : Agefop (2009).

## 2.6 Les parcours de qualification du FDFP

La Côte d'Ivoire fait figure de pionnière en Afrique subsaharienne dans le domaine de l'organisation et du financement de la formation professionnelle. Elle a en effet institué dès 1959 une taxe d'apprentissage, en vue de faire contribuer le secteur privé à l'effort de formation. D'abord perçus directement par l'État, les fonds sont gérés à partir de 1966 par l'ONFP puis, à partir de la loi de finances de 1992, par le FDFP. Celui-ci devient ce faisant l'organisme collecteur de la taxe d'apprentissage (0,4 % de la masse salariale) et le gestionnaire autonome et paritaire de la taxe additionnelle de formation professionnelle instituée par la loi 77-294 (1,2 % de la masse salariale). Le FDFP est géré par un comité de gestion tripartite comprenant en nombre égal des représentants des pouvoirs publics, des employeurs et des salariés.

Bien que dédié principalement au financement de la formation professionnelle continue et, notamment, des plans de

formation des entreprises, le FDFP promeut également des parcours de qualification et d'insertion des jeunes dans le cadre d'un partenariat étroit avec les entreprises. Plusieurs projets donnent la mesure de son intervention et montrent notamment que les formations mises en œuvre ont pour double finalité de qualifier et d'insérer des jeunes tout en recyclant techniquement dans le même temps les maîtres-artisans et en les formant à la pédagogie de l'alternance.

### 2.6.1 La formation de 30 jeunes aux métiers du bâtiment en 2006

Le projet, qui concerne la région de Tabou, vise à former 30 jeunes par les voies de l'apprentissage. Ces jeunes, dont l'âge varie entre 18 et 30 ans, ont des niveaux scolaires de départ allant du CM2 à la terminale. Il s'agit de les qualifier sur une période de 18 mois selon un mode de formation en alternance qui combine une formation théorique de huit

modules, assurée par le lycée professionnel de San Pedro (sur une durée de huit mois), et une formation pratique assurée dans des entreprises artisanales par des maîtres-artisans. Ceux-ci sont à la fois recyclés du point de vue technique et initiés à la pédagogie de l'alternance (sur une durée de dix mois). Les jeunes sont formés aux métiers du bâtiment ainsi qu'aux techniques de gestion d'un chantier et d'une coopérative. Une fois arrivés en bout de cycle, ils sont évalués et reçoivent une attestation de qualification professionnelle (AQP), délivrée par la Commission nationale d'homologation des formations par apprentissage (CNHFA). Le parcours d'insertion est intégré au dispositif de qualification, dans la mesure où les entreprises artisanales s'engagent à embaucher les jeunes dans le cadre de la construction de l'habitat rural qui fait fortement défaut.

On est donc, dans le cadre de ce projet, dans un dispositif de qualification/insertion qui est structuré, tant du point de vue de l'ingénierie de formation (conception des huit modules de formation théorique et réalisation des outils de suivi et d'évaluation dans le cadre de la formation pratique) que du point de l'ingénierie financière. Sur ce dernier point, le projet détaille les différents types de coûts selon les catégories suivantes :

- sélection des apprentis ;
- formation des jeunes ;
- formation des artisans ;
- prestation des centres de formation ;
- matières d'œuvre des apprentis et des artisans ;
- outillage des apprentis ;
- prime d'intéressement aux apprentis ;

**Tableau 7. Dépenses relatives au projet de formation de 30 jeunes aux métiers du bâtiment (région de Tabou, 2006)**

|   | Dépenses (millions FCFA) |                  |
|---|--------------------------|------------------|
|   | Sur 18 mois              | Base annuelle    |
| À la charge du promoteur du projet (région de Tabou)                  | 7,80                     | 7,20             |
| Prémunération des apprenants (rétribution du travail réalisé)         | 1,80                     | 1,20             |
| Contribution aux matières d'œuvre                                     | 5,00                     | 5,00             |
| Fonds d'insertion (coopérative)                                       | 1,00                     | 1,00             |
| À la charge du FDFP   | 28,70                    | 23,09            |
| Présélection des apprenants (dix jours)                               | 0,30                     | 0,30             |
| Prestations du centre de formation                                    | 11,25                    | 7,50             |
| Matière d'œuvre apprentis   | 3,00                     | 3,00             |
| Outillage apprentis   | 3,00                     | 3,00             |
| Matière d'œuvre des maîtres-artisans                                  | 1,80                     | 1,80             |
| Formation des maîtres-artisans  | 1,50                     | 1,50             |
| Formation des tuteurs/maîtres-artisans à la pédagogie de l'alternance | 1,35                     | 1,35             |
| Suivi et coordination du projet                                       | 1,98                     | 1,32             |
| Transport des modules   | 0,32                     | 0,32             |
| Hébergement   | 3,60                     | 2,40             |
| Instances de validation-CNHFA (forfait pour le projet)                | 0,60                     | 0,60             |
| <b>Total</b>  | <b>36,50</b>             | <b>30,29</b>     |
| Nombre d'apprenants formés  | 30                       | 30               |
| <b>Coût unitaire total</b>  | <b>1 216 803</b>         | <b>1 009 793</b> |
| Pris en charge par l'entreprise                                       | 260 030                  | 240 020          |
| <b>Pris en charge par le FDFP</b>                                     | <b>956 773</b>           | <b>769 773</b>   |
| Coût unitaire total (multiple du PIB/habitant)                        |                          | 2,16             |
| Pris en charge par l'entreprise                                       |                          | 0,51             |
| Pris en charge par le FDFP  |                          | 1,65             |

Source : FDFP.

- suivi et coordination du projet ;
- transport et hébergement ;
- évaluation et attestation en fin de parcours.

L'ensemble de ces coûts sont financés par le FDFP (et donc par la taxe d'apprentissage) et par la région de Tabou. Le coût unitaire par apprenti sur 18 mois est de 1,216 million FCFA pour la qualification (coût global du projet en 2006). Ce coût est à comprendre comme menant les jeunes jusqu'à l'insertion professionnelle dans le métier pour lequel ils ont été formés. Il est de 1 million FCFA si l'on retranche les frais de formation des artisans, la matière d'œuvre qui leur est destinée ainsi que la prime d'intéressement aux apprentis. Sur ce coût unitaire, le promoteur du projet (la région de Tabou) assure une contribution de 200 000 FCFA par apprenti. Ces coûts sont à comprendre comme menant les jeunes jusqu'à l'insertion professionnelle dans le métier pour lequel ils ont été formés.

Ramené à l'unité de mesure de l'ETFP, qui concerne un parcours de formation annuel, le coût unitaire par apprenti assuré par le FDFP sur 12 mois tombe à 770 000 FCFA en 2006 (1,65 fois le PIB/habitant), soit un coût largement inférieur à celui de la formation résidentielle dans le secteur industriel (2,93 fois). Cela est d'autant plus vrai que les données du METFP rendent exclusivement compte des dépenses de fonctionnement – ce qui n'est pas le cas des formations considérées dans ce projet du FDFP, qui aboutit par ailleurs à une insertion immédiate.

La notion d'insertion professionnelle dans le cadre de cette expérience peut être ramenée à l'obtention d'un premier poste de travail après la qualification. En d'autres termes, il s'agit de donner à l'apprenant l'opportunité d'avoir une première expérience professionnelle concrète et réelle dans le métier qu'il a appris. L'insertion en question est garantie pendant la durée du chantier de construction de l'habitat rural dont les maîtres-artisans ont le marché. À la fin du chantier, l'hypothèse est que l'apprenant, ayant une expérience professionnelle démontrée, intéressera toujours les employeurs potentiels et donc trouvera facilement un autre poste de travail ou alors se mettra à son propre compte.

Cet exemple d'action menée par le FDFP fournit un paramètre qualitatif à considérer pour le parcours d'insertion : il s'agit du temps passé dans un poste donné.

### 2.6.2 La formation des jeunes à la fonction d'agents de maintenance en 2007

Cette formation répond à la demande de la Société ivoirienne de parfumerie (SIVOP) qui emploie 1 092 salariés (dont 82 agents de maîtrise ou techniciens) et qui souhaite pouvoir disposer de 20 jeunes qualifiés en tant qu'agents de maintenance (15 apprentis) ou soudeurs (cinq apprentis) dans le secteur du plastique. Cette formation a l'avantage, comme pour le projet précédent, de mixer la double préoccupation de la qualification et de l'insertion et de fusionner les deux démarches dans un seul dispositif efficient et pertinent.

Les 20 jeunes ciblés ont un niveau minimal de 4<sup>e</sup> et, de préférence, un niveau de CAP. L'ingénierie est basée sur le modèle de l'apprentissage, pour une durée de 18 mois. Les modules de formation sont clairement définis selon un ciblage sur des objectifs généraux et des objectifs spécifiques. Le rythme d'alternance hebdomadaire est d'une journée et demie de formation théorique et de trois jours et demi de formation pratique, soit un ratio théorie/pratique légèrement différent des 25/75 habituellement appliqués dans le cadre des dispositifs d'apprentissage. Les tuteurs des apprentis sont les managers et l'encadrement de l'entreprise d'accueil (responsables techniques, chefs de service, chefs d'équipe). Les jeunes acquièrent en fin de parcours l'AQP validée par la CNHFA et sont intégrés directement dans le personnel de l'entreprise.

Les coûts de la formation par apprentissage sont décomposés comme suit :

- présélection des apprentis ;
- prestations de formation ;
- matière d'œuvre ;
- suivi en entreprise ;
- indemnisation des tuteurs ;
- prime d'insertion des apprentis ;
- instances de validation.

La prise en compte de toutes ces lignes de dépenses aboutit pour l'année 2007 à un coût unitaire de 1,195 million FCFA sur 18 mois et de 797 000 FCFA sur 12 mois. Ces coûts n'intègrent pas les prérémunérations des apprentis, qui sont assurées par l'entreprise elle-même (36 millions FCFA) et correspondent à la rétribution d'un travail effectif réalisé par les jeunes en formation.

**Tableau 8. Dépenses relatives au projet de formation de 20 jeunes à la fonction d'agents de maintenance (SIVOP, 2007)**

|   | Dépenses (millions FCFA) |               |
|---|--------------------------|---------------|
|   | Sur les 18 mois          | Base annuelle |
| À la charge du promoteur (entreprise SIVOP)                   | 36,0                     | 24,0          |
| Prémunération des apprenants (rétribution du travail réalisé) | 36,0                     | 24,0          |
| À la charge du FDFP   | 25,1                     | 18,1          |
| Présélection des apprenants (dix jours)                       | 1,8                      | 1,8           |
| Prestations du centre de formation                            | 8,1                      | 5,4           |
| Matière d'œuvre apprentis                                     | 9,0                      | 6,0           |
| Fournitures/dossier pédagogique (apprentis)                   | 0,2                      | 0,2           |
| Suivi en entreprise par le formateur                          | 1,0                      | 0,6           |
| Indemnisation des tuteurs                                     | 1,8                      | 1,2           |
| Prime d'insertion à l'entreprise (à la fin du projet)         | 1,8                      | 1,8           |
| Instances de validation-CNHFA (forfait pour le projet)        | 0,3                      | 0,3           |
| Total   | 61,1                     | 42,1          |
| <b>Nombre d'apprenants formés</b>                             | <b>20</b>                | <b>20</b>     |
| Coût unitaire total   | 3 053 500                | 2 106 500     |
| Pris en charge par l'entreprise                               | 1 800 000                | 1 200 000     |
| Pris en charge par le FDFP                                    | 1 253 500                | 906 500       |
| <b>Coût unitaire total (multiple du PIB/habitant)</b>         |                          | <b>4,47</b>   |
| Pris en charge par l'entreprise                               |                          | 2,55          |
| <b>Pris en charge par le FDFP</b>                             |                          | <b>1,92</b>   |

Source : FDFP.

Sur une base annuelle, le coût unitaire pris en charge par le FDFP est estimé à 907 000 FCFA de 2007, soit 1,92 fois le PIB/habitant. Toutes ces données montrent qu'un parcours de qualification et d'insertion réalisé en partenariat avec une entreprise aboutit à un coût tout à fait raisonnable, notamment dans le domaine industriel, comparativement à l'ETFP institué, avec l'avantage qu'il insère sans délai dans l'emploi ceux qui en sont les bénéficiaires.

Dans ce deuxième exemple d'action menée par le FDFP, l'insertion des jeunes s'inscrit dans la durée au sein de l'entreprise. En effet, l'entreprise est le point de départ de la demande du parcours de qualification. L'insertion est garantie, dans la mesure où la formation répond à un profil de professionnel correspondant aux besoins de l'entreprise et notamment à son besoin de croissance. Contrairement à l'exemple précédent, où les entreprises sont rémunérées pour réaliser le parcours de qualification, l'entreprise contri-

bue dans ce cas directement et indirectement aux frais de formation des apprenants. Le retour attendu sur investissement est le fait que les apprenants soient capables d'occuper les postes de travail vacants.

Ces deux parcours ne rendent pas compte de l'ensemble des actions de qualification et d'insertion menées par le FDFP. Mais elles suffisent à mettre en exergue des voies alternatives de formation et d'insertion qui, pour des prix comparativement raisonnables, allient efficacité et efficacité. Cela est d'autant plus vrai que le FDFP a mis en place une démarche d'élaboration de projets d'apprentissage dans le secteur moderne qui a l'avantage de structurer toute une démarche d'ingénierie de formation en alternance, de suivi des apprentis, de renforcement des capacités des maîtres d'apprentissage et des tuteurs et, en fin de compte, de validation des compétences acquises et d'insertion dans l'emploi.

## 2.7 La plateforme de services (PFS) ou l'insertion par l'activité économique (IAE)

La PFS part du principe que l'IAE est une réponse appropriée au chômage des jeunes et, plus globalement, à leur difficulté d'accès au monde du travail. Elle entend réaliser cette insertion au plus près des réalités socioéconomiques et des potentialités du développement des territoires et souhaite pour cela s'inscrire dans la dynamique de décentralisation à l'œuvre dans le pays.

La PFS est conduite conjointement par quatre organismes à mission nationale en matière de formation professionnelle et d'emploi, qui en sont en même temps les membres fondateurs :

- l'Agefop, qui aide à la mise en œuvre de l'ingénierie de la plateforme ;
- le FDFP, qui aide à la mise en œuvre de l'ingénierie de la plateforme et participe à son financement ;
- l'Agepe, qui met en œuvre l'ingénierie de l'insertion ;
- le Fonds national de solidarité (FNS), qui participe au financement des projets de création d'activité.

Ces quatre organismes mettent à disposition du projet leurs expertises tout en poursuivant leurs missions nationales. Ils constituent le comité de pilotage (Copil) de l'ensemble de la plateforme. Celui-ci agit dans le cadre des missions qui lui sont confiées par un conseil d'administration (CA) de douze membres, lui-même placé sous la responsabilité d'une assemblée générale (AG) qui comprend les membres fondateurs, les collectivités locales, les institutions ministérielles de droit, les organisations professionnelles et chambres consulaires et les PTF. Le Copil détermine le cadre général de réalisation et de développement du dispositif. Il pilote la PFS en concertation avec les instances territoriales et en assure la promotion au travers d'accords de partenariat et de coopération avec les différents interlocuteurs nationaux et internationaux. Il coordonne également le réseau des présidents des comités locaux d'insertion des jeunes (CLIJ). Le Copil est assisté par l'équipe projet pour la mise en œuvre des missions de la PFS (EP/PFS).

La PFS est déclinée au niveau local en deux entités institutionnelles :

- le CLIJ, véritable instance politique et stratégique du dispositif local d'insertion. Il a notamment la responsabilité de la détermination et de la réalisation du plan local d'insertion des jeunes (PLIJ). Il valide et accompagne les

projets d'insertion, mobilise les financements nécessaires à leur mise en œuvre et veille à l'application des PPP. Il comprend les différents acteurs locaux, dont les représentants des collectivités locales et les partenaires économiques et professionnels ;

- la mission locale : elle est mise en œuvre par des animateurs locaux issus des différents partenaires impliqués dans le CLIJ. Elle accompagne les jeunes porteurs de projet dans leur parcours d'insertion et de professionnalisation et met à leur disposition toute la gamme de services de la PFS.

La visite de la mission locale a permis de se rendre compte du travail effectif accompli au niveau du territoire. La mission recense les jeunes de la commune ou de la sous-préfecture désirant trouver une activité ; elle les accompagne dans la recherche de cette activité et essaie notamment de leur trouver une formation adéquate ; puis elle accorde le financement adéquat en cas de montage d'un projet d'insertion. La mission locale fonctionne de fait comme un guichet unique qui accueille les jeunes, les invite à se prendre en charge et les accompagne jusqu'à leur insertion dans l'activité. Elle est gérée par un comité local présidé par le maire (douze membres cooptés). Ce comité établit annuellement un plan d'action qui détermine les orientations de la mission. Ce plan est structuré en fonction des demandes reçues, du diagnostic des possibilités et de l'engagement des acteurs territoriaux.

De manière plus technique, la mission locale met à disposition des jeunes une « offre de services en IAE » qui se décline en quatre démarches : *i)* une démarche d'information, de promotion, d'accueil et d'orientation (DIPAO), qui aide les jeunes à trouver leur voie et à entrer dans une démarche d'insertion ; *ii)* une démarche d'accompagnement pour l'emploi (DAPE), qui soutient la professionnalisation de ceux qui se destinent à un emploi salarié ; *iii)* une démarche d'accompagnement pour la création d'activité (DACA), qui soutient les jeunes dans leur volonté de se mettre à leur compte et les aide notamment à acquérir une culture entrepreneuriale ; et *iv)* une démarche « filières professionnelles » (DFP), qui met en œuvre des moyens de formation susceptibles d'assurer une montée en qualification des jeunes dans les métiers dans lesquels ils ont des chances de s'insérer. Toutes ces

démarches se concrétisent au moyen de passerelles d'insertion que constituent les chantiers écoles, les régies de services territoriaux ou les groupements d'entreprises pour l'insertion et la qualification.

La visite de la mission a permis de découvrir ce qu'est une école-chantier : la mise au travail et la professionnalisation d'une vingtaine de jeunes en vue de la construction d'un centre de formation à la pisciculture, à l'horticulture et à l'élevage. Les autorités traditionnelles ont doté ce centre d'un vaste territoire qui lui permet d'envisager de former les jeunes tout en les insérant dans des activités créées sur place. La discussion sur le rôle des parcours de formation/professionnalisation a permis de faire les constats suivants :

- dans le cadre du chantier de construction, ce sont les professionnels qui forment les jeunes sur une durée de quatre à six mois. Il en résulte que ces jeunes font un parcours de qualification dont on peut facilement envisager la validation, sinon la certification, en fin de parcours ;
- les responsables de la mission locale, tout en ayant le

souci de l'IAE, envisagent de renforcer l'aspect formation/professionnalisation des jeunes. On est donc en présence d'un dispositif qui a tendance à devenir une voie alternative aux parcours de professionnalisation mis en œuvre dans l'enseignement formel, avec la particularité qu'il lie de manière indissociable insertion et professionnalisation.

La PFS, qui a véritablement commencé à déployer ses activités fin 2007, s'occupe à ce jour d'environ 2 000 jeunes. Les financements cumulés depuis le début de la mise en place de l'expérience s'élèvent à 3,047 milliards FCFA dont 61,1 % ont été réalisés par le FDFP et 38,9 % par l'ambassade de France. Le développement de la PFS suppose que l'État (sous forme de subventions et d'impôts partagés) ainsi que les collectivités locales participent au financement. Il n'est pas possible de calculer un quelconque coût unitaire, vu les investissements qui ont été nécessaires pour la conception et la structuration de la plateforme et le caractère encore trop récent de la mise en œuvre des expériences d'insertion des jeunes.

Le secteur agricole occupe une place très importante dans

### 2.8 L'enseignement et la formation professionnels dans le secteur agricole

l'économie ivoirienne : plus de 55 % de la population totale vit dans des exploitations familiales. L'agriculture en tant que telle représente environ 40 % du PIB et plus de 60 % des exportations. Les principales productions agricoles sont le café, le cacao, le palmier à huile et l'hévéa. À côté de ces cultures industrielles, le secteur des cultures vivrières reste dynamique et créateur de richesse.

Depuis les orientations macro-économiques et les choix politiques définis dans le cadre du plan de stabilisation et de relance de l'économie en 1990, les structures issues des réformes du système d'encadrement et de la formation sont l'Agence nationale d'appui au développement rural (Anader), le Centre national de recherche agronomique (CNRA), l'Institut national de formation professionnelle agricole (INFPA) et le projet Centres des métiers ruraux (CMR). Les principaux établissements publics de formation des acteurs sont l'École supérieure d'agronomie de

Yamoussoukro-Institut polytechnique Félix Houphouët Boigny (ESA-INPHB) ; l'École régionale d'agriculture du Sud (ERA Sud-Bingerville) ; l'École d'élevage de Bingerville ; l'École de faune et des aires protégées de Bouaflé ; l'École forestière du Banco ; le Centre d'apprentissage de perfectionnement et de production de Kossou ; le Centre de formation et de recherche en animation rurale (CFRAR) d'Abengourou ; les Centres de formation de l'Anader (CFA) et les CMR des villages.

Contrairement aux autres dispositifs, qui relèvent tous de la compétence du METFP, les parcours de qualification et d'insertion menant aux professions agricoles dépendent du ministère de l'Agriculture (Minagri). L'enquête terrain a permis de rencontrer les deux grands dispositifs de qualification que sont l'INFPA et l'une des écoles qui lui est rattachée (ERA-Sud-Bingerville) ainsi que les CMR.

### 2.8.1 Les établissements publics de formation agricole

Le Minagri, à travers l'INFPFA, assure la tutelle de sept autres établissements publics de formation agricole fonctionnels en agriculture, en eaux et forêts, en pêche et en élevage. De manière générale, ces établissements assurent à la fois des formations diplômantes (niveaux BT et BTS) et des formations qualifiantes sur la base de projets individuels ou de masse. La capacité totale d'accueil de ces établissements est de 3 950 places, y compris trois centres d'apprentissage, dont la capacité est 930 places.

L'établissement d'ERA-Sud développe des formations en production agricole et en élevage et offre un spectre des divers parcours de qualification mis en œuvre dans les établissements dépendants du ministère.

#### Les formations initiales

ERA-Sud est l'un des trois lycées agricoles du Minagri. Il donne accès à deux diplômes : le BT pour les élèves ayant un BEPC et le BTS pour les bacheliers. Seuls 450 élèves sont admis sur les 12 000 candidats au concours d'entrée. La formation diplômante dure deux ans, avec une année de tronc commun et une année de spécialisation incluant trois mois de stage. En termes de volume horaire global, la répartition est la suivante :

- cycle BT : 1 000 heures en 1<sup>ère</sup> année (dont 235 heures de TP), puis 825 heures en 2<sup>e</sup> année (dont 315 heures de TP), soit 1 825 heures pour l'ensemble de la formation (dont 550 heures de TP, soit 30 %) ;
- cycle BTS : 1 000 heures en 1<sup>ère</sup> année (dont 235 heures de TP), puis 860 heures en 2<sup>e</sup> année (dont 320 heures de TP), soit 1 860 heures pour l'ensemble de la formation (dont 555 heures de TP, soit 30 %).

Dans un cas comme dans l'autre, il faut ajouter les trois mois de stage en exploitation réalisés en fin de 2<sup>e</sup> année. L'établissement accueille deux catégories d'élèves : les boursiers de l'État et les non-boursiers. Les frais annuels de scolarité sont moindres chez les boursiers (100 000 FCFA) que chez les non-boursiers (200 000 FCFA). La bourse, directement reversée à l'établissement, permet d'assurer la « pension alimentaire », que les non-boursiers doivent acquitter (20 000 FCFA par mois pendant dix mois). Pour l'ensemble des établissements sous tutelle

de l'INFPFA, on compte environ 500 boursiers sur 1 250 élèves (40 %). Tous les étudiants en formation diplômante sont logés en internat.

La particularité de la formation initiale est que les stagiaires en formation résidentielle intègrent, dans leur quasi-totalité, la fonction publique. L'offre actuelle ne semble donc pas répondre directement aux besoins du secteur rural. Surtout, elle ne comporte aucun dispositif de longue durée permettant de qualifier des producteurs.

#### Les formations qualifiantes

Elles accueillent des jeunes qui ont un niveau minimal de 5<sup>e</sup>. Elles ont lieu dans des domaines tels que les techniques de culture de l'hévéa, du palmier à huile ou de l'horticulture. D'une durée de trois mois, elles sont sanctionnées par une attestation de l'établissement. Celui-ci réalise également des formations de masse, notamment par l'encadrement et l'appui à la réalisation de microprojets en faveur de groupements coopératifs.

#### Le personnel d'enseignement et de formation

Les formations sont réalisées à la fois par des permanents et par des vacataires. Le niveau de qualification des enseignants permanents, fonctionnaires, va de l'assistant des productions végétales et animales (APVA) à l'ingénieur des techniques agricoles (ITA). Le personnel vacataire est généralement plus spécialisé ; le niveau va d'ITA à ingénieur agronome (IA). Il peut également être titulaire d'une maîtrise (au minimum).

Les enseignants vacataires sont rémunérés selon une grille nationale (qui n'est pas propre à l'établissement). L'heure de vacation varie selon le cycle de formation : en BT, elle est de 3 500 FCFA pour des cours théoriques et de 2 500 FCFA pour des cours pratiques ; en BTS, elle est de 6 000 FCFA pour des cours théoriques et de 4 000 FCFA pour des cours pratiques. Ces rémunérations sont assurées par l'INFPFA, notamment sur la base des ressources propres des établissements. En effet, seuls 20 % des ressources propres des établissements (surtout dans le cadre de formations de masse) sont gérés directement par les établissements, l'essentiel (80 %) étant reversés à l'INFPFA.

#### Les modes de gestion financière et budgétaire

La gestion est centralisée au niveau du ministère. Il semble

exister une formule de financement/programmation du budget de formation du Minagri en général et de l'INFPA en particulier. Il semble également y avoir un document de projet concernant l'extension de la carte de formations.

Quels que soient les résultats, il paraît évident que l'offre de formation actuelle n'est pas pertinente, dans la mesure où elle ne répond pas directement aux besoins du monde rural en ce sens que le système produit plutôt des bureaucrates que des producteurs avisés.

### 2.8.2 Les CMR

La mise en place des CMR répond à un double constat : le fait que l'agriculture demeure encore la force économique majeure de la Côte d'Ivoire ; et le fait qu'il n'y ait pas dans le dispositif du Minagri une formation des producteurs, qui constituent pourtant l'essentiel de la population active de la Côte d'Ivoire.

#### L'architecture du projet

Les réformes entreprises en 1994 par le département ministériel en charge de l'Agriculture, à la lumière d'une étude sur la valorisation des ressources humaines financée par la Banque mondiale, ont relevé la nécessité de restructurer le système de renforcement des capacités des populations rurales. Cette mission a été confiée au projet CMR qui vise, à terme, la conception et la mise en place d'un système de formation de masse non formel répondant à ce besoin. Plus concrètement encore, les CMR tentent de faire face à l'urbanisation croissante, en permettant à un nombre grandissant de jeunes de s'installer chaque année dans la vie active en milieu rural.

Le point d'entrée de l'action des CMR est le village et, plus précisément, la chefferie traditionnelle. Les responsables du projet rencontrent la communauté villageoise et décident avec elle de mener une action de formation. Une fois cette action décidée, la démarche se décompose en quatre étapes.

*Étape 1* : étude pour identifier les potentialités économiques et financières du milieu villageois et, à partir de là, les besoins de formation. Cette étude est réalisée par les membres du réseau des CMR à partir d'un outil spécifique d'analyse des activités des ménages. Elle aboutit à un diagnostic des forces et faiblesses, à un constat des lacunes à combler et, par ce biais, à la définition d'une stratégie glo-

bale de formation. Cette stratégie est présentée à l'ensemble du village pour discussion, appropriation et validation.

*Étape 2* : une fois la stratégie de formation adoptée, un comité villageois de formation (CVF) se met en place, qui dimensionne les actions de formation validées et décide, en fonction des possibilités d'insertion et de production, du nombre de personnes autorisées à suivre tel ou tel parcours de qualification.

*Étape 3* : un coordinateur de formation (COFO), formé à l'andragogie et à la gestion de projet par le réseau des CMR, sert d'interface entre le réseau national et le village. C'est lui qui organise la formation à l'aide de supports pédagogiques et assure la contractualisation avec les intervenants spécialisés (formateurs). Dans le même temps, il veille à ce que la formation soit cohérente par rapport au projet initial, intègre les éléments transversaux tels que la maîtrise de l'environnement, l'intégration des actions menées dans les filières professionnelles concernées ou encore la connaissance du cadre législatif agricole. Il a également pour charge d'adapter les modes et rythmes de formation aux activités de production du village.

*Étape 4* : les formés arrivés en bout de parcours sont évalués avec l'aide de fiches d'évaluation basées sur les référentiels des compétences à acquérir. Cette évaluation est reconnue par les organisations professionnelles mais ne donne pas encore lieu à une certification nationale.

#### Les données quantitatives et qualitatives

Le dispositif CMR est une structure de proximité qui utilise, dans chaque village, les infrastructures existantes et ne possède pas, contrairement à ce que la nature du projet pourrait laisser entendre, d'infrastructures propres. De même, il n'a pas de formateurs dédiés. S'il dispose de COFO vivant la plupart du temps dans l'environnement proche des apprenants, il fait appel pour toutes les interventions techniques à des cabinets de formation spécialisés dans les disciplines requises. C'est pourquoi ce dispositif, qui a la particularité de qualifier tout en insérant, n'a pratiquement pas d'autres coûts que les coûts pédagogiques et les coûts de fonctionnement du réseau national. Les coûts d'un parcours de qualification/insertion font l'objet d'une négociation entre les responsables locaux du centre des métiers villageois et les prestataires retenus.

**Tableau 9. Données budgétaires et coûts unitaires, projet CMR, année 2006**

|  | Millions FCFA | %            |
|--|---------------|--------------|
| Activités directes de formation                | 154           | 46,8         |
| Dont part prise en charge par le projet (75 %) | 117           | 35,6         |
| Dont part assurée par les apprenants (25 %)    | 37            | 11,2         |
| Dépenses de structure                          | 175           | 53,2         |
| <b>Total</b>                                   | <b>329</b>    | <b>100,0</b> |
| <b>Nombre de formés/qualifiés</b>              | <b>10 400</b> |              |
| Dépense unitaire par apprenant                 |               |              |
| En FCFA de 2006                                | 31 635        |              |
| En % du PIB par habitant                       | 6,8           |              |

Source : *Projet CMR/Minagri.*

Une fois le prix accepté, le contrat est signé entre les apprenants et le formateur sous la supervision de l'agent du CMR et du CVF. Compte tenu de la complexité de certains parcours et des thématiques qui leur sont liées, plusieurs contrats peuvent être signés entre les apprenants et des personnes ressources différentes. Ces contrats définissent les contenus de la formation ainsi que sa durée et précisent que le calendrier d'exécution est déterminé par une négociation entre les apprenants et le formateur compte tenu des autres occupations des apprenants. Il existe à ce jour 92 métiers ruraux référencés dont 33 sont pourvus de référentiels actualisés – dont certains métiers de l'artisanat, de l'agriculture, de l'élevage et de la pêche. Les actions de formation sont par ailleurs réalisées dans 34 CVF aux métiers ruraux.

Les bénéficiaires des parcours de qualification/insertion participent à hauteur de 25 % au paiement du coût de la formation. Le reste est pris en charge par le réseau des CMR qui lui-même est subventionné par l'État et par la coopération bilatérale (GTZ, coopération française) ou multilatérale (Banque mondiale).

En 2006, le réseau a formé 10 400 apprenants (dont 28 % en agriculture, 25 % en élevage, 14 % en artisanat, 29 % en formations générales et 4 % dans les services) pour un budget global de 175 millions FCFA pour les coûts de structure et de 154 millions FCFA pour les activités directes de formation (dont 37 millions FCFA payés par les bénéficiaires eux-mêmes). Cela représente un budget global de 329 millions FCFA et un coût unitaire de 32 000 FCFA (soit 7 % du PIB/habitant) par apprenant formé et inséré.

### 2.8.3 Les actions de formation du FIRCA

Le Fonds interprofessionnel pour la recherche et le conseil agricoles (FIRCA) est né de la volonté des socioprofessionnels de se prendre en charge. Il a été mis en place par l'Anader et le CNRA. Il s'agit d'une structure capable de mobiliser les ressources et de financer les programmes de recherche, de transfert technologique et de formation. Les acteurs ont souhaité financer les structures parties prenantes.

Le FIRCA a été créé en octobre 2003. Son but est de financer les programmes de recherche en agronomie appliquée, le conseil agricole (transfert technologique), la formation aux métiers de l'agriculture et le renforcement des capacités des organisations professionnelles d'agriculteurs (OPA). La discussion avec chaque fédération agricole permet d'identifier les besoins et d'élaborer ainsi un portefeuille de projets.

Le FIRCA est financé par les cotisations des professionnels (la filière hévéa contribue ainsi à hauteur de 6 FCFA par kilo d'hévéa vendu) et par les pouvoirs publics. Les secteurs cotisants sont les suivants : hévéa, café, cacao, huile de palme, coton, filière porcine, ananas, mangue, banane et anacarde. Jusqu'à présent, 17 milliards FCFA ont été mobilisés, dont 1 milliard provenant de l'État, le reste étant assuré par les cotisants. Depuis la crise politique, l'État ne contribue plus au FIRCA. Un décret du gouvernement a permis de déterminer les taux de cotisation ainsi que leur répartition : 75 % du budget est consacré au financement des programmes des filières cotisantes et 25 % aux filières non cotisantes (principe de mutualisation et de solidarité).

Le FIRCA n'est pas un prestataire direct mais fait faire : il lance des appels d'offre auprès de cabinets en vue de les sélectionner pour les actions engagées (formation aux métiers, renforcement des capacités des acteurs du secteur...). Le FIRCA assure la sélection, le financement puis le contrôle et le suivi. Ce faisant, il restitue aux cotisants les moyens qu'ils ont fournis. Dans le domaine de la formation, le Fonds exécute un plan stratégique de 3 ans qui est en cours d'évaluation. L'évaluation est faite en relation avec la politique

mise en œuvre par le gouvernement, les politiques des filières et les interventions des PTF. Les critères d'évaluation des projets présentés n'intègrent pas la dimension des coûts.

Les actions de renforcement des capacités des jeunes dépendent de la filière (comme les pépiniéristes dans le domaine de l'hévéa). Sélectionnés selon leur niveau d'études, les jeunes sont formés puis reçoivent un certificat à la sortie. Certaines de ces actions de formation sont cofinancées avec le FDFP.

### 2.9 Les formations mises en œuvre par la Chambre nationale des métiers

La Chambre nationale des métiers de Côte d'Ivoire (CNMCI) est organisée de manière centralisée, avec rattachement des chambres territoriales en attendant une organisation plus départementale. Le travail de la CNMCI est structuré selon sept corps de métiers<sup>13</sup> auxquels vient de s'ajouter celui du transport. L'ensemble de ces corps de métiers se subdivise en 244 métiers ou professions. La classification en vigueur a été adoptée en 1993. Il est question de redéfinir et surtout d'actualiser les métiers en fonction de leur évolution technologique et professionnelle, en partenariat avec les 31 syndicats ou associations professionnelles existant au niveau national.

La CNMCI assure la formation initiale des apprentis comme la formation continue des artisans et maîtres-artisans. L'apprentissage, qui est pour l'essentiel le fait d'entreprises artisanales, a été de tout temps une réalité. Il impose de former des maîtres-artisans capables de participer à ce processus : leurs ateliers sont en effet les premiers terrains d'application des acquis des apprentis. Selon la CNMCI, le système d'apprentissage par alternance (ou système dualiste) constitue la meilleure méthode. C'est dans ce cadre qu'elle a établi un partenariat avec la Chambre des métiers de la Sarre en vue de créer, à Yamoussoukro, un centre de formation des apprentis (CFA) dans le domaine des métiers des métaux et de la mécanique, centre que la CNMCI cogère avec l'Agefop. La coopération allemande avait également fait don d'un CFA ciblé sur les métiers du bois, à Man, mais il est actuellement hors d'usage vu les effets collatéraux de la crise politique. La CNMCI est en plein débat sur l'opportunité de créer ses propres CFA. L'ingénierie de l'apprentissage promue par la CNMCI est de type dual : 20 %

de formation théorique en centre et 80 % de formation pratique dans un atelier de production. Les apprentis sont censés payer 10 000 FCFA pour entrer dans le dispositif, le reste étant financé par le FDFP sur les montants perçus au titre de la taxe d'apprentissage.

La CNMCI organise également des formations d'insertion, en concertation avec les communes. Elles concernent des métiers tels que la mécanique auto, la construction mécanique, la coupe/couture ou la blanchisserie. Les parcours durent entre six et huit mois selon les corps de métier et la formation est effectuée par les maîtres-artisans, avec un complément possible de formation théorique. Ce complément n'intervient toutefois pas dans un centre de formation dédié mais sur le site des entreprises d'accueil ; il est fourni par des maîtres-artisans. Des modules d'appui (gestion comptable, gestion coopérative) sont réalisés en fin de formation, afin de faciliter la création d'activités et, notamment, le lancement de coopératives. La mise en place de ces coopératives fait l'objet d'un suivi.

Enfin, la CNMCI met en œuvre une politique cohérente de formation et de perfectionnement professionnels des artisans dans les domaines suivants : technique de production (amélioration de la qualité des produits), gestion comptable et commerciale (modernisation des entreprises), management (au moyen de la méthode « Gérez mieux votre entreprise » [GERME] du BIT) et alphabétisation fonctionnelle.

<sup>13</sup> Bâtiment, bois, métaux/mécanique, textile/habillement/cuir et peaux, alimentation/hygiène et services, artisanat d'art et électronique/froid.

Les formations sont financées par le FDFP, les PTF de la CNMCI et par les ressources propres de ses centres. Depuis quelques années, ce financement est quasi inexistant, vu que le FDFP finance prioritairement les entreprises qui acquittent la taxe sur la formation. Les entreprises artisanales ne payent en général que les taxes communales et les patentes, mais les communes qui bénéficient de ces recettes n'ont aucun dispositif de financement de la formation et ne financent pas la remise à niveau des artisans. Certaines des formations de la CNMCI sont mises en œuvre avec l'appui du PNUD et de la coopération belge et espagnole. Le coût par apprenant varie entre 300 000 et 1 200 000 FCFA : il comprend la conception des modules, la diffusion de la formation, les supports didactiques, le suivi et l'évaluation des formés et la gestion administrative de l'ensemble du dispositif. Le coût de l'apprentissage n'est pas disponible.

### **En conclusion**

La présentation de l'ensemble de ces dispositifs et parcours de formation et d'insertion montre que la Côte d'Ivoire a des capacités plurielles pour qualifier les jeunes et les mener jusqu'à l'insertion dans le monde du travail. Mais l'évaluation

quantitative et qualitative de la situation montre que la formation résidentielle est largement prédominante sans pour autant compenser par la faiblesse de ses coûts son manque de pertinence pour le monde du travail et, surtout, son incapacité à y insérer les jeunes. À ce jour, le système ETFP rend difficilement compte du coût réel des formations qu'il met en œuvre et a de la peine à donner un aperçu de ce que deviennent les jeunes une fois la formation achevée, avec ou sans obtention de diplôme. Le problème de l'insertion professionnelle est tout simplement ignoré.

Des amorces de dispositifs alternatifs, essentiellement de type alterné ou dual, montrent qu'il est possible de qualifier les jeunes tout en les insérant dans l'activité ou l'emploi et cela, à des coûts largement compétitifs avec le dispositif résidentiel. Mais ces dispositifs restent pour le moment marginaux et peu valorisés et ne sont pas inscrits dans les orientations stratégiques en cours de définition pour les années à venir. Cette situation pose de manière indubitable la question de la soutenabilité et, surtout, de l'efficacité des mesures qui seront prises pour faire face autant à la pression sociale des jeunes au chômage qu'à la demande des entreprises, à la recherche d'une main-d'œuvre qualifiée et compétente.

### 3. Les différents modes de calcul des coûts dans les dispositifs existants

La description des différents dispositifs de qualification et d'insertion, tant en termes de finalités que de moyens mis en œuvre, met en lumière plusieurs réalités qui sont au cœur de cette recherche. Elle souligne d'abord que le problème de l'insertion préoccupe tant les décideurs que les praticiens ivoiriens sans toutefois pouvoir être appréhendé par des outils de suivi appropriés ni être intégré comme un facteur de pertinence et de soutenabilité des mutations projetées de la FPT. Elle montre ensuite que les systèmes de gestion financière et comptable qui existent tant au niveau du METFP que des établissements et des divers promoteurs de parcours de formation et de qualifications sont,

pour le moment, incapables à saisir les différentes composantes des coûts, se contentant de rendre compte essentiellement des salaires du personnel enseignant et formateur. Elle exprime, enfin, le besoin de l'ensemble des acteurs de l'ETFP de pouvoir disposer de critères d'analyse leur permettant de mettre en place des instruments de prévision, mais aussi de suivi et d'évaluation susceptibles de saisir toutes les dimensions d'une réforme qui doit autant répondre à la pression sociale d'une jeunesse en quête d'insertion qu'à la demande de compétences d'une économie en recherche de qualifications adaptées à ses besoins de croissance et de développement.

#### 3.1 Un préalable au calcul des coûts : connaître la pertinence du dispositif/parcours analysé

Les entretiens réalisés aux différents niveaux de responsabilité des acteurs du secteur de l'ETFP ont clairement mis en évidence l'urgence qu'il y avait, pour la plupart d'entre eux, à aller au-delà de l'évaluation interne des parcours de qualification et à connaître les itinéraires d'insertion des jeunes. Elles ont également montré que peu était fait pour connaître le devenir des jeunes une fois qu'ils avaient achevé leur formation.

##### **De l'efficacité à l'efficacités, ou comment prendre en compte la pertinence de l'offre de formation**

Le secteur actuel de l'ETFP ivoirien est essentiellement centré sur une logique de l'offre tant au niveau de la gestion des flux d'accès, dont la demande est largement excédentaire par rapport aux capacités d'accueil des établissements existants, qu'au niveau de la gestion des flux de sortie, qui sont quasi exclusivement évalués en termes d'obtention ou non des diplômes visés. Certains établissements

ou dispositifs cherchent cependant à aller au-delà de l'efficacité interne et commencent à évaluer la capacité des parcours de qualification à insérer celles et ceux qui les suivent dans un emploi ou une activité donnée. Les exemples qui suivent témoignent de ces tentatives qui sont, malheureusement, totalement absentes des simulations de type Resen réalisées dans le cadre des réformes à mettre en place d'ici 2020.

##### **Les établissements de l'ETFP : de l'efficacité interne à une demande de partenariat avec les entreprises**

Le rapport de fin d'année de l'établissement Celia évalue les résultats de la formation à la seule lecture du pourcentage de diplômés. Il n'existe aucune donnée sur les taux d'insertion à la suite de l'acquisition de ces diplômes. Cependant, la rencontre avec les responsables de l'établissement a permis de constater leur souci d'établir des relations structurées avec des entreprises partenaires. Le

Serfe a souligné le dialogue qu'il essayait d'établir avec le monde économique lors de la recherche de stages pour les élèves de BT et de BTS. Il a notamment souhaité que l'expérience de stage puisse être étendue à un maximum de parcours de formation (CAP, BEP).

#### **Un essai de suivi : le devenir des jeunes formés dans le cadre du projet GTZ de formation alternée**

L'évaluation finale du PAIFPA de la GTZ avait montré que 80 % des jeunes formés avaient été insérés dans l'entreprise formatrice. Le CPMA, qui est l'« établissement de référence » de l'expérience GTZ, n'a pas continué à évaluer les taux d'insertion de ses élèves bien qu'il fasse un effort pour introduire des stages résidentiels et mettre en place de véritables parcours de professionnalisation en entreprise dans le cadre de la formation en alternance (formateur suiveur, tuteur). Le partenariat avec la SOTRA est un bon exemple de la volonté du CPMA de lier qualification et insertion dans l'emploi.

Selon les responsables du CPMA, la formation en alternance est sans aucun doute un facteur d'accélération de l'insertion. Il suffirait de peu pour que l'établissement mette en œuvre des outils de suivi permettant de connaître le « taux d'efficacité » de la formation.

#### **L'étude 2008 de la DAIP : une première appréciation des taux d'insertion des UMF et AAP**

L'étude est limitée (250 diplômés) et les résultats modestes (entre 20 à 30 % ont pu obtenir un emploi l'année suivant la fin de leur formation). Il n'a pas été possible d'avoir plus d'informations sur la manière dont cette étude a été menée et sur les types d'insertion réalisés.

#### **Les tentatives de placement de l'EPCCI**

L'EPCCI dispose d'un service de placement, chargé de trouver des stages professionnels pour les élèves. La très grande majorité d'entre eux sont placés pour deux ou trois mois en entreprise. L'école tient un registre de ces placements depuis 2003. L'identification des lieux de stage montre que ceux-ci peuvent tout autant être des entreprises que des mairies, des hôpitaux ou des ministères. La CCI se

bat pour que les stages aboutissent à des emplois définitifs ; elle a compilé dans ce but des statistiques d'insertion des diplômés dans un premier emploi. Les données fournies font apparaître une décroissance forte du pourcentage d'insertion de 2003 à 2007 (de 44,28 % à 9 %). Il faudrait, pour pouvoir juger de manière objective ces données, connaître la définition du premier emploi retenue par l'EPCCI et analyser l'évolution négative des taux d'insertion qui, selon les responsables rencontrés, s'explique essentiellement par des facteurs externes à l'établissement.

L'EPCCI a mis en place, depuis janvier 2008, un service d'insertion post-BTS. Elle est également en train de préparer, avec l'aide de l'Observatoire de l'emploi de l'Agepe, un questionnaire de suivi du devenir professionnel des jeunes sortis de l'école. Le concept utilisé pour qualifier une insertion réussie est celui de l'obtention d'un contrat à durée déterminée (CDD) d'une durée minimale d'un an ou d'un contrat à durée indéterminée (CDI).

#### **La probabilité d'insertion des apprentis de l'Agefop**

Le dispositif d'apprentissage de l'Agefop constitue sans aucun doute une manière de former les jeunes conformément aux besoins de compétences des partenaires économiques. Le texte qui définit les finalités de l'apprentissage (décret n° 96/286) précise d'ailleurs que le dispositif a pour objectif « de faire acquérir aux jeunes une formation qualifiante dans les métiers de leur choix afin de favoriser ainsi leur insertion socio-économique » ainsi que de « développer la notion d'auto-emploi et d'aider les jeunes formés à s'installer dans le secteur de la micro-entreprise et de l'artisanat ».

L'action de l'Agefop concerne plus de 1 500 artisans et micro-entreprises qui participent à la formation des jeunes. Un rapport interne de 2005 de la GTZ aurait montré les avantages de cette action en termes de formation et d'insertion, mais les résultats ne sont pas disponibles. Il ne fait pas de doute que, dans la requête faite par l'Agefop en mars 2009 pour étendre le dispositif de l'apprentissage à l'ensemble du secteur, une analyse des potentialités effectives d'insertion aurait fortement plaidé en faveur de cette extension.

### 3.2 Les parcours intégrés de qualification et d'insertion

L'enquête terrain a permis de prendre connaissance de plusieurs parcours de formation, dont la finalité était tout à la fois de qualifier les jeunes bénéficiaires et de les insérer dans un emploi ou une activité donnée. Cette simultanéité entre qualification et insertion constitue, à n'en pas douter, la finalité de toute offre de formation et représente, dans la situation de pression socioéconomique dans laquelle se trouve la Côte d'Ivoire, une des voies les plus prometteuses d'une réforme à la fois efficace et soutenable. Elle a pour caractéristique de qualifier les jeunes en formation dans le cadre d'un partenariat de départ école/entreprise ou école/territoire et de définir les compétences et qualifications à acquérir en fonction des opportunités d'activité et d'emploi préalablement identifiées.

#### Les formations qualifiantes et d'insertion du FDFP

Elles ne constituent pas un dispositif institué de qualification et d'insertion mais démontrent, par leur analyse préalable de la demande et la transcription de cette demande en une ingénierie très structurée de formation en alternance ou en apprentissage, la capacité d'un parcours de qualification réalisé sur proposition du monde de l'entreprise – et en partenariat avec lui – de devenir en même temps un parcours d'insertion. Les exemples analysés plus haut permettent d'identifier deux types de parcours intégrés de qualification/insertion : un parcours répondant aux besoins du développement territorial et un parcours répondant aux besoins des entreprises.

#### *Un parcours intégré en réponse aux besoins de développement territorial*

Il s'agit de la formation aux métiers du bâtiment promue par le conseil général de Tabou. Les jeunes obtiennent en fin de formation une AQP validée par la CNHFA en même temps qu'ils obtiennent une assurance d'insertion. Le conseil général s'est engagé en effet à créer deux entreprises coopératives en les dotant chacune d'un fonds de 500 000 FCFA et à exiger des entrepreneurs qui réalisent les chantiers dont il a la maîtrise d'œuvre d'embaucher les apprentis comme ouvriers durant la totalité des travaux.

#### *Un parcours intégré en réponse aux besoins d'une main-d'œuvre qualifiée en entreprise*

Il s'agit de la formation de 20 jeunes à la fonction d'agents

de maintenance en vue de leur insertion dans la SIVOP. Les jeunes obtiennent en fin de parcours une qualification reconnue (AQP reconnue par la CNHFA) et sont assurés d'occuper un emploi qualifié dans l'entreprise. Ces jeunes, titulaires au départ d'un CAP (diplôme de l'ETFP formel) ne sont pas employables avec ce seul titre, leur qualification étant à la fois insuffisante et inadéquate. Ce constat révèle l'absence de lien entre les formations réalisées au sein des établissements et les besoins des entreprises. Pour être employables, ces jeunes dont le parcours formel de qualification prend fin avec l'obtention du diplôme, sont obligés d'entamer un parcours d'insertion à prédominance orienté vers une qualification en adéquation avec les besoins, l'environnement et les structures de l'entreprise.

Si rien ne prouve qu'un CAP, un BEP, un BT ou un BP formels préparés dans un établissement en lien étroit avec l'entreprise permettent à ceux qui les obtiennent d'être directement embauchés, l'expérience conduite par le FDFP montre que la qualification des jeunes acquise au sein de l'entreprise leur ouvre la porte à un poste de travail.

#### Le lien indissociable formation/insertion du CMR

L'expérience du CMR est exemplaire en termes d'insertion. Elle tire sa légitimité de la définition des besoins de formation des jeunes et des adultes d'un village donné par l'ensemble de ses habitants. Cette définition se fait en fonction des perspectives d'activité existantes ou potentielles de la communauté locale et le CVF, qui est chargé de suivre l'ensemble des actions de formation, veille à ce que toute formation débouche sur une activité professionnelle, quitte à revoir le plan initial de formation initial. La qualification acquise est par ailleurs évaluée en fin de parcours et reconnue par le monde professionnel, en attendant d'être certifiée au plan national.

Ces formations qualifiantes et adaptées au contexte économique local ne nécessitent pas d'investissements importants en infrastructures, équipements et personnels permanents. Elles se basent sur l'existant pour fournir aux jeunes les premières compétences leur permettant de démarrer leur insertion/activité/emploi. Elles peuvent, lorsqu'il existe un cadre national de certification, constituer la première étape d'un parcours d'insertion comportant plusieurs

paliers de qualifications reconnues. Leur pertinence est liée au fait que plus un jeune acquiert une expérience professionnelle reconnue, plus son insertion est facilitée.

#### **La PFS ou l'insertion comme condition *sine qua non* de la qualification professionnelle**

La décision de la PFS de subordonner tout parcours de formation et de qualification à une insertion préalable dans un emploi ou une activité professionnelle donnés entraîne un changement total du rapport qualification/insertion. Elle démontre que la logique de l'offre de formation n'a de légitimité que si elle est enracinée dans un parcours professionnel effectif et intervient comme facteur de renforcement de capacités de la personne insérée dans le monde du travail. Elle pointe dans le même temps que la meilleure forme de qualification (la meilleure réponse aux besoins de compétences des individus comme des partenaires écono-

miques) se réalise en situation de travail réel, c'est-à-dire selon des modes de professionnalisation qui sont à l'opposé d'une formation résidentielle autocentrée sur ses seuls résultats internes.

Il résulte de l'analyse des évolutions en cours dans le champ de l'ETFP que les différents acteurs ivoiriens prennent de plus en plus conscience de l'importance de l'insertion professionnelle comme critère de validation ultime de la pertinence des parcours de formation qu'ils mettent en œuvre. Pour le moment, l'essentiel de l'appareil de formation reste dans une politique d'offre et n'a pas réalisé l'ampleur de la mutation à accomplir pour passer d'une logique de formation à une logique de qualification et d'insertion. Mais la réforme envisagée à l'horizon 2020 ne pourra pas faire l'économie d'une telle mutation, sous peine de ne pas prendre la mesure des défis sociaux et économiques à relever.

### **3.3 Les différents modèles de structuration des coûts**

L'analyse des différents dispositifs de formation, de qualification et d'insertion permet de constater qu'ils diffèrent non seulement par leurs modalités de mise en œuvre, mais également par les modalités de reddition de comptes (coûts) par ceux qui les mettent en œuvre. Une lecture synoptique de ces dispositifs en termes d'analyse financière et budgétaire permet de distinguer cinq grands modèles de structuration des coûts.

#### **3.3.1 Un modèle centré sur une prise en charge globale des coûts de fonctionnement des établissements publics**

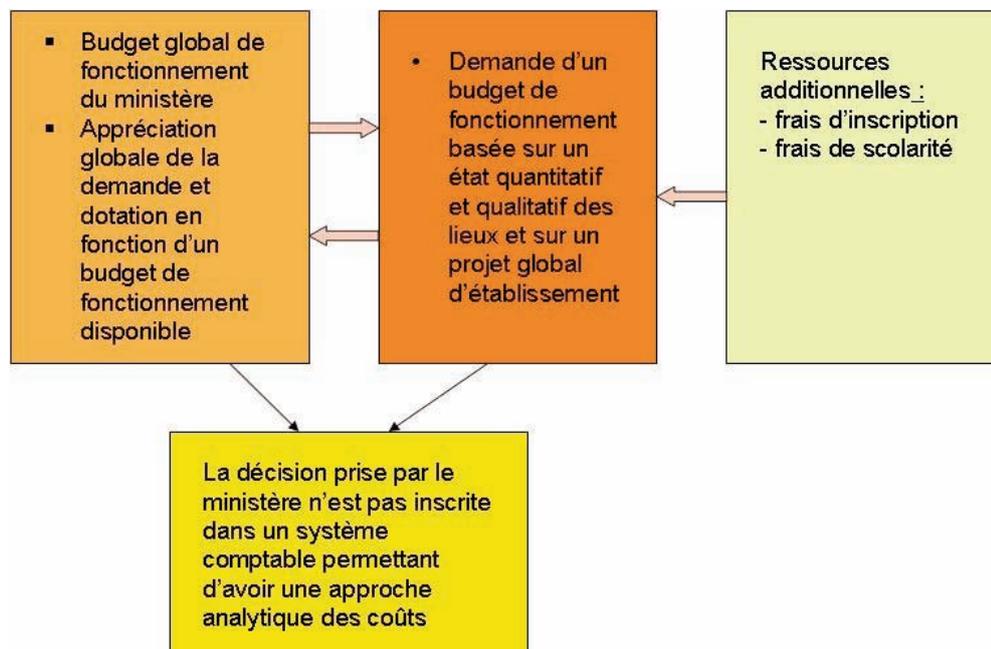
Ce modèle s'applique aux établissements publics organisant une formation résidentielle. Les entretiens avec la DAF (METFP) ont d'abord permis de constater l'absence d'étude spécifique sur les coûts au niveau central. La DAF s'interroge sur l'opportunité d'en réaliser une. Ensuite, ces entretiens ont permis d'évoquer un travail qu'aurait effectué la Banque mondiale pour analyser les coûts de formation au niveau de deux établissements, qui s'est heurté à l'absence de toute comptabilité analytique. Enfin, ils ont permis de conclure que les lignes budgétaires disponibles et renseignées concernaient les coûts de fonctionnement des

établissements et étaient essentiellement centrées sur les salaires du personnel administratif et enseignant. Elles ne permettent pas d'identifier les coûts d'amortissement, de maintenance et de fonctionnement des bâtiments et des équipements, d'isoler les coûts pédagogiques concernant la matière d'œuvre, encore moins ceux liés au renouvellement des cursus ou à l'adaptation des compétences des enseignants/formateurs à l'évolution des technologies ou des référentiels d'emplois ou de métiers.

Cette situation budgétaire et comptable permet de comprendre qu'un établissement comme Celia réalise en fin d'année un rapport global de situation (METFP, 2008b) qui rend compte :

- de l'état global et par catégorie du personnel et des besoins en personnels nouveaux ;
- de l'état global, par discipline et par classe, des effectifs ;
- de l'état fonctionnel et qualitatif des infrastructures, locaux, équipements et matériels administratifs et pédagogiques et des besoins divers en ce domaine ;
- des enjeux des enseignements/formations réalisées par l'établissement et des perspectives de développement au regard de la demande sociale et du projet d'établissement présenté.

Graphique 1. Le financement étatique des coûts de fonctionnement globaux des établissements publics



Source : auteurs de l'étude.

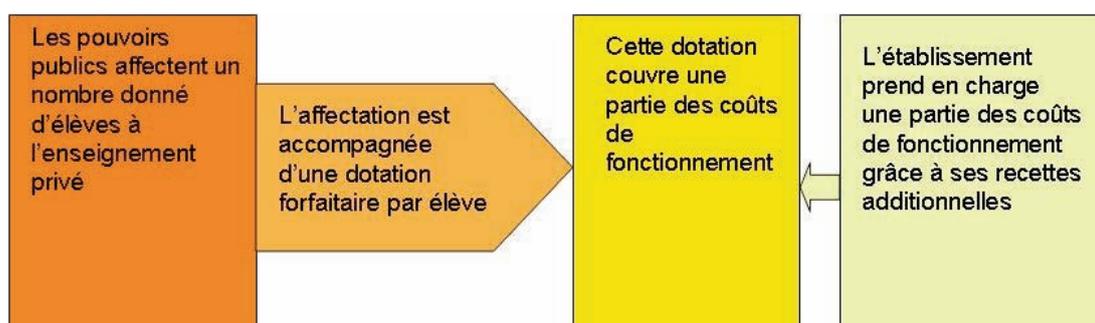
Ce rapport ne rend pas compte de l'efficacité externe des résultats de l'établissement. Il fait cependant état des partenariats noués tant au niveau national qu'international. La demande budgétaire qui en résulte est basée sur un état des lieux global de l'établissement. Elle est motivée par une présentation des résultats scolaires de fin d'année et s'exprime par une requête portant sur une augmentation générale du budget de fonctionnement susceptible de faire face aux différents besoins identifiés. Les financements intervenant dans ce type de modèle sont essentiellement publics, à l'exception des ressources additionnelles que les établissements perçoivent au titre des frais d'inscription et de scolarité (graphique 1).

### 3.3.2 Un modèle centré sur une appréciation forfaitaire des coûts unitaires des établissements privés agréés

Ce modèle est essentiellement représentatif de la réalité des établissements privés agréés par les pouvoirs publics, qui scolarisent la plus grande partie des élèves de l'ETFP (40 000 environ, contre 30 000 pour les établissements

publics ; METFP, 2009b). L'État demande que ces établissements accueillent des élèves que le dispositif public n'a pas les moyens de scolariser. En conséquence, il leur accorde une dotation budgétaire intitulée « frais de scolarité », qui ne prend pas en compte les coûts réels de fonctionnement de l'enseignement privé, mais correspond à une somme forfaitaire dont le montant moyen par élève pour l'année 2008/2009 s'élève à 175 000 FCFA (pour les formations préparant au BEP comme pour celles préparant au BT) (graphique 2). L'enquête terrain révèle que ce montant varie selon les établissements. Ainsi, l'EPCCI a affirmé recevoir de l'État une subvention par élève de l'ordre de 300 000 FCFA (à destination de la formation de niveau supérieur) tandis que l'établissement William Ponty fait état d'une somme forfaitaire de 135 000 FCFA. L'écart entre la somme forfaitaire perçue et le coût réel est comblé, en ce qui concerne l'EPCCI, par une augmentation générale des frais d'inscription ainsi que par les bénéfices des formations post-BAC, qui permettent de prendre en charge une partie des frais généraux de fonctionnement. Les coûts additionnels de William Ponty sont pris en charge par les frais de

Graphique 2. Le cofinancement public/privé des coûts de fonctionnement des établissements privés agréés accueillant des élèves du public



Source : auteurs de l'étude.

scolarité ainsi que, selon son directeur, par les bénéfices que la société éponyme réalise dans les formations spécialisées de niveau supérieur.

Les budgets des établissements privés ne semblent pas beaucoup mieux documentés que ceux des établissements publics. Pourtant, l'entretien avec le directeur financier de l'EPCCI a permis d'avoir une appréciation estimative de la répartition des coûts de l'établissement : les charges liées aux salaires des enseignants permanents et vacataires représenteraient entre 35 et 40 % du budget global, les coûts d'amortissement et d'entretien environ 20 %, le reste étant partagé entre les autres coûts (formation des enseignants, électricité, téléphone...). Mais cette répartition demanderait à être documentée pour pouvoir être généralisée et appliquée à d'autres établissements.

### 3.3.3 Un modèle centré sur un partage des coûts de fonctionnement et d'équipement dans le cadre de la formation en alternance et en apprentissage

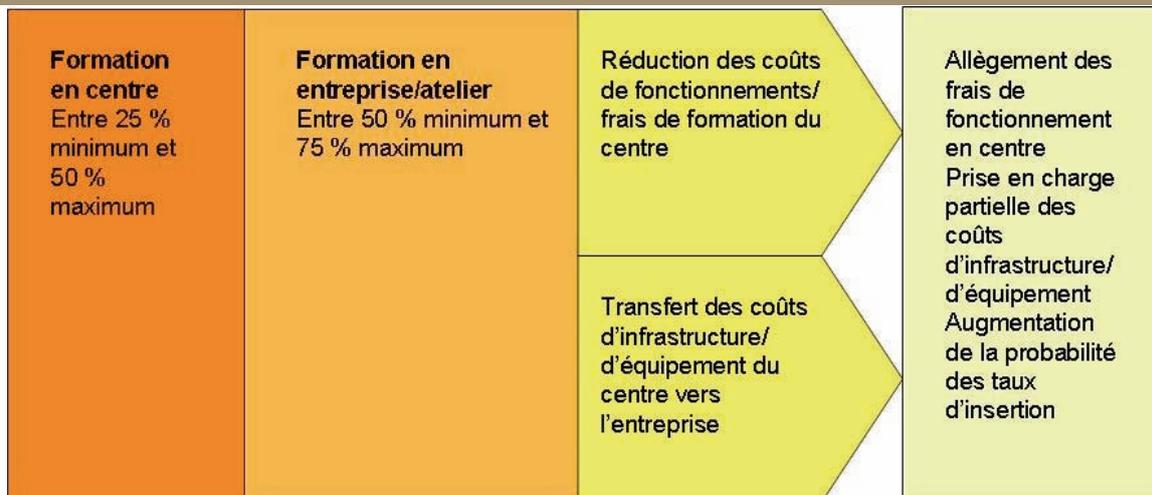
Contrairement aux deux autres, ce modèle ne concerne pas la grande masse des élèves, mais s'applique de manière à peu près identique à deux types de dispositifs : celui des établissements appliquant la formation alternée initiée par la coopération allemande (GTZ, 2008) et celui mis en œuvre par l'Agefop (Agefop, 2009) dans le cadre de l'apprentissage. Ces deux dispositifs ont des rattachements institutionnels différents, le premier dépendant du METFP et le second du cabinet du ministre de l'ETFP tout en ayant

un fonctionnement de type autonome. Ils ont toutefois en commun le fait qu'une partie importante de la formation (entre 50 et 70 % pour la formation alternée, 75 % pour l'apprentissage) est réalisée en entreprise de type moderne ou de type artisanal, ce qui diminue les frais de fonctionnement de chaque dispositif et transfère sur les partenaires économiques une partie des coûts d'infrastructures et des coûts d'utilisation et maintenance des équipements. Bien que ces coûts ne soient pas identifiés dans les systèmes comptables, ils sont bien réels. Ils sont ainsi transférés du budget indistinct des pouvoirs publics vers les partenaires privés (graphique 3).

Au vu des informations actuellement disponibles tant au niveau du ministère que de l'Agefop, il n'est pas possible de procéder à une évaluation quantitative de la diminution des coûts de fonctionnement occasionnée par la formation en situation professionnelle ni d'évaluer le transfert des coûts d'investissement matériel du secteur public vers le secteur privé. Des calculs réalisés dans d'autres pays (Bénin, Niger<sup>14</sup>) permettent cependant d'apprécier globalement ce type de transfert. Une telle appréciation paraît urgente en Côte d'Ivoire, d'autant plus que la formation en alternance ou en apprentissage augmente les probabilités d'insertion professionnelle et que les réformes en perspective ont pour finalité de mettre en œuvre des parcours de qualification à

<sup>14</sup> Ces calculs ont été réalisés dans le cadre de programmes d'appui à la formation professionnelle et à l'insertion des jeunes et existent exclusivement sous format électronique, sans mention de leurs auteurs.

Graphique 3. Les cofinancements public/privé des coûts des dispositifs alternés et d'apprentissage



Source : auteurs de l'étude.

la fois soutenables du point de vue budgétaire et efficaces du point de vue de l'insertion des jeunes dans le marché du travail.

Ce type de modèle aurait normalement dû intégrer le partage des coûts réalisé par les formations du type UMF ou AAP (METFP, 2008a). Toutefois, le fait qu'elles relèvent d'unités de formation ayant des frais fixes de fonctionnement, quelque soit le nombre d'élèves qui y sont affectés, les assimile plus à des parcours de type résidentiel qu'à des parcours de type alterné ou apprentissage.

### 3.3.4 Un modèle d'apprentissage centré sur une prise en compte multidimensionnelle des coûts

Ce modèle a pour particularité de sortir d'une approche quasi exclusivement centrée sur les coûts de fonctionnement et d'intégrer dans le concept de coûts de formation la plupart des composantes qui interviennent dans l'atteinte d'une qualification professionnelle. Il est notamment mis en œuvre dans les projets financés par le FDFP (2007)<sup>15</sup>, intègre autant la dimension « qualification » que la dimension « insertion » et prend en compte les coûts selon un processus logique de réalisation de la formation qui comprend les étapes suivantes :

- la présélection des formés ou apprentis et la prise en charge de leur insertion ;
- les actes pédagogiques que sont la conception des modules de formation, la prestation de la formation en

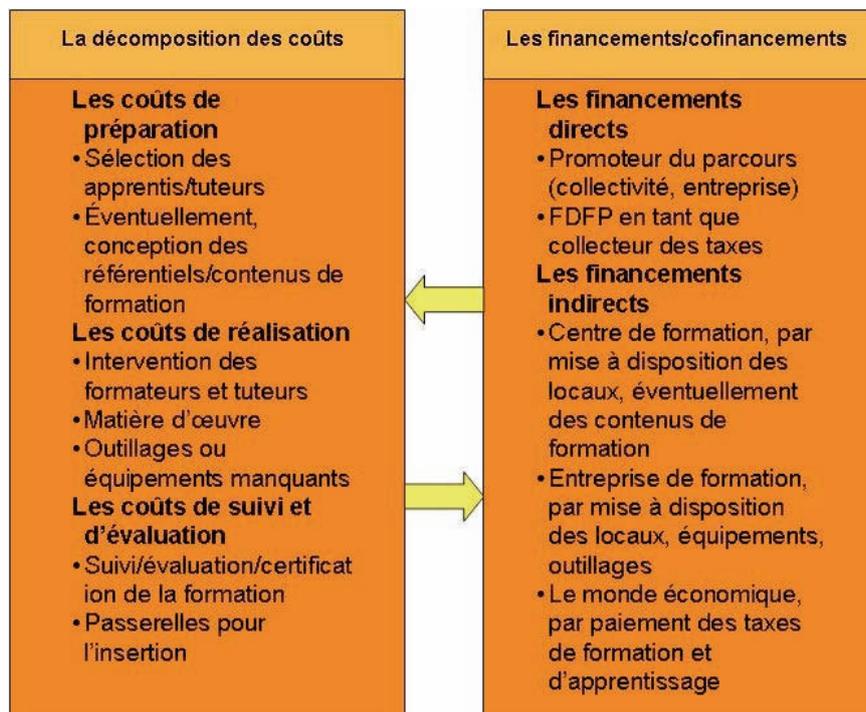
centre, l'intervention des tuteurs en entreprise et le suivi de la formation en entreprise par le formateur suiveur ;

- l'utilisation de la matière d'œuvre en centre et en entreprise ;
- l'acquisition, le cas échéant, d'outillages nécessaires à la professionnalisation des apprentis ;
- la prise en charge de la validation des résultats du parcours de qualification ;
- dans certains cas, la création des passerelles pour l'insertion (création de coopératives pour les jeunes, par exemple).

Les coûts d'infrastructures et d'équipement ne sont pas intégrés, dans la mesure où la formation théorique est le plus souvent réalisée dans des centres publics de formation et la formation pratique dans les locaux de l'entreprise ou de l'atelier (ou, dans le cas des formations de type BTP, dans des chantiers écoles). Cela signifie que la formation amortit des bâtiments ou des équipements existants et, de ce fait, bénéficie de cofinancements effectifs des partenaires participant au processus de formation. Ces cofinancements s'ajoutent à ceux du promoteur du projet (entreprise ou collectivité territoriale par exemple) et du financeur qu'est le FDFP, qui est lui-même abondé par la taxe sur la

<sup>15</sup> L'enquête a également permis de prendre connaissance d'autres projets de formation/emploi/qualification tels que les projets relatifs à la formation d'agents de maintenance ou d'aides contrôleurs.

Graphique 4. Les composantes coûts/financement d'un dispositif de qualification et d'insertion



Source : auteurs de l'étude.

formation de 1,2 % ou la taxe d'apprentissage de 0,4 %. L'ensemble de ces éléments rendent compte d'un parcours de qualification d'une trentaine d'apprentis, qui a pour finalité directe l'insertion dans l'emploi ou la création d'activité. Mais leur transposition dans un dispositif plus conséquent, s'adressant à un public large, ne changerait pas fondamentalement la structuration des éléments de coûts, vu que celle-ci relève d'une ingénierie de professionnalisation stable qui a fait largement ses preuves dans les différents pays qui la mettent en œuvre (graphique 4).

### 3.3.5 Un modèle d'insertion par l'activité économique : les composantes coûts/financements

Deux dispositifs entrent dans ce dernier modèle. Le premier concerne les parcours de qualification et d'insertion mis en place par le réseau des CMR (GTZ, 2007). Bien qu'il ait pour finalité la professionnalisation des jeunes et des adultes de l'espace rural, le réseau fonctionne selon un modèle d'IAE dans la mesure où le CVF valide les actions de formation des membres de la communauté à la condition qu'elles mènent à une activité professionnelle effective. Dans le cadre de ce ciblage de la qualification sur l'insertion,

le réseau a fait le choix de ne pas utiliser d'infrastructures spécifiques, mais de réaliser les formations dans les locaux existants et avec le maximum d'outils et de matières d'œuvre présents sur place. Il s'ensuit que les composantes des coûts de la formation sont essentiellement de deux ordres (graphique 5) :

- des coûts liés à l'ingénierie de formation : définition des 33 référentiels liés aux 92 métiers référencés et à partir desquels les besoins de formation sont établis, conception et mise au point du plan de formation, qui est validé par le CVF et contractualisé avec le CMR et, enfin, intervention du COFO, qui est chargé de définir la meilleure relation entre la demande et l'offre et d'identifier les intervenants susceptibles de réaliser les prestations prédéfinies ;
- des coûts de fonctionnement liés à la mise en œuvre des parcours de formation : 25 % sont assumés par les futurs qualifiés. Entrent dans ces coûts les frais liés au fonctionnement du réseau et aux salaires des permanents qui le font vivre, les coûts d'intervention des formateurs de spécialité ainsi que les coûts de validation des compétences acquises.

Graphique 5. Les composantes coûts/financement d'un dispositif d'insertion par l'activité économique



Source : auteurs de l'étude.

Le second dispositif d'IAE est celui de la PFS, animé par une structure autonome composée de représentants de l'Agefop, du FDFP, de l'Agepe et du FNS. Vu le caractère récent de cette expérience, il est quasiment impossible d'en analyser tant les coûts d'investissement que les coûts de fonctionnement. Trois constats sont néanmoins possibles : *i)* les infrastructures (missions locales ou certains centres de professionnalisation) sont réalisées avec le financement conjoint de la PFS nationale et des autorités locales ; *ii)* les voies de professionnalisation sont définies en partenariat entre la PFS nationale/locale et les partenaires écono-

miques locaux ainsi que les régies de territoire ; et *iii)* les voies d'insertion peuvent tout aussi bien être facilitées par les collectivités locales que par les organisations professionnelles ou les chefferies traditionnelles (exemple de Songon). On est donc là dans une redistribution assez complète des coûts et financements autour de deux concepts clés : *i)* les coûts de formation suivent et ne précèdent pas l'IAE ; et *ii)* l'insertion et la professionnalisation sont réalisées au niveau des territoires et, de ce fait, incluent un partage des tâches, des coûts et des financements entre les acteurs locaux et les acteurs nationaux de la PFS.

### 3.4 Une double logique : formation versus insertion

La lecture synoptique des cinq modèles d'explicitation et de prise en charge des coûts de formation met en évidence les caractéristiques communes des dispositifs centrés sur la formation résidentielle, qu'ils soient publics ou privés : tous ont une approche comptable presque exclusivement centrée sur les salaires des personnels et sur les frais administratifs afférents. De même, ils dépendent

principalement de financements publics complétés, notamment dans le cas des établissements privés, par la variable d'ajustement que constituent les contributions complémentaires des familles.

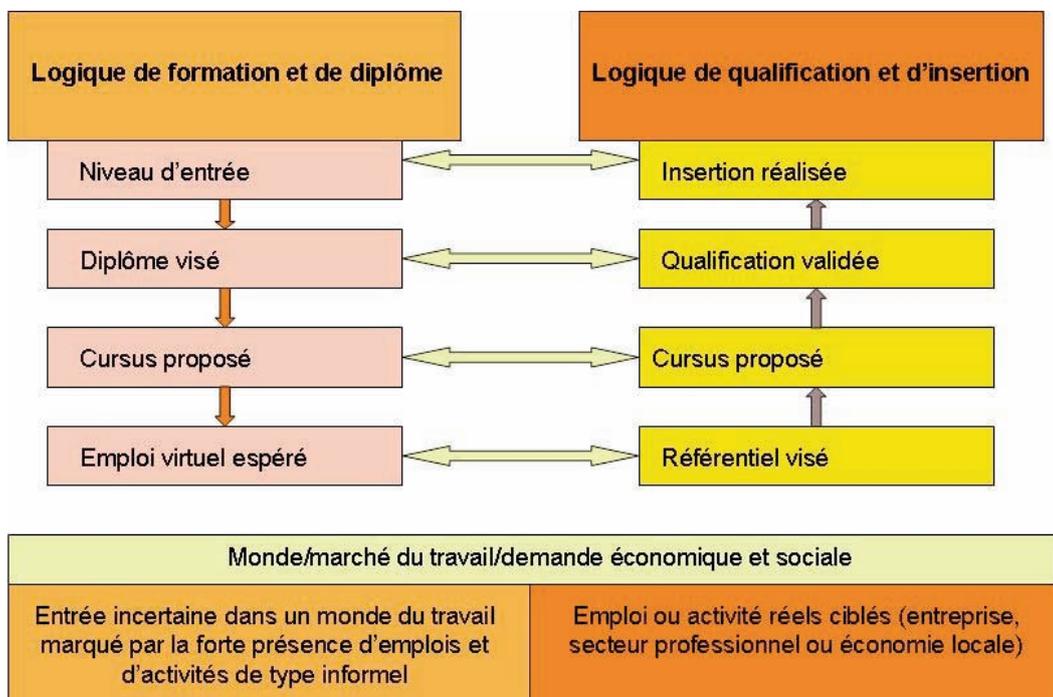
Les dispositifs qui évoluent vers une qualification en milieu professionnel et vers la prise en compte de la dimension d'insertion sortent de l'approche ciblée quasi exclusivement

sur les coûts fonctionnels pour faire preuve de réalisme budgétaire et prendre en compte les multiples charges liées à la mise en œuvre des parcours de formation/qualification : coûts de sélection, de suivi des formés et de certification des formés, coûts des équipements, outillages et de la matière d'œuvre, frais de conception des référentiels et des modules de formation, frais de formation des formateurs, éventuellement frais de défraiement des apprentis... Ce réalisme budgétaire va d'ailleurs de pair avec une modification des règles des mécanismes de financement : plus la formation est liée à une professionnalisation en situation réelle de travail, plus elle fait appel à des cofinancements publics/publics (niveau central et niveau territorial) et public/privé (pouvoirs publics à travers les centres de formation, entreprises au moyen de la mutualisation des taxes, cofinancement par les individus ou les familles...). Les actions mises en œuvre par le FDFP ainsi que celles

portées par les CMR ont explicitement ciblé leur intervention sur une conjonction entre parcours de qualification et parcours d'insertion, tandis que la PFS d'IAE a délibérément subordonné l'action de qualification à celle, préalable, de l'insertion. Ces trois derniers dispositifs, qui se situent explicitement hors du système institué de l'ETFP, montrent que des dynamiques de professionnalisation sont en cours, qui établissent une forme de rupture avec les pratiques instituées (graphique 6).

En fin de compte, les cinq modèles de structuration des coûts peuvent être regroupés en trois grands types de parcours : les deux premiers, centrés sur la formation résidentielle et sur la formation en alternance/apprentissage, visent à qualifier efficacement en vue d'insérer. Le troisième renverse la logique des deux premiers et fait de l'insertion une condition première à toute action de formation et de qualification réussie.

Graphique 6. Logique de formation versus logique d'insertion



Source : auteurs de l'étude.

## 4. Hypothèses de calcul des coûts

La description qui précède met clairement en lumière le caractère très partiel des données disponibles sur les coûts. Des pans entiers des dispositifs de qualification et d'insertion ne font l'objet d'aucune évaluation financière. Les coûts d'infrastructures, qu'il s'agisse des coûts de construction, de maintenance, de réhabilitation ou simplement de fonctionnement des locaux dans lesquels sont réalisées les formations théoriques ou pratiques, sont ignorés – de même que les coûts d'achat, d'amortissement ou de maintenance des équipements existants ainsi que les moyens nécessaires pour les remplacer au fur et à mesure de l'évolution des technologies et des contenus de formation. Surtout, les prérequis nécessaires à toute réforme de l'ETFP sont absents de tout système d'information :

- la définition des réponses à apporter à la demande

économique et sociale, en termes de développement des compétences et de qualifications ;

- la conception des référentiels d'emploi, de compétences et de certification susceptibles de prendre en compte cette demande ;
- la mise en œuvre d'une ingénierie de formation par les compétences capable de transcrire dans des dispositifs de formation par alternance les parcours de qualification et d'insertion ;
- mise à niveau et/ou le renforcement des capacités des enseignants et des formateurs de manière à les rendre aptes à mettre en œuvre les réformes souhaitées et décidées.

Toute méthodologie de calcul des coûts devra intégrer l'ensemble de ces dimensions.

### 4.1 Un préalable : apprécier la pertinence des parcours de formation/qualification

La présente recherche repose sur l'hypothèse qu'il ne sert à rien de calculer les montants financiers affectés à un parcours de formation/qualification, si celui-ci n'est pas évalué à l'aune de sa capacité à armer véritablement ses bénéficiaires pour l'entrée dans le monde du travail. Cette hypothèse n'est pas une simple affirmation utilitariste, selon laquelle la formation professionnelle n'aurait de valeur que si elle réussissait effectivement à insérer ses bénéficiaires dans l'activité ou l'emploi. Tous les tenants des sciences économiques et sociales reconnaissent en effet que la formation en tant que telle ne peut pas créer de l'emploi : elle ne peut donc pas insérer quand l'emploi n'existe pas. La question de sa pertinence n'en demeure pas moins réelle, dans la mesure où la description des dispositifs existants montre que leur pertinence croît quand trois conditions sont remplies :

- une actualisation effective des parcours de formation/qualification aux connaissances et compétences exigées par l'évolution des technologies et des emplois ;
- une acquisition de ces connaissances et compétences au plus près des situations réelles de travail ;
- une validation du niveau de professionnalisation acquis en fin de parcours, qui le situe dans le cadre national de certification et, de ce fait, lui permet d'être reconnu tant du point de vue académique que du point de vue des conventions collectives.

Si les conclusions méthodologiques d'un tel constat ne peuvent pas se quantifier aisément, elles doivent toutefois être prises en compte dans tout scénario de calcul des coûts de la formation. En effet, plus un système ETFP est obsolète, éloigné du monde du travail et situé hors de tout

système de certification établi, plus il a de chances d'augmenter le temps de latence qui sépare la fin de la formation de l'entrée dans le monde du travail et d'exiger de la part des acteurs économiques qui insèrent le jeune un coût supplémentaire de requalification ou de nouvelle qualification. Cette relation tendancielle peut être représentée par la qualification d'un facteur de pertinence qui augmentera d'autant plus le coût réel de la formation que les trois conditions décrites ne sont pas réalisées. Ainsi, on pourrait supposer que chaque condition non réalisée augmenterait le coût du parcours analysé d'un pourcentage donné qui deviendrait un facteur multiplicateur des coûts réels identifiés. On aurait ainsi la formule suivante :

**Coûts réels d'un parcours de formation/qualification = ensemble des coûts répertoriés du parcours X facteur de non-pertinence du parcours**

En introduisant les variables suivantes :

*Cout\_réel\_pFQ* = coût réel d'un parcours de formation/qualification

*Ensemble\_cout* = ensemble des coûts répertoriés du parcours

*Fact\_non\_pertinence* = facteur de non-pertinence du parcours

on obtient la formule suivante :

$$Cout\_réel\_pFQ = ensemble\_cout \times fact\_non\_pertinence$$

En posant :

$A_1$  = coût réel d'un parcours de formation/qualification

$A_2$  = ensemble des coûts répertoriés du parcours

$A_3$  = facteur de non - pertinence du parcours

on arrive à l'équation suivante :

$$A_1 = A_2 \times A_3$$

Le facteur (Fact\_non\_pertinence ou  $A_3$ ) est d'autant plus élevé que le taux d'efficacité est faible.

L'appréciation du degré de pertinence du dispositif ou parcours de formation/qualification à analyser suppose que les observatoires de l'emploi dans les différents pays mettent en place des outils de suivi permettant d'identifier le devenir professionnel des bénéficiaires du dispositif en question.

## 4.2 Une condition *sine qua non* : chiffrer l'investissement immatériel ou le coût nécessaire du processus d'innovation

La lecture transversale des différents dispositifs analysés, outre qu'elle met en lumière une approche quasi exclusive de la problématique des coûts par le biais des frais de fonctionnement, montre que la dimension « investissement immatériel » est ignorée dans la très grande majorité des cas. Les différentes composantes qui font qu'un parcours de formation/qualification a le maximum de chances de répondre aux objectifs que lui fixe toute réforme font partie de cette rubrique : aider les jeunes à s'insérer tout en les préparant au mieux à acquérir les compétences exigées par le développement économique et l'évolution du monde du travail. Ces composantes peuvent être énumérées comme suit :

- réaliser des études diagnostics ou d'opportunités capables d'analyser les évolutions socioéconomiques et les mutations qu'elles entraînent dans le monde du travail ;
- définir/redéfinir les référentiels d'emploi, de compé-

tences et de certification exigés par l'adaptation aux évolutions et mutations identifiées ;

- développer une ingénierie de formation susceptible de concevoir les nouveaux parcours/modules de formation/qualification et de les structurer selon la méthodologie de formation par les compétences et par l'alternance ;
- renouveler/renforcer les capacités des enseignants/formateurs afin de les mettre à niveau des nouveautés introduites ;
- mettre en place des modalités d'adaptation continue des dispositifs/parcours de formation/qualification aux besoins du monde du travail et ainsi renforcer leurs potentialités d'insertion.

La Côte d'Ivoire se trouve actuellement à la croisée des chemins et doit notamment concevoir un dispositif d'ETFP susceptible de répondre aux besoins de compétences et de qualifications de son économie à l'horizon 2020. Il paraît

inimaginable que les projections des besoins financiers faites pour répondre aux défis de l'avenir ne prennent pas en compte le coût de l'innovation qui sera nécessaire pour rendre ce dispositif réactif aux anticipations et l'aider à s'adapter au fur et à mesure aux évolutions en cours.

Si l'appréciation de l'investissement immatériel n'est pas évidente, vu l'incertitude des changements à effectuer au fur et à mesure des défis à relever, il paraît possible sinon raisonnable de fixer un pourcentage forfaitaire de cet investissement comme composante d'un coût global. Ce pourcentage représenterait la part de financement qu'il faudrait budgéter annuellement pour que le dispositif ETFP reste à niveau tant au plan de l'analyse des évolutions socio-économiques que de la conception des nouveaux parcours de formation/qualification et de l'actualisation permanente des compétences du personnel formateur. L'hypothèse la plus vraisemblable est qu'un dispositif de type ETFP, qui est partie intégrante d'une société de la connaissance et de la compétence, a besoin de deux types d'investissement :

- un investissement immatériel que l'on pourrait catégoriser comme investissement en recherche et développement (R-D) : il a pour but d'aider les responsables du dispositif à innover et à adapter ce dernier de manière continue aux mutations qu'ils auront diagnostiquées ;
- un investissement immatériel que l'on pourrait catégoriser comme maintien/renforcement des capacités d'intervention de ses ressources humaines : il a pour but de former en continu l'ensemble des personnels du dispositif pour rendre possible le processus d'innovation et d'adaptation.

Il revient aux responsables politiques et institutionnels de chiffrer les montants et pourcentages de tels investissements dont le but est de permettre au dispositif ETFP d'en-

trer puis de rester dans un processus continu d'innovation. L'observation des pratiques d'investissement en R-D et en renforcement de capacités dans le contexte européen montre que les entreprises, comme les organisations innovantes ou les ministères en phase de réforme, ont des lignes de dépenses en ce domaine qu'il serait intéressant de connaître et de prendre en compte.

#### **Coûts de l'investissement immatériel = coûts R-D + coûts de renforcement des capacités des personnels**

À partir des variables suivantes :

*Cout\_invest\_imma* = coûts de l'investissement immatériel

*Cout\_RD* = coûts R - D

*Cout\_renf\_capa* = coûts de renforcement des capacités des personnels

on obtient la formule suivante :

$$Cout\_invest\_imma = Cout\_RD + Cout\_renf\_capa$$

En posant :

$A_4$  = coûts de l'investissement immatériel

$A_5$  = coûts R - D

$A_6$  = coûts de renforcement des capacités des personnels

on obtient l'équation suivante :

$$A_4 = A_5 + A_6$$

Ces lignes semblent représenter, à première vue, au minimum 5 % des budgets globaux incluant « coûts des investissements matériels » + « coûts de fonctionnement ». Mais ces données demandent à être vérifiées par une analyse précise du coût relatif des processus d'innovation ou, selon le langage « qualité », des processus d'amélioration continue.

### **4.3 Un choix stratégique : enrichir et diversifier les variables de la fonction « coût »**

Dans les différents scénarios présentés en vue de l'élaboration d'un plan stratégique de réforme du sous-secteur de l'ETFP (PSR-ETFP) sur la période 2009-2020, le METFP (2009a) ne prend en compte, ni le montant des investissements immatériels nécessaires à la conception et à la mise en œuvre de la réforme, ni les facteurs de pertinence des formations. Il ignore également les coûts liés aux infrastruc-

tures de même que les coûts liés aux équipements pédagogiques pourtant indispensables pour aider à la professionnalisation d'un dispositif presque exclusivement résidentiel. Les coûts récurrents sont appréhendés globalement et calculés à partir des coûts de personnel paramétrés en fonction de la taille du groupe pédagogique et du salaire moyen des enseignants, des dépenses générales de fonctionne-

ment paramétrées en fonction de la masse salariale des enseignants et du PIB/habitant. Sans mettre en cause la validité des critères retenus, la présentation des différents modèles de structuration des coûts montre qu'il est difficile sinon impossible d'appliquer les mêmes critères d'analyse des coûts pour des dispositifs ou parcours de formation/qualification qui fonctionnent selon des concepts d'efficience/d'efficacité, des types de mise en œuvre de la formation, des partenariats et des modes d'insertion différents sinon opposés. Elle met en évidence trois grands types de dispositifs ou parcours qui ont leurs finalités et leurs logiques propres et pour lesquels il convient d'établir un ensemble spécifique de variables de la fonction « coût ». Toute politique de réforme de l'ETFP doit préalablement décider de l'importance qu'elle veut donner, dans ses projections d'avenir, à chacun de ces dispositifs.

#### **4.3.1 Une décision stratégique préalable : le type de dispositif/parcours à promouvoir en priorité**

Dans ses choix d'indicateurs et de normes, le METFP (2009a) se réfère principalement à la formation résidentielle. Tous les paramètres mis en avant prennent en effet en compte des données qui relèvent d'une réalité institutionnelle privilégiant la relation enseignant/élève, une structure administrative de type scolaire, une formation professionnelle équivalente à un « enseignement craie à la main » et une forme de qualification assimilée à l'obtention d'un diplôme dûment répertorié dans le système national de qualification, mais non analysée en termes de potentialité d'insertion. Les scénarios retenus prévoient bien la catégorie de l'apprentissage amélioré, mais les variables qui lui sont appliquées ne prennent pas en compte la spécificité d'une telle voie qui se distingue très fortement, même dans sa partie théorique, de la formation résidentielle.

Le METFP (*ibid.*) fait dans le même temps mention des défis que le sous-secteur de l'ETFP doit relever : la prise en compte des besoins de qualification des différentes franges de population qui abandonnent chaque année le système scolaire sans avoir la moindre chance de rentrer dans une formation diplômante de nature résidentielle. Selon le METFP, environ 350 000 jeunes seraient chaque année dans cette situation. Il existe donc un véritable besoin de développer des formes de parcours adaptées à un tel

public et, plus largement, mettant en œuvre des logiques autres que celle de la formation résidentielle.

L'enquête terrain a montré que les divers responsables politiques, institutionnels et économiques étaient pleinement conscients du problème. Elle a également révélé qu'il existait, dans le cadre même du METFP, des parcours de formation/qualification qui s'adressaient à l'ensemble des publics, scolarisés ou déscolarisés et qui relevaient d'une logique de qualification et, par conséquent, de calcul des coûts très différente de celle de la formation résidentielle : il s'agit notamment des parcours de formation en alternance et par apprentissage et des parcours liant étroitement IAE et professionnalisation en situation de travail. L'enquête a permis de constater que ces différents parcours n'étaient pas de simples adjuvants à un dispositif établi en mal d'extension, mais qu'ils avaient une potentialité de développement propre et pouvaient devenir des réponses alternatives tout à fait crédibles et soutenables à la demande économique et sociale du pays. À condition toutefois qu'ils fassent l'objet d'un choix stratégique de la part des décideurs politiques et qu'ils soient évalués, en termes de coûts, selon des critères et variables adaptés à leur identité spécifique. Pour le moment, le METFP les évoque dans sa note de politique de manière générique sans pour autant abandonner la priorité accordée à la formation résidentielle.

#### **4.3.2 Une hypothèse de travail : une fonction « coût » adaptée à trois grands types de dispositifs**

La définition des modèles de structuration effective des coûts a clairement montré que le choix de l'un ou l'autre modèle entraînait à la fois une agrégation différenciée des lignes budgétaires nécessaires pour faire face aux frais encourus et une modification des modes et partenaires de financement intervenant dans la prise en charge de ces frais. Elle a également mis en évidence qu'une lecture transversale des points divergents et communs aux cinq modèles identifiés permettait de les regrouper, du point de vue de l'approche « coût », en trois grands types de dispositifs ou parcours de formation/qualification/insertion et d'envisager pour chacun d'entre eux un appareillage méthodologique de calcul des coûts qui leur était spécifique.

### Une fonction « coût » centrée sur les multiples cursus de formation/qualification résidentielle

La formation résidentielle fonctionne indistinctement dans les établissements publics ou privés ; seul diffère le degré de prise en charge des coûts de fonctionnement par les pouvoirs publics ou les familles. Elle est répertoriée par le METFP (2009a) comme le principal mode de formation actuel et futur de fait. Ses coûts sont définis selon une méthodologie adaptée du Resen, qui privilégie les éléments liés aux coûts de fonctionnement et aux dépenses courantes pris dans leur globalité.

Dans le cas présent, la fonction « coût » en général et, plus précisément, le coût unitaire de fonctionnement ont été élaborés sans tenir compte de la spécificité des moyens nécessaires à la réalisation de la formation professionnelle et, notamment, des équipements et matières d'œuvre nécessaires à son efficacité interne. Par ailleurs, tous les éléments contribuant à l'efficacité interne et externe (mise à jour des référentiels des qualifications et emplois visés, actualisation des cursus, mise à jour des compétences des enseignants/formateurs, création de partenariats avec les entreprises, réalisation de stages, suivi de l'insertion des élèves...) n'ont pas été pris en compte. Il s'agira de voir comment ces éléments d'investissement matériel et immatériel, constitutifs de la spécificité du sous-secteur de l'ETFP, pourraient être traduits en variables et agrégés aux autres éléments déjà définis. Il s'agira également, au regard de la pertinence de la formation, d'affecter la fonction « coût » d'un coefficient d'efficacité qui en indiquera la capacité réelle d'insertion. En conclusion, il conviendra que la fonction « coût » prenne en compte, selon des modalités qui restent à déterminer, les données suivantes :

- tous les éléments de salaires et de coûts unitaires énumérés par le METFP ;
- les coûts supplémentaires liés à la mise en œuvre de la formation pratique (coûts d'achat, d'amortissement, de maintenance et de remplacement et coûts de la matière d'œuvre) à moins de les intégrer, de manière forfaitaire et additionnelle, dans le coût unitaire de fonctionnement ;
- les coûts liés à l'actualisation puis à l'adaptation permanente des référentiels d'emploi ou de métier et des contenus de formation ainsi que des compétences des enseignants et formateurs ;

- les coûts liés à l'augmentation de la pertinence de la formation et, notamment, à la relation avec le monde économique en vue d'une meilleure insertion des jeunes.

Une réflexion concertée avec les acteurs engagés directement dans ce type de formation devrait aider à affiner la manière dont tous ces éléments peuvent être traduits en variables quantitatives et qualitatives.

### Une fonction « coût » centrée sur les divers parcours de formation en alternance ou en apprentissage

Ces parcours ne sont pas tout à fait homogènes dans la mesure où ils sont différenciés en termes de responsabilité institutionnelle, d'ingénierie pédagogique et de modes de validation.

Un premier type de parcours concerne l'expérience de la formation professionnelle en alternance (FPA) introduite par la coopération allemande et développée dans cinq établissements (dont le CPMA, visité lors de l'enquête). Elle met en œuvre, sous la responsabilité de la direction de l'ETFP, une répartition entre formation théorique et pratique qui varie entre un rapport 40/60 la première année et 30/70 la dernière année. Elle aboutit aux mêmes niveaux de qualification et de diplôme (CAP, BEP, BT) que la formation résidentielle mais, selon les évaluations de suivi réalisées au départ de l'expérience par la GTZ, les probabilités d'insertion sont renforcées : en effet, environ 80 % des jeunes formés auraient été embauchés par l'entreprise formatrice. Un deuxième type de parcours vise les formations en alternance et/ou en apprentissage développées dans les UMF et les AAP et mises en œuvre par la DAIP. Les jeunes qui sont y formés reçoivent à la fin de leur parcours de qualification, soit une attestation de fin de formation, soit un certificat de qualification professionnelle (CQP). Le public visé par les UMF ou les AAP est assez disparate : il s'agit autant des jeunes ruraux que l'on veut fixer dans leur territoire que des jeunes déscolarisés ou non scolarisés qui ont besoin d'être formés *a minima*, des diplômés en recherche d'une qualification pour mieux s'insérer ou des ex-combattants ou miliciens qui ont besoin de se professionnaliser pour mieux retourner à la vie civile. S'ajoutent à ces divers publics celui des artisans et micro-entrepreneurs qui souhaitent se recycler pour mieux améliorer la qualité de leur produit et, plus globalement, leur productivité.

Un troisième type de parcours cible le dispositif de forma-

tion par apprentissage mis en œuvre par l'Agefop et destiné à un public de jeunes ayant au minimum le niveau du CM2. Celui-ci est réalisé en conformité avec les normes édictées par le décret n° 96/286 et exige que l'employeur puisse justifier à la fois de son affiliation à un organisme de sécurité sociale et de l'obtention de sa carte de maître d'apprentissage. La durée de la formation varie entre deux et trois ans selon la filière choisie et le rythme d'avancement de l'apprenant. Rapporté aux nouvelles formes d'apprentissage qui se développent dans plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest et qui sont, de fait, des restructurations de l'apprentissage traditionnel, le dispositif de l'Agefop présente la particularité de mettre en œuvre une ingénierie de formation de type apprentissage moderne (25 % de formation théorique en centre de formation, 75 % de formation pratique en entreprise) tout en appliquant des modes de reconnaissance (AQP) qui relèvent plus de l'apprentissage traditionnel restructuré ou amélioré que de l'apprentissage moderne.

Un quatrième type de parcours est représenté par les projets formation/qualification/emploi du FDFP. Il s'agit moins d'un dispositif institué que de la réponse, par le moyen de l'apprentissage, à une double demande : celle de l'entreprise qui souhaite disposer des compétences nécessaires à son bon fonctionnement et à son développement et celle des jeunes qui cherchent à s'insérer dans le monde du travail. Les projets mis en œuvre ont la même structuration pédagogique que le dispositif Agefop (25 % de théorie et 75 % de pratique), mais ils s'en différencient par une moindre durée (de l'ordre de 18 mois en moyenne) et, surtout, par la quasi-garantie d'embauche du jeune apprenti en fin de formation.

Cette différenciation de ces quatre parcours n'empêche pas qu'ils relèvent d'une même fonction « coût ». Celle-ci comporte les paramètres suivants :

- les éléments de salaire des enseignants et personnels en centre, mais non les éléments de salaire des formateurs en entreprise ou en atelier (qui sont pris en charge par les acteurs économiques) ; cela permet de faire de la variable « coûts de personnel et de fonctionnement » un facteur d'accroissement significatif du nombre de jeunes formés ;
- les coûts supplémentaires liés à la formation pratique en centre mais, là encore, ces coûts sont fortement réduits du fait que les coûts d'achat, d'amortissement, de main-

tenance et de remplacement des équipements ainsi que les coûts de matière d'œuvre sont transférés vers le secteur économique. On peut affirmer, sans trop de risque, que par rapport à la formation résidentielle ces coûts sont diminués du taux que représente la formation en situation de travail dans le temps global de formation ;

- les coûts liés à l'investissement immatériel. À l'exception des projets du FDFP, il existe un fort besoin d'investissement des dispositifs existants dans une ingénierie systémique liant étroitement actualisation des référentiels métiers et contenus de formation, acquisition de connaissances en centre et acquisition de compétences en entreprise, formation coordonnée des enseignants et des tuteurs et/ou maîtres d'apprentissage ;
- les coûts liés à l'augmentation de la pertinence de la formation. Ils s'expriment ici en suivi des apprentis pendant et après la formation en vue de l'insertion.

#### **Une fonction « coût » centrée sur les modes de professionnalisation réalisés en situation d'insertion**

Ce modèle est représenté par deux dispositifs : celui mis en œuvre par les CMR et celui conçu et géré par la PFS : l'IAE. La spécificité des deux démarches est qu'elles sont définies selon deux paramètres :

- une insertion professionnelle préalable en fonction de laquelle les besoins d'acquisition de connaissances et de compétences (cas de la PFS) sont identifiés ;
- une insertion professionnelle garantie en fin de parcours de formation/qualification par les acteurs territoriaux qui sont en même temps les décisionnaires de la faisabilité et du contenu de ces parcours.

Dans les deux cas, la pertinence de la formation n'est plus à démontrer, vu que sa mise en œuvre est conditionnée par l'entrée dans le monde du travail. Elle ne provoque donc pas de coût spécifique en sus des coûts de formation. De même, le décentrage de l'acte de formation vers une professionnalisation en milieu de travail réduit fortement tous les coûts d'infrastructure ainsi que les coûts institutionnels (salaires des enseignants et du personnel administratif) liés au fonctionnement d'un centre permanent de formation. Il crée en revanche des coûts de mise en place et de suivi d'un réseau d'animateurs et/ou de coordinateurs dont la responsabilité est d'établir des partenariats de travail et de coopération entre les différents acteurs intervenant dans la

réalisation des parcours d'insertion et de formation/qualification : les collectivités territoriales, à la fois bénéficiaires et maîtres d'œuvre des dispositifs, les organisations professionnelles et le tissu économique local, les centres de formation publics et les cabinets de formation privés, les partenaires nationaux et internationaux engagés dans le processus d'insertion et de professionnalisation...

La structuration spécifique des CMR comme de la PFS fait que ces deux dispositifs ont une approche de la fonction « coût » assez différente des autres formes de parcours. Celle-ci comporte les paramètres suivants :

- les coûts « immatériels » nécessaires à l'animation du réseau et/ou de la plateforme (montage et adaptation permanente de l'ingénierie d'insertion et de formation du dispositif, conception des plans d'insertion et de formation, actualisation des référentiels d'emploi et de formation, renforcement de la capacité des intervenants tant au niveau national que territorial) ;
- les éléments de salaires des « permanents du réseau » et des formateurs publics ou privés sollicités dans le cadre des parcours de formation et de qualification mis en œuvre ;
- les frais de fonctionnement du réseau (réunions, déplacements, mise en place des comités locaux de formation ou des missions locales, tutorat et suivi des jeunes...) ;
- quelques dépenses complémentaires aux coûts de structure et de matière d'œuvre assumés par les collectivités territoriales.

La mise en exergue de l'approche différentielle des coûts selon le modèle de formation mis en œuvre montre que le choix prioritaire d'un de ces modèles n'engendre ni le même volume de coûts, ni le même type de coûts, ni la même relation entre le sous-secteur de l'ETFP, les acteurs économiques et les acteurs nationaux et territoriaux, ni le même résultat en termes de réponse au marché du travail. Les éléments paramétriques constitutifs de chaque modèle de formation/qualification sont trop différents pour qu'il soit possible de construire un seul modèle de simulation des coûts. Il paraît beaucoup plus vraisemblable d'affecter chaque modèle de formation/qualification d'une fonction « coût » spécifique intégrant les hypothèses de fonctionnement et de développement de chaque type de dispositif existant.

#### 4.3.3 Un essai de lecture comparative des coûts de l'ETFP

La mise en exergue des trois grands types de formation que sont la formation résidentielle, la formation en alternance et par apprentissage et la formation en situation d'insertion montre qu'ils sont structurés différemment tant en termes de bénéficiaires que de finalités, de modalités de mise en œuvre que de prise en charge des coûts. Il importe donc que toute définition d'une stratégie de développement de l'ETFP prenne en compte ces différents éléments afin de ne pas se tromper sur les objectifs poursuivis, les résultats visés et les moyens budgétaires nécessaires pour les atteindre. Le METFP (2009a) indique clairement un certain nombre de priorités qui ressortissent à ces trois grands types de formation :

- la pression sociale extrêmement forte exige la prise en compte de quatre franges de population<sup>16</sup>. Or, celles-ci ne peuvent l'être indistinctement par les trois types de dispositifs et l'on constate, en analysant la répartition quantitative des différentes populations qui frappent à la porte de l'ETFP, que la formation résidentielle ne répond aucunement à la frange 1 (qui comprend plus de 250 000 jeunes), ne peut accueillir que très marginalement la frange 2 (plus de 106 000 jeunes) et est incapable de prendre en charge la frange 4 (70 000 jeunes). On voit là que la demande sociale s'adresse au maximum à la formation par apprentissage et à la professionnalisation en situation d'insertion ;
- les principes directeurs qui orientent les réponses que le METFP devra apporter autant au plan social qu'au plan économique : l'adaptation de l'offre de formation aux besoins de qualification du marché du travail, le renforcement du partenariat école/entreprise et l'appui à l'insertion professionnelle durable des formés de l'ETFP. L'analyse faite plus haut sur la pertinence des formations mises en œuvre montre, malgré l'absence d'outils de suivi structurés et permanents des formés, que l'insertion est d'autant plus probable que ces derniers acquièrent leurs compétences en situation de travail et

<sup>16</sup> Frange 1 : jeunes n'ayant pas achevé le cycle primaire ; frange 2 : jeunes ayant achevé le cycle primaire qui n'entrent pas dans le secondaire ou l'abandonnent au niveau du cycle 1 ; frange 3 : jeunes qui ayant achevé le cycle secondaire 1 n'entrent pas dans le cycle 2 ou abandonnent en cours de route ; et frange 4 : jeunes ex-combattants et ex-miliciens.

qu'elle est d'autant plus durable qu'elle est précédée ou suivie par des actions de professionnalisation ciblées sur l'activité réalisée ou l'emploi occupé. Là encore, les principes directeurs désignent de manière prioritaire les parcours de formation/qualification autres que résidentiels ;

- la prise de mesures allégeant les coûts unitaires de la formation professionnelle et technique. Or, l'analyse de la structuration des coûts montre qu'ils sont d'autant plus faibles qu'une partie de la formation est prise en charge par le monde économique ou par les collectivités territoriales. La formation en alternance ou par apprentissage et la professionnalisation réalisée dans le cadre de l'IAE

diminuent les coûts de fonctionnement, puisqu'une grande partie de l'acquisition des compétences est réalisée en situation professionnelle et que les entreprises ou ateliers qui accueillent les jeunes prennent en charge, dans la quasi-totalité des cas, les coûts de cette acquisition. Elles facilitent également la diminution des charges d'infrastructures et d'équipement, car les deux dispositifs utilisent les locaux et équipements existants dans l'entreprise ou sur le territoire et, de ce fait, évitent que des investissements matériels trop lourds dans des nouveaux centres de formation n'obèrent le développement d'une offre de formation adaptée à la demande économique et sociale.

**Tableau 10. Différents dispositifs de formation : publics, pertinence, fonctions « coût » et modes de prise en charge**

| Types de dispositifs                         | Publics visés (franges de bénéficiaires)  | Degré de pertinence (insertion)   | Principales fonctions « coût »   | Modes de prise en charge des coûts  |
|--|---|---|--|---|
| Formation résidentielle                      | Troisième frange (50 840 jeunes) plus les élèves scolarisés au niveau secondaire                            | Très faible   | Investissements matériels et immatériels non identifiés<br>Prix unitaires élevés calculés à partir des coûts de fonctionnement   | Quasi exclusivement budget public pour les établissements publics<br>Budget public + familles pour les établissements privés  |
| Formation en alternance et par apprentissage | Première frange (251 152 jeunes), deuxième frange (106 972 jeunes), troisième et quatrième franges (70 000) | Bon pour la formation en alternance (selon enquête GTZ). Plutôt bon pour l'apprentissage (mais pas d'enquêtes de suivi) | Transferts d'une partie des coûts d'infrastructures/d'équipement sur la partie entreprise<br>Prix unitaires diminués de la part des coûts de fonctionnement transférés sur la partie entreprise<br>Coûts spécifiques d'ingénierie, de suivi et de coordination | Budget public (ministère ou Agefop)<br>Coûts d'investissement matériels et de fonctionnement pris en charge partiellement par la partie entreprise (directement ou via taxe)<br>Dans certains cas, chiffrage des coûts de conception/ingénierie de formation (Agefop, FDFP) |
| Insertion/professionnalisation               | Les quatre franges  | Très bon, mais les dispositifs sont pour le moment peu développés   | Coûts d'infrastructures/d'équipement entreprise/collectivité territoriale<br>Coûts unitaires calculés à partir des coûts d'ingénierie/d'intervention (personnel réseau + formateurs spécialisés)   | Budget public (METFP + Minagri, FDFP, FNS...)<br>Budget collectivités territoriales<br>Coûts d'investissement et de fonctionnement pris en charge partiellement par la partie entreprise (directement ou via taxe)  |

Source : auteurs de l'étude.

## 5. Vers une démarche holistique de modélisation de la fonction « coût » de l'ETFP

L'analyse de la dimension « coût » des différents dispositifs de formation/qualification a eu pour résultat de clarifier le périmètre stratégique et opérationnel dans lequel s'inscrivait la recherche méthodologique sur les coûts de formation. Elle a ainsi permis de constater qu'une approche « coût » ciblant la seule dimension fonctionnelle ne pouvait, ni rendre compte des besoins de financement réels des dispositifs d'ETFP existants et à développer, ni évaluer la manière dont ces dispositifs répondaient de manière pertinente à la demande économique et sociale qui est d'insérer, de manière équitable, un maximum de jeunes dans l'activité et l'emploi tout en dynamisant l'économie du pays. C'est pourquoi une modélisation de la fonction « coût » doit intégrer une vision holistique des parcours de formation et de qualification et devenir partie intégrante d'une nouvelle vision de l'ETFP que le METFP (2009a) définit comme suit : « le sous-secteur de la FPT ambitionne de devenir plus

attractif, d'offrir à tous l'égal accès à la FPT et de favoriser une FPT couvrant tous les secteurs d'activité et ce, en collaboration avec les partenaires des milieux professionnels et de production ». Il ajoute que la réforme à mettre en œuvre doit apporter un appui à l'insertion durable de celles et ceux qui auront été formés.

La mise en œuvre de cette vision holistique suppose que toute fonction « coût » s'intègre dans un concept global qui resitue les enjeux économiques et sociaux de l'ETFP, met en œuvre des dispositifs pluriels et dynamiques de formation et de qualification et les conçoit comme des moyens de concilier dynamisation de l'économie et accès équitable de tous au monde du travail. Une telle redéfinition des finalités et moyens de la formation professionnelle s'apparente à un changement de paradigme (ADEA, 2009) dont il importe de rendre compte à travers la présente tentative de modélisation des coûts.

### 5.1 Les présupposés de la modélisation

Si l'on admet que l'insertion est partie intégrante des parcours de formation et de qualification, il devient impossible de définir des coûts unitaires sans y inclure les éléments qui rendent compte d'une appréciation effective des résultats escomptés des parcours de formation et de qualification. Cette appréciation fait partie d'une approche de la formation professionnelle qui est développée tant au niveau français qu'europeen et qui fixe de plus en plus aux établissements de formation l'obligation de rendre compte des résultats atteints, notamment en termes d'entrée des jeunes formés dans le monde du travail (Hetzl, 2006).

#### 5.1.1 Vers une modélisation qui intègre le coût de l'insertion dans l'activité ou l'emploi

Le METFP indique clairement que le sous-secteur de l'ETFP est « investi d'une double mission :

- répondre aux besoins en formation des populations pour leur insertion dans la vie active et favoriser leur promotion socioprofessionnelle ;
- satisfaire les besoins en personnel qualifié des entreprises pour améliorer leur performance et leur compétitivité ».

Cette double mission correspond de fait à un double défi : *i)* répondre à la recherche, par les entreprises, des compétences et qualifications nécessaires à leur propre développement dans un environnement de plus en plus concurrentiel ; et *ii)* diminuer sensiblement la pression sociale qu'exerce une population d'environ 500 000 jeunes hors dispositifs et parcours scolaires et qui frappe à la porte de la formation professionnelle afin de pouvoir accéder au monde du travail. Le METFP se retrouve donc confronté à un dilemme qui, en termes financiers, peut se résumer comme suit : soit l'investissement qu'il réalise en propre ou en mobilisant d'autres partenaires sera suffisant pour prendre en compte une partie significative de la demande économique et sociale et la traduire en termes d'insertion et de promotion socioprofessionnelle ; soit cette forme d'investissement ne sera pas à la hauteur des effets recherchés et le coût économique et social de la non-insertion pèsera sur le budget de l'État d'un montant qui sera, sans aucun doute, plus élevé que les économies budgétaires apparemment réalisées.

Il n'est plus possible, en effet, d'apprécier aujourd'hui le coût réel d'un dispositif de formation et de qualification sans prendre en compte les pertes occasionnées par l'inefficacité du dispositif. Exprimé de manière positive, ce renversement de regard appelle, au niveau de la modélisation de la fonction « coût », la mise en place de moyens humains et techniques capables d'évaluer les performances, au plan économique, professionnel et social, des parcours de formation et de qualification mis en œuvre. Ces performances une fois évaluées donnent une valeur positive ou négative aux sommes réelles ou prévisionnelles engagées dans les dispositifs ou parcours, dans la mesure où elles les étalonnent en fonction du résultat atteint :

- soit le jeune formé a le maximum de chances d'entrer dans le monde du travail et, dans ce cas, le coût de sa formation/qualification est un coût global puisqu'il ne nécessite pas de frais complémentaires d'appui à l'insertion professionnelle du jeune ;
- soit les chances d'insertion sont particulièrement aléatoires et il y a de fortes probabilités pour que le coût de formation/qualification doive être augmenté du montant des dépenses nécessaires pour concevoir, instituer et réaliser des mesures spécifiques de suivi et d'accompagnement du jeune jusqu'à son entrée dans le monde du

travail. Les enquêtes réalisées par des pays comme le Cameroun (INS, 2005) montrent que le délai d'insertion de certaines catégories de diplômés peut aller jusqu'à trois années calendaires. De toute évidence, les dépenses d'acquisition du diplôme représentent alors un montant très partiel des frais à engager pour former, qualifier et insérer les diplômés dans le monde du travail. L'enquête de Walther et Tamoifo (2009) sur l'itinéraire professionnel du jeune Africain montre que les dépenses complémentaires sont, dans la plupart des cas, nécessitées par une requalification complète du jeune en situation de travail.

Les quelques données existantes sur la performance des dispositifs de formation/qualification ivoiriens montrent que l'insertion dans l'activité ou l'emploi est d'autant plus probable que ces dispositifs font appel à l'acquisition de compétences en situation de travail, c'est-à-dire à la formation en alternance et/ou par apprentissage. Elles montrent également que ce type de formation a pour particularité supplémentaire de réduire les coûts de formation par l'implication des acteurs économiques dans le processus de professionnalisation. Il présente donc un double avantage : celui d'être plus performant et d'éviter le plus possible des dépenses additionnelles de suivi et d'accompagnement des jeunes vers le monde du travail ; et celui de diminuer le montant des coûts incombant aux pouvoirs publics par le moyen du cofinancement public/privé.

### 5.1.2 Vers une fonction « coût » qui intègre le principe de l'innovation et de l'amélioration continues

L'analyse des dispositifs d'ETFP mis en œuvre tant en Côte d'Ivoire que dans les différents pays révèle que, pour performants qu'ils soient selon les critères définis plus haut, les parcours de formation et de qualification n'atteignent en fait leur pleine efficacité qu'à la condition de répondre à deux exigences fondamentales : être actualisés de manière permanente pour correspondre aux besoins de compétences et de qualifications liés aux évolutions technologiques et socio-économiques et être pilotés et mis en œuvre par des acteurs/praticiens en situation de renforcement continu de leurs capacités, de manière à pouvoir suivre ces évolutions et, si possible, les anticiper.

Les pays en développement sont, comme les pays développés, confrontés aux mutations rapides d'une économie de plus en plus mondialisée et, pour cette raison, de plus en plus concurrentielle. Ils ont par ailleurs pour contrainte propre de devoir lutter contre une pauvreté omniprésente et qui, dans la plupart des cas, a davantage tendance à progresser qu'à régresser : tel est notamment le cas de la Côte d'Ivoire où la situation socio-économique s'est fortement détériorée du fait de la guerre. Les réformes entreprises dans le domaine de l'ETFP en Côte d'Ivoire en même temps que dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne ont pour finalité de surmonter l'ensemble de ces défis et de donner à la jeune génération comme aux adultes déjà au travail les compétences dont ils ont besoin pour entrer ou évoluer dans un marché du travail en recherche de qualifications adaptées. Mais il devient de plus en plus évident que ces réformes ne deviendront vraiment efficaces que si elles réalisent une rupture avec les pratiques du passé et entament un processus de changement que l'on peut définir comme suit :

- une réforme n'est ni une simple mise à niveau des référentiels et contenus de formation existants, ni même un choix d'orientations et de parcours nouveaux de formation et de qualifications : elle est plus fondamentalement l'entrée de l'ensemble des responsables et acteurs de l'ETFP dans un processus d'innovation, dont la finalité est l'adaptation permanente des parcours de formation et de qualification aux évolutions en cours dans le monde du travail. L'accélération des mutations technologiques comme l'interconnexion de plus en plus étroite des politiques économiques obligent les pays à changer de mentalité et à envisager les réformes à accomplir, non plus comme un changement radical de la situation existante à un moment donné, mais comme la mise en place de structures, de mécanismes et de procédures permettant l'actualisation permanente des compétences et qualifications des jeunes en recherche d'insertion comme des adultes au travail. Une telle rupture exige, au niveau de la fonction « coût », que des moyens soient prévus pour rendre possible cette actualisation ou amélioration en continu. Pour le moment, ces moyens ne sont pas comptabilisés dans les scénarios de la réforme prévus par la Côte d'Ivoire ;
- un processus d'adaptation permanente des dispositifs et parcours de formation et de qualification aux évolutions en cours ne peut exister que s'il donne lieu à un renforcement des capacités de ceux qui sont chargés de le mettre en œuvre. Il s'agit, d'un côté, de donner à l'ensemble des acteurs professionnels, économiques et sociaux auxquels il incombe de diagnostiquer l'inadéquation de l'offre à la demande les outils et facilités nécessaires à l'accomplissement de leur tâche. Il s'agit, de l'autre côté, de mettre en place les ressources humaines et financières nécessaires à l'adaptation en continu des référentiels de compétences et de formation aux exigences du monde du travail. Il s'agit enfin de prévoir une politique effective de formation continue des enseignants et formateurs afin de leur permettre de s'approprier les mutations technologiques comme les nouvelles formes de qualification et de professionnalisation. Il semble difficile aujourd'hui de théoriser la fonction « coût » de la formation professionnelle sans y intégrer les obligations de résultats et d'amélioration continue auxquelles cette dernière doit faire face. Cette intégration n'est toutefois pas évidente car les paramètres qui devraient permettre de la quantifier relèvent davantage de l'estimation prédictive que du chiffrage précis. Il n'empêche que si l'on valorise cette intégration comme un investissement immatériel ayant pour objet de créer les conditions nécessaires d'une politique d'ETFP à la fois efficace et évolutive, on entre dans le champ conceptuel de tout investissement qui est la valorisation quantitative de la volonté de transformation et d'innovation de ceux qui sont en charge des affaires : en l'occurrence, de ceux qui doivent produire les compétences et qualifications dont la Côte d'Ivoire a besoin pour se développer.

## 5.2 Les paramètres de la modélisation

L'étude sur les coûts de formation en Côte d'Ivoire n'est que la première étape d'une recherche en ce domaine qui portera sur plusieurs pays. La proposition d'une approche modélisée des coûts de formation à partir de l'expérience d'un seul pays ne peut donc être que partielle. Elle est avant tout une hypothèse de travail destinée à être critiquée, amendée puis validée par les responsables et acteurs ivoiriens de l'ETFP à la suite du compte rendu des résultats de l'enquête terrain qui leur ont été présentés dans le cadre du concept de recherche participative. Les résultats ainsi obtenus seront ensuite testés au fur et à mesure de l'avancée des travaux pour devenir, au final, un modèle de calcul et de recueil des coûts de formation transposable à l'ensemble des pays intéressés par le concept de réformes pertinentes et soutenables. La tentative de modélisation présentée ci-dessous prend en compte les différentes hypothèses tirées de l'analyse de la réalité ivoirienne de l'ETFP. Elle les transpose dans un ensemble de paramètres censés rendre compte de l'ensemble des données fixes ou mouvantes, quantitatives et qualitatives des divers dispositifs de formation, de qualification et d'insertion professionnelles.

Les paramètres les plus communément utilisés dans les approches « coût » de l'éducation sont ceux rendant compte du fonctionnement du système ou sous-système. Ils ont pour avantage, si l'on prend l'exemple de la Côte d'Ivoire, d'être renseignés dans les systèmes comptables tant au niveau des établissements que de la direction centrale. Ils sont donc aisés à renseigner. Mais ces types de calcul ne sont pas identiques selon qu'on les applique au champ éducatif (enseignement général) ou à l'ETFP. Celui-ci connaît en effet une diversité de dispositifs institutionnels et d'ingénieries pédagogiques qui modifient très fortement les modes de calcul des coûts unitaires de fonctionnement et introduisent des variables très distinctives de coûts unitaires entre dispositifs distincts.

Plus globalement, face à la nécessité du sous-secteur de l'ETFP de répondre à la demande sociale des nombreux jeunes qui frappent à sa porte, il paraît difficile de ne pas budgéter les coûts réels que représentent la construction ou la réhabilitation des infrastructures de formation, l'achat et la maintenance des équipements ainsi que l'achat et l'uti-

lisation de la matière d'œuvre. Diverses études et audits réalisés dans les pays d'Afrique subsaharienne ont ainsi montré que l'absence de prévisions budgétaires en ce domaine pouvait aboutir à des impasses en cours d'année et ainsi mettre en péril des formations dont les coûts de fonctionnement étaient par ailleurs assurés<sup>17</sup>. Même s'il est établi que les coûts d'infrastructures relèvent la plupart du temps du budget global du secteur de l'éducation, il est important de les quantifier, ne serait-ce que pour permettre aux autorités politiques de mieux motiver les choix qui les poussent à développer tel ou tel dispositif. Ainsi, la formation résidentielle est particulièrement coûteuse en ce domaine alors que la formation en alternance ou la formation en apprentissage sont beaucoup plus économes en termes d'utilisation de locaux et que les modes d'IAE réalisent les parcours de professionnalisation qui, la plupart du temps, sont effectués en dehors de tout investissement de type infrastructures.

### 5.2.1 Les paramètres de type « coûts variables de fonctionnement »

Les données de base utilisées pour calculer les coûts unitaires de formation sont la masse salariale des enseignants, la masse salariale des personnels non enseignants, les dépenses de fonctionnement et les dépenses d'administration. Ces données sont ensuite analysées selon trois variables : taille des groupes, mode de formation et répartition globale des élèves selon les filières de formation. Cette méthode de calcul a été mise au point par l'approche Resen (Mingat, Rakotomalala et Tan, 2001) en vue d'analyser le coût unitaire de l'éducation pour tous (EPT). Elle est à la base des scénarios de développement des parcours de formation et de qualification qui sont répertoriés par le METFP (2009a). Elle y est déclinée sous différentes formes de coûts unitaires : salaire enseignant en PIB/habitant, coût unitaire enseignant en PIB/habitant, coût unitaire de fonctionnement en PIB/habitant, coût unitaire élève (en PIB/habitant, en

<sup>17</sup> Un audit réalisé au Togo dans le cadre de travaux de l'AFD a ainsi montré que certaines formations avaient dû être stoppées en cours d'année, soit par faute de moyens pour acheter de la matière d'œuvre, soit par l'incapacité des établissements à financer la réparation de certains équipements tombés en panne.

pourcentage de la masse salariale, par personnel, par élève...). Cette déclinaison permet d'avoir des données comparatives entre les différentes filières instituées de formation, en sachant que ces filières mettent en œuvre des types d'ingénierie de formation qui ont des effets directs sur le calcul des coûts. Il est évident en effet qu'une formation de type résidentiel, une formation de type alterné et un parcours de professionnalisation en situation de travail demandent une utilisation différentielle sinon un changement des paramètres définis dans le cadre du Resen.

#### **L'hypothèse « coût unitaire fonctionnel » de la formation résidentielle**

L'analyse du dispositif ivoirien de formation résidentielle et les propositions élaborées par le METFP (2009a) montrent que *le coût unitaire moyen par élève type de l'ETFP de la formation résidentielle peut, dans sa forme actuelle, être calculé selon la formule générale suivante :*

**Coût unitaire fonctionnel = salaires (enseignants + personnels administratifs) + budget général de fonctionnement**

**/ nombre global d'élèves ou apprenants**

En introduisant les variables :

*Cout\_unit\_fonct* = coût unitaire fonctionnel

*Sal\_ens\_ad min* = salaires (enseignants + personnels administratifs)

*Budg\_gen* = budget général de fonctionnement

*Nb\_elev* = nombre global d'élèves\_ou\_d'apprenants

on obtient la formule suivante :

$$Cout\_uni\_fonct = \frac{Sal\_ens\_ad\ min + Budg\_gen}{Nb\_elev}$$

ou encore, en posant :

$B_1$  = coût unitaire fonctionnel

$B_2$  = salaires (enseignants + personnels administratifs)

$B_3$  = budget général de fonctionnement

$B_4$  = nombre global d'élèves\_ou\_d'apprenants

on aboutit à l'équation :

$$B_1 = \frac{B_2 + B_3}{B_4}$$

L'entretien avec la DAF a montré que seules les rubriques reprises dans ce calcul étaient répertoriées dans le budget du ministère. L'analyse du rapport de fin d'année de l'établissement Celia (METFP, 2008b) indique par ailleurs que les besoins en matériel divers, qui désignent en réalité les besoins de remplacement des équipements des laboratoires hors d'usage, sont intégrés dans le budget global de fonctionnement et sont financés de façon aléatoire en fonction du montant total de la dotation attribuée au cours de l'année  $n + 1$ .

L'établissement Celia est spécialisé dans les domaines de l'électronique et de l'informatique industrielle. Or, dans le cadre d'une réforme en profondeur de l'ETFP, il faut pouvoir poser l'hypothèse que le choix stratégique de certaines filières de formation et de qualification aura des effets spécifiques en termes de coûts de fonctionnement. Il paraît en effet difficile d'établir une équivalence de dépenses de fonctionnement entre le développement des filières industrielles, agricoles ou tertiaires et, à l'intérieur de ces filières, des équivalences entre des filières à haute valeur technologique et des filières à haute intensité de main-d'œuvre. Le niveau de spécialité des enseignants et formateurs ainsi que les taux d'encadrement varient en fonction de ces spécialités. Si l'on va jusqu'au bout de l'hypothèse ainsi posée, on est tenu de formuler un mode de calcul du *coût unitaire par élève par grande filière* qui devra prendre en compte, en plus des autres facteurs déjà retenus, une variable déterminant le coût fonctionnel lié au degré de spécialisation de la formation suivie.

**Coût unitaire fonctionnel = salaires + budget général de fonctionnement par filière et spécialité**  
**nombre global d'élèves ou d'apprenants**

Si l'on remplace  $B$  représentant la variable pour l'ensemble du système par  $B'$  représentant la variable pour une spécialité, on obtient le coût unitaire fonctionnel dans une

spécialité comme suit :

$$B'_1 = \frac{B'_2 + B'_3}{B'_4}$$

Le coût spécifique par filière devra être apprécié au niveau des responsables de l'ETFP et défini, soit sous la forme d'un facteur multiplicateur du coût unitaire moyen, soit au moyen de l'institution d'une comptabilité analytique permettant d'identifier les dépenses spécifiques à chaque spécialité.

#### L'hypothèse « coût unitaire fonctionnel » de la formation en alternance ou par apprentissage

La formation en alternance ou par apprentissage est définie par le principe qu'une partie du cursus de formation se déroule en atelier ou en entreprise (entre 40 et 70 % dans le cas de la formation en alternance du CPMA et entre 75 et 80 % dans le cas de la formation en apprentissage de l'Agefop ou du FDFP), ce qui engendre un transfert des coûts de salaires et de fonctionnement vers l'atelier ou l'entreprise où se réalise l'acquisition de compétences en situation de travail.

Un calcul simple de ce transfert des charges serait de multiplier les coûts de salaires et de fonctionnement par le pourcentage du temps passé par le jeune en centre de formation. Mais dans la mesure où la coordination entre la formation théorique et la formation pratique engendre des coûts de suivi complémentaires du budget existant de fonctionnement, il conviendra d'intégrer ces coûts spécifiques dans le budget général selon un montant ou un taux multiplicateur apprécié et fixé au niveau central et appliqué de manière uniforme à l'ensemble des établissements pratiquant l'alternance ou l'apprentissage. Le *coût unitaire par élève en apprentissage ou en alternance* devient ainsi le résultat de la formule suivante :

**Coût unitaire fonctionnel = (salaires + budget général de fonctionnement par filière + suppléments coûts de suivi X % de temps de formation en centre )**

**nombre global d'élèves ou d'apprenants**

Deux variables supplémentaires sont prises en compte :

$B'_5$  = coûts de suivi par spécialité

$B'_6$  = temps de formation en centre dans la spécialité

Elles permettent de transcrire le coût unitaire selon la formule suivante :

$$B'_1 = \frac{(B'_2 + B'_3) + B'_5 \times (\%B'_6)}{B'_4}$$

#### L'hypothèse « coût unitaire » des dispositifs de professionnalisation/insertion

Les parcours de formation/qualification des CMR et d'IAE de la PFS introduisent un modèle de formation très différent de la formation résidentielle et en alternance. Ils se définissent par une formation professionnelle de type « hors les murs », dans la mesure où la responsabilité de la formation ou de la professionnalisation incombe à une structure mobile (dans le cas des CMR) ou à un partenariat national/territorial (dans le cadre de l'IAE).

Il ressort de ce fonctionnement à la fois flexible et multi-acteurs que *le calcul du coût unitaire par personne insérée et formée n'est possible* qu'en saisissant de manière très pragmatique les dépenses directes de formation augmentées des dépenses de fonctionnement du réseau prises en charge au niveau du budget central de l'ETFP. Ce choix repose sur le fait que toutes les autres dépenses, qui sont transférées vers les collectivités territoriales ou les entreprises, relèvent d'un partage public/privé des responsabilités et des moyens qui inaugure une voie prometteuse d'insertion/formation efficace et soutenable.

**Coût unitaire fonctionnel = (salaires des permanents du réseau pour la durée de la formation + budget de fonctionnement du réseau + coûts directs de formation et de coordination)**

**Nombre global d'élèves ou d'apprenants**

En posant :

$B_7$  = salaires des permanents du réseau

$B_8$  = budget de fonctionnement du réseau

$B_9$  = coûts directs de formation et de coordination

on aboutit à la formule :

$$B_1 = \frac{B_7 + B_8 + B_9}{B_4}$$

### En conclusion

Il paraît évident, au regard de ces trois hypothèses de calcul des coûts, qu'il serait faux d'opter pour l'un ou l'autre type de dispositif en raison de la seule variation du coût unitaire. La formation résidentielle, la formation en alternance et apprentissage et la professionnalisation au moyen de l'insertion économique n'ont pas les mêmes finalités et ne concernent pas les mêmes publics. Ainsi le METFP (2009a) détermine des franges de population selon le niveau scolaire atteint. La classification ainsi établie montre bien que les franges qui exercent la pression sociale la plus forte<sup>18</sup> ne sont pas aptes à entrer dans une formation de type résidentiel et sont plutôt des candidats potentiels à la formation alternée et à la professionnalisation au moyen de l'insertion.

On peut donc affirmer que les scénarios à établir dans le cadre de la réforme de l'ETFP doivent préalablement décider de l'importance qu'ils veulent accorder à chacune de ces franges de population et orienter en conséquence les moyens budgétaires vers les dispositifs susceptibles de les accueillir.

### 5.2.2 Les coûts unitaires d'infrastructures, d'équipement et de matière d'œuvre

Les données budgétaires actuellement disponibles ne permettent pas de répertorier les différentes catégories de coûts matériels liés à l'ETFP. Or, ces coûts ne sont pas de simples frais annexes des coûts unitaires de fonctionnement : leur ignorance ou leur prise en compte dans le budget global d'un établissement peut conditionner la qualité de la formation dispensée et quelquefois en déterminer la viabilité. Une lecture attentive du rapport de fin d'année de l'établissement Celia (METFP, 2008b) ainsi que les constats effectués lors de la visite de l'établissement permettent de faire les observations suivantes :

- le lycée est en forte demande de matériels techniques (électriques, informatiques) lui permettant de fonctionner correctement au niveau pédagogique. L'absence de certains de ces matériels empêche d'ailleurs le déroulement normal des travaux pratiques. De manière plus globale, l'équipement pédagogique est jugé obsolète et dépassé et donc inadapté à l'état technologique actuel des domaines de l'électronique et de l'informatique ;
- dans le même temps, le lycée affirme qu'il manque de salles de cours et de laboratoires pour assurer correctement ses missions et demande la construction de salles de cours théoriques, de salles de maintenance et de magasins de stockage. Il souhaite pouvoir assurer dans de bonnes conditions l'accueil des élèves dont il a la charge et, parallèlement, arriver à répondre à l'accroissement d'effectifs exigé par la part grandissante des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) sur le marché du travail.

Les procédures administratives et budgétaires en place au niveau du ministère ne prévoient pas le chiffrage précis de l'ensemble de ces besoins. Elles ne se donnent ainsi pas les moyens de calculer les coûts réels que représenteraient, d'un côté, la mise à niveau matérielle et technologique de l'établissement et, de l'autre côté, l'investissement à réaliser pour répondre à la demande sociale forte exprimée par les 50 840 jeunes de la troisième frange de population qui abandonnent après avoir achevé le secondaire général de niveau 1 ou en cours de secondaire général de niveau 2.

L'ensemble de ces constats suggère qu'il est impossible d'esquisser les scénarios d'une réforme de l'ETFP sans à la fois prendre en compte les coûts de la mise à niveau matérielle et technologique des établissements existants et, dans le même temps, estimer les grandes masses des investissements en infrastructures, équipements et matière d'œuvre nécessaires pour mener à bien les politiques de développement des compétences et qualifications de la main-d'œuvre actuelle et future. Ces coûts de mise à niveau et d'investissement doivent pouvoir être transcrits dans des hypothèses de calcul des « coûts unitaires matériels » variables selon les modes et parcours de formation et de qualification adoptés.

### L'hypothèse du « coût unitaire matériel » de la formation résidentielle ou le passage obligé par des études d'opportunités

Il ne fait pas de doute que le système comptable actuel ne

<sup>18</sup> La frange 1 et une partie de la frange 2 (les 55 812 jeunes qui ont abandonné après avoir achevé le primaire).

contient pas d'éléments chiffrés permettant d'apprécier ce que pourrait être le complément de « coût unitaire matériel » à ajouter au « coût unitaire fonctionnel » pour prendre en compte les frais liés à la mise en place d'un environnement matériel adéquat de la formation résidentielle. Le METFP ne donne d'ailleurs aucun élément indicatif à ce sujet. Or, les orientations esquissées de la réforme impliquent nécessairement deux types de dépenses (ou, plus justement, d'investissements) qui sont, à l'instar des horaires et des tailles de groupes pédagogiques, des critères de qualité des parcours de formation requis par les scénarios de cette réforme :

- une rénovation/mise à jour des divers matériels des établissements existants afin de donner aux jeunes les compétences pratiques requises par l'évolution technologique et l'organisation du marché du travail (coûts matériels pédagogiques) ;
- la création et/ou restructuration et l'équipement d'établissements nouveaux afin de donner au METFP les capacités d'accueil et d'intervention nécessaires pour réaliser les objectifs fixés par la réforme (coûts matériels d'infrastructures).

Si l'on prend comme hypothèse que la construction d'un établissement crée un patrimoine national et, de ce fait, ne doit pas relever nécessairement des moyens d'investissement spécifiques du sous-secteur de l'ETFP, il n'en est pas de même pour les équipements et les divers matériels. Il n'est pas possible, dans l'état actuel des choses, de fixer un quelconque ratio permettant de quantifier le coût unitaire matériel de la formation résidentielle. Il paraît de ce fait opportun de réaliser, en lien avec les professionnels de chaque spécialité, des études d'opportunités permettant de fixer pour chacune d'entre elles des normes d'équipement et des règles de leur usage et amortissement et, par ce biais, d'arriver à calculer un coût unitaire matériel applicable à la formation résidentielle. De telles études ont été lancées par l'AFD en Tunisie dans le cadre de la restructuration/création de centres sectoriels de formation et ont donné lieu à l'appréciation d'un tel coût. Elles ont permis d'estimer tout à la fois les investissements nécessaires pour la restructuration/rénovation des établissements existants et les investissements nécessaires pour la création de nouveaux centres de formation. Une telle démarche paraît incontournable pour réussir la constitution d'une offre de

formation ivoirienne qui soit une réponse adaptée à la demande économique et sociale.

**Coût unitaire matériel = coûts d'amortissement et d'usage des investissements d'infrastructures et pédagogiques estimés avec les professionnels de chaque spécialité**

**/nombre global d'élèves ou d'apprenants**

En posant :

$Cout\_unit\_mat = \text{coût unitaire matériel}$

$Cout\_amort\_infras\_pedag = \text{coûts d'amortissement et d'usage des investissements d'infrastructures et pédagogiques estimés avec les professionnels de chaque spécialité}$

on aboutit à la formule :

$$Cout\_uni\_mat = \frac{Cout\_amort\_inf\_ras\_pedag}{Nb\_elev}$$

Ou encore en posant :

$B_{10} = \text{coût unitaire matériel}$

$B_{11} = \text{coûts d'amortissement et d'usage des investissements d'infrastructures et pédagogiques estimés avec les professionnels de chaque spécialité}$

on obtient :

$$B_{10} = \frac{B_{11}}{B_4}$$

**L'hypothèse du « coût unitaire matériel » de la formation en alternance ou par apprentissage**

Elle relève de la même démarche que celle définie pour la formation résidentielle, avec le constat que ce type de formation diminue fortement le temps d'utilisation des infrastructures et des équipements par élève en formation alternée ou en apprentissage tout en augmentant, par le fait même, le nombre d'utilisateurs potentiels. Il en résulte un coût d'usage beaucoup plus bas des locaux et des équipements et, par conséquent, un moindre prix unitaire matériel par élève formé. Tel est notamment le cas de la formation alternée du CPMA. Ce prix unitaire est par ailleurs fortement abaissé, si l'on prend les dispositifs d'apprentissage mis en œuvre par l'Agefop ou le FDFP, par le fait que les partenaires de la formation que sont l'atelier ou l'entreprise mettent à la disposition du formé des locaux, des équipements, des matériels et des matières d'œuvre que l'établis-

sement de formation n'est pas obligé d'acquérir. Il en résulte un double gain pour les pouvoirs publics : une meilleure optimisation des investissements dont il a la charge et un transfert de certaines dépenses matérielles de l'établissement vers le partenaire privé de formation.

**Coût unitaire matériel = % des coûts d'amortissement et d'usage des investissements d'infrastructures et pédagogiques à la charge de l'établissement de formation / nombre global d'élèves ou d'apprenants**

En posant :

$B_{12}$  = coûts d'amortissement et d'usage des investissements d'infrastructures et pédagogiques à la charge de l'établissement de formation.

on obtient :

$$B_{10} = \frac{B_{12}}{B_4}$$

#### L'hypothèse du « coût unitaire matériel » de l'IAE

Les dispositifs d'insertion/professionnalisation que sont les CMR et la PFS ont la particularité, en ce qui concerne les infrastructures, d'utiliser les locaux existants (choix systématique des CMR) ou alors de réaliser ces infrastructures dans le cas de chantiers écoles initiés en lien et avec l'appui des collectivités locales (PFS). Le choix délibéré des

deux dispositifs de ne pas recourir à des investissements lourds font que les parcours de formation/qualification dont ils ont la responsabilité ont un coût unitaire matériel sans composante spécifique liée aux infrastructures. Les deux dispositifs transfèrent également au maximum l'utilisation des équipements vers les lieux de professionnalisation que sont les micro- ou petites entreprises ainsi que les passerelles d'insertion (régies de services territoriaux, chantiers d'insertion ou groupements d'entreprises pour l'insertion et la qualification). Les seules dépenses matérielles à prendre en compte sont celles relatives à l'achat de petits matériels ou de la matière d'œuvre nécessaires à l'acquisition des compétences en situation professionnelle.

Il résulte de l'ensemble de ces données que les CMR comme la PFS ont un coût unitaire matériel qui peut être réduit aux coûts d'achat et d'usage des matériels pédagogiques.

**Coût unitaire matériel = coûts d'achat des matériels pédagogiques / nombre global de formés ou d'apprenants**

En posant :

$B_{13}$  = coûts d'achat des matériels pédagogiques

on obtient :

$$B_{10} = \frac{B_{13}}{B_4}$$

#### En conclusion

Il n'est pas aisé d'arriver à estimer le coût unitaire matériel que les dispositifs d'ETFP doivent assumer pour arriver à former/qualifier les bénéficiaires dont ils ont la charge. Mais ces difficultés ne justifient en aucun cas que l'on puisse s'en passer. C'est justement parce que ces dispositifs doivent faire appel à des normes spécifiques d'occupation des lieux et d'acquisition de matériels pédagogiques, qui en conditionnent la réussite, qu'ils se différencient de l'enseignement général.

L'appréciation du coût unitaire matériel de l'ETFP est essentielle, car la plupart des autorités des pays en développement considèrent qu'il est par nature trop élevé pour qu'elles puissent l'assumer de manière raisonnable et soutenable. Or, l'appréciation et la prise en charge de ce coût ne relèvent pas exclusivement des pouvoirs publics. Une bonne approche du problème suppose d'abord que ces derniers déterminent, en partenariat étroit avec les organisations professionnelles, les secteurs et métiers prioritaires dans lesquels il est possible et souhaitable de former et de qualifier les différentes franges de population décrites par le METFP (2009a). Elle demande ensuite que les responsables politiques et les organisations professionnelles identifient en commun, au moyen d'études appropriées, les besoins et niveaux de qualification de ces secteurs et métiers et les coûts des investissements nécessaires, en infrastructures et équipements, pour répondre à ces besoins. Elle exige enfin que les deux parties se concertent sur la manière de partager au mieux ces coûts et de développer des parcours de formation qui permettent à un maximum de jeunes de se qualifier tout en s'assurant un maximum de chances pour s'insérer dans le monde du travail.

Le résultat d'une telle concertation peut tout à fait aboutir à la création d'un établissement de référence par famille professionnelle ou grande spécialité du type CPMA qui, lui-même, fonctionne comme un lieu d'expérimentation et de déploiement de la formation en alternance ou en apprentissage et comme un centre de ressources et d'appui pour les réseaux d'insertion et de professionnalisation. Cette manière de définir une stratégie de diversification des voies et moyens de la professionnalisation par famille, spécialité ou branche professionnelle est une voie incontournable pour à la fois répondre à la spécificité des franges de public en demande de professionnalisation et d'insertion et mettre en place une politique de moyens coordonnée et par le fait même soutenable.

### 5.2.3 Les paramètres de type « coûts forfaitaires immatériels »

Le succès d'une réforme susceptible de répondre efficacement aux défis économiques et sociaux identifiés plus haut exige que les divers acteurs de la réforme – responsables publics, partenaires économiques, professionnels et sociaux, inspecteurs généraux, experts pédagogiques et didactiques, enseignants, formateurs et tuteurs – s'engagent, chacun selon ses responsabilités et selon ses compétences, dans la conception, mise en œuvre et actualisation permanente des nouveaux parcours et dispositifs de formation, de qualification et d'insertion. Si une réforme de l'ETFP est, en termes de finalité, l'aboutissement d'une volonté politique qui a décidé d'investir dans les connaissances et les compétences pour dynamiser le développement économique et social, elle est, en termes de moyen, l'entrée dans un processus d'innovation qui a ses exigences, ses règles et ses contraintes spécifiques. Plus concrètement, ce processus d'innovation est défini selon quatre paramètres :

- l'élaboration d'une politique globale de l'ETFP qui vise les résultats externes de la formation que sont l'insertion professionnelle et la production de qualifications adaptées à l'évolution des technologies et du marché du travail. Le pouvoir central doit pour cela mettre en œuvre une ingénierie de système ciblée sur les diverses formes de professionnalisation et valoriser notamment les parcours et dispositifs qui ont le plus de chances d'insérer les jeunes dans le monde du travail ;
- la mise en chantier, en lien étroit avec les partenaires économiques, professionnels et sociaux, d'études d'opportunités ou de diagnostic ciblées sur des filières et des secteurs d'activité particulièrement stratégiques pour le pays. Ces études doivent avoir pour but d'identifier les besoins de compétences et de qualifications de ces

filières et secteurs, de transcrire ces besoins en potentialités de création d'activités et d'emplois et d'élaborer à partir de là de véritables scénarios de formation/qualification des branches professionnelles concernées ;

- l'écriture ou la réécriture des référentiels d'emploi, de compétences et de formation. Cette étape est la condition préalable d'une bonne adaptation des cursus aux divers parcours et dispositifs de formation et de qualification qui seront retenus et privilégiés dans le cadre de la réforme. Elle est également, dans le cadre de la situation ivoirienne, une condition *sine qua non* pour mettre le contenu des formations existantes à niveau de l'évolution des techniques et des métiers ;
- le renforcement des capacités des professionnels de la formation chargés de mettre en œuvre la réforme projetée. Une lecture globale des réformes appliquées dans les différents pays montre que bon nombre d'entre elles achoppent sur le manque de moyens consacrés à la requalification des enseignants et formateurs chargés de les mettre en œuvre. Elle montre également que, sans la formation continue de ces derniers, les réformes n'arrivent pas à devenir ce qu'elles doivent être : non pas un simple rattrapage d'un retard cumulé, mais l'entrée dans un processus permanent d'innovation et d'adaptation aux évolutions en cours.

Une réforme sans investissement programmé dans l'intelligence de ceux qui sont chargés de la porter ne peut être qu'une réforme à court terme et très vite dépassée et obsolète. Un tel investissement doit être considéré à l'image de ce qu'une entreprise ou un pays doivent dépenser en R-D et en expérimentation pour rester à hauteur des exigences d'un marché très évolutif. Si l'on prend pour exemple la stratégie européenne de Lisbonne adoptée en 1999, un pays doit engager au minimum 3 % de son PIB pour rester dans une dynamique optimale d'innovation. Même si ce pourcentage ne s'applique pas tel quel à la Côte d'Ivoire, il

est évident que le pays doit fixer un taux d'investissement minimal dans la R-D, relativement à son budget global de l'ETFP, pour entrer et rester dans une dynamique de réforme susceptible de produire les compétences et qualifications dont il a besoin pour répondre aux défis de son développement économique tout en insérant un maximum de jeunes dans le monde du travail.

S'ajoute à cet investissement dans la R-D le coût de la formation initiale et continue des enseignants/formateurs sans laquelle il est impensable de vouloir réussir une réforme et, surtout, de la transformer en processus d'adaptation continue aux évolutions en cours. Un tel coût est généralement exprimé en pourcentage de la masse salariale qui, lui-même, est calculé en fonction de la durée moyenne de formation nécessaire pour entretenir ou renforcer les capacités de ces enseignants et formateurs.

La prise en compte de l'ensemble de ces données aboutit

à la définition d'un *coût unitaire immatériel de formation* qui équivaut, de fait, à l'investissement minimal nécessaire pour réussir la réforme de l'ETFP et la transformer en processus d'innovation permanent.

**Coût unitaire immatériel = (% R-D + % formation initiale/formation continue) budget de l'ETFP / nombre global d'élèves ou d'apprenants**

En posant :

$B_{14}$  = coûts unitaire immatériels

on obtient :

$$B_{14} = \frac{(\%RD + \%FI_{FC}) \times Budg_{ETFP}}{B_4}$$

### Conclusion

Il est plus que jamais nécessaire de changer le regard que l'on porte sur les tenants et aboutissants d'une réforme de l'ETFP. Celle-ci ne peut pas être la simple actualisation et/ou rénovation du modèle existant ni même l'extension d'un tel modèle aux dimensions quantitatives et qualitatives induites par les prévisions du développement économique et social. La biennale organisée par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) à Maputo a clairement montré que l'Afrique était confrontée à un changement de paradigme dans le domaine de la formation professionnelle, dont il fallait prendre la mesure pour inventer un développement des compétences adapté aux exigences du futur. L'émergence d'une diversité de dispositifs alternatifs de formation professionnelle, qui situent la formation résidentielle comme une voie parmi d'autres des parcours de professionnalisation, fait partie de ce changement de paradigme (ADEA, 2009). Le passage d'un système sous pouvoir quasi exclusif de l'État à un système piloté de manière partenariale et impliquant l'ensemble des acteurs concernés, tant dans la conception que dans la mise en œuvre des nouveaux contenus de formation et de qualification, en est également partie prenante. Enfin, le passage d'un système stable et structuré à un système en recherche dynamique et constante d'adaptation aux évolutions en cours se situe au cœur de ce changement. Les caractéristiques de ce nouveau paradigme sont en fin de compte que toute réforme signifie l'entrée dans un processus d'innovation et d'amélioration continue qui n'est possible que par l'investissement permanent dans le renforcement continu des capacités et compétences de toutes celles et de tous ceux qui en sont les acteurs.

#### 5.2.4 Les paramètres de type « pertinence des coûts »

L'hypothèse de cette recherche repose de façon très affirmée sur le fait qu'il est impossible de calculer le coût d'une formation professionnelle sans prendre en compte la performance de ses résultats au niveau économique et social. Le bien-fondé de cette hypothèse a déjà été suffisamment étayé pour qu'il ne soit pas nécessaire d'y revenir. La difficulté réside plutôt dans la définition des critères permettant d'apprécier l'efficacité externe ou la pertinence, en termes

d'insertion, des divers dispositifs de formation et de qualification identifiés plus haut. Cette appréciation est nécessaire ne serait-ce que pour évaluer les résultats effectifs de la réforme à mettre en œuvre. L'analyse des différents modèles de structuration des coûts a permis de constater qu'il existait principalement deux critères d'appréciation de la soutenabilité des dépenses réalisées dans le domaine de l'ETFP : celui portant sur l'appréciation des taux et délais d'insertion et celui portant sur l'existence ou non de cofinancements extérieurs au pouvoir central.

### Une pertinence déterminée par les taux et les délais d'insertion

L'une des difficultés de la situation ivoirienne actuelle est qu'il n'existe pratiquement aucune donnée sur le devenir professionnel des jeunes une fois qu'ils ont terminé leur parcours de formation et de qualification. Cet état de fait explique pourquoi le METFP (2009a), d'un côté, affirme la nécessité de répondre de manière efficace à la pression sociale des nombreux jeunes qui sont en attente d'entrée dans le monde du travail et, de l'autre, esquisse des scénarios de réforme qui ont peu de chances d'aboutir à une prise en compte effective de cette pression. Pour résoudre cette contradiction entre intention et réalité, il manque des enquêtes précises et régulières sur l'itinéraire professionnel des jeunes sortant des différents dispositifs en place.

Les données recueillies au cours de l'enquête terrain ont toutefois permis de constater qu'il existait des différences notables entre les potentialités d'insertion des parcours de professionnalisation promus et financés par les CMR comme des parcours de formation en apprentissage promus et financés par le FDFP (quasiment 100 % de jeunes embauchés ou en activité), les formations en alternance conçues puis instituées dans cinq établissements publics de formation avec le soutien de la GTZ (80 % de jeunes embauchés au début de l'expérimentation) et la formation résidentielle qui semble peiner à pouvoir justifier du devenir professionnel des jeunes dont elle a la charge.

Il ne fait pas de doute que ces différences de performance, qui s'ajoutent à celles constatées au niveau du calcul des coûts de fonctionnement et d'investissement matériel, doivent être prises en compte dans l'appréciation du caractère soutenable des coûts.

### Une pertinence déterminée par la réalité du cofinancement

L'appréciation du cofinancement des parcours de formation/qualification est, malgré les apparences, très liée à celles des taux d'insertion. L'analyse des modèles de structuration des coûts montre en effet le lien direct entre insertion et cofinancement : le partenaire économique ou territorial qui accepte d'assumer une partie des coûts de formation est en fait, quasiment toujours, le futur employeur ou le garant de l'insertion professionnelle. Elle montre également

que le cofinancement équivaut dans la très grande majorité des cas à une prise en charge, par l'entreprise ou l'organisation professionnelle, des dépenses tant fonctionnelles que matérielles nécessitées par la réalisation de la formation et qualification en situation de travail. Or, il est prouvé que c'est ce type de professionnalisation qui accélère le plus efficacement l'insertion dans l'activité ou l'emploi des jeunes. Il y a donc conjonction de fait entre la pertinence de la formation mise en œuvre et le cofinancement qui en est quasiment la condition *sine qua non*.

Ces différentes appréciations des coûts réels nécessitent l'évaluation du degré de rentabilité de chaque dispositif. Exprimé en termes de pourcentage sur une échelle de 0 à 1, le degré de rentabilité est déterminé par un taux d'efficacité inversement proportionnel au facteur de pertinence. Il peut être calculé à partir de la capacité d'insertion et de cofinancement.

#### Taux d'efficacité = % d'insertion + % de cofinancement

2

En posant :

$T_{eff}$  = taux d'efficacité

$P_{insertion}$  = pourcentage d'insertion

$P_{cofinancement}$  = pourcentage de cofinancement

on obtient :

$$T_{eff} = \frac{P_{insertion} + P_{cofinancement}}{2}$$

Ainsi, un dispositif qui insère 90 % des jeunes au bout d'un an et fait l'objet d'un cofinancement de l'ordre de 60 % possède un taux d'efficacité de 75 % (150 % divisé par deux). À l'opposé, un dispositif qui insère 30 % des jeunes au bout d'un an et est totalement financé par les pouvoirs publics possède un facteur d'efficacité de 15 % (30 % divisé par deux).

Appliqué à un coût unitaire global, le calcul du coût réel peut être représenté comme suit :

**Degré de pertinence (coût unitaire de formation + coût de la non-insertion) = (coût unitaire fonctionnel + matériel + immatériel) X (1 + 1 – taux d'efficacité)**

En posant :

$Deg_{pert}$  = degré de pertinence (coût unitaire de formation + coût de la non-insertion)

on obtient :

$$Deg\_pert = (Cout\_unit\_fonct + Cout\_unit\_mat + Cout\_unit\_immat) \times (1 + 1 - Teff)$$

De même en posant :

$D = \text{degré de pertinence (coût unitaire de formation + coût de la non-insertion)}$

on obtient :

$$D = (B_1 + B_{10} + B_{14}) \times (1 + 1 - Teff)$$

**En conclusion**

Il est évident que le calcul du coût de rentabilité a une valeur autant symbolique que réelle. Mais il serait dommageable d'ignorer une telle appréciation, même imparfaite, de l'efficacité des parcours de formation et de qualification, dans la mesure où elle est la seule manière de dépasser une vision exclusivement budgétaire des politiques mises en œuvre et de les qualifier selon leur capacité à répondre, de manière qualitative et rentable, aux défis économiques et sociaux posés par l'exclusion prolongée des jeunes hors du monde du travail. Les limites des moyens financiers disponibles ainsi que l'urgence d'insérer les jeunes afin de ne pas leur faire perdre leurs acquis éducatifs et professionnels plaident pour que le calcul des coûts de formation et de qualification ne puisse plus être effectué sans inclure le coût, très élevé, de la non-insertion.

**Tableau 11. Caractérisation des dispositifs de formation/qualification selon les paramètres de coûts**

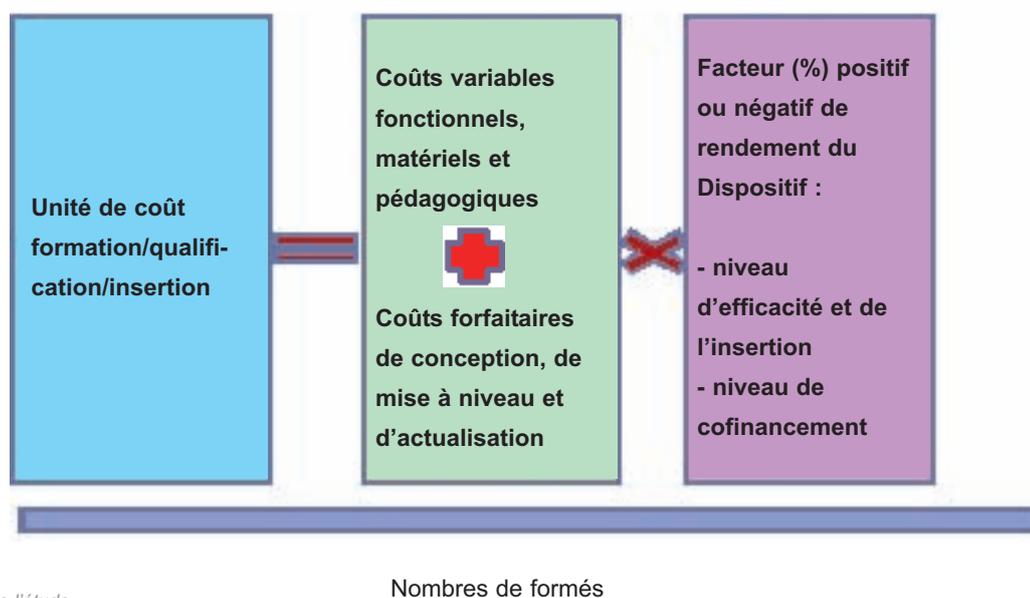
| Types de dispositif                         | Types de structures de coûts  |
|---|---|
| Formation résidentielle publique            | Coûts fonctionnels disponibles, entièrement à la charge du budget public<br>Coûts d'infrastructures et d'équipement indistincts, entièrement à la charge du budget public<br>Coûts d'investissement immatériel (innovation et renforcement des capacités) non prévus au niveau budgétaire<br>Degré de pertinence de la formation non connu ou non documenté   |
| Formation résidentielle privée              | Coûts fonctionnels disponibles, pris en charge forfaitairement par le budget public et complétés par les droits d'inscription des promoteurs privés<br>Coûts d'infrastructures et d'équipement pris en charge par le promoteur privé<br>Coûts d'investissement immatériel (innovation et renforcement des capacités) indistincts<br>Degré de pertinence de la formation non connu ou peu documenté  |
| Formation en alternance ou en apprentissage | Coûts fonctionnels disponibles, à charge du budget public ou de l'organisme public promoteur avec transfert de charges, peu ou non calculé, vers l'atelier artisanal et l'entreprise<br>Coûts d'infrastructures et d'équipement indistincts, avec transfert de charges peu ou non calculé vers l'atelier artisanal et l'entreprise<br>Coûts d'investissement immatériel (innovation et renforcement des capacités) généralement indistincts, mais appréhendés dans le cas des parcours de qualification promus par les entreprises<br>Degré de pertinence de la formation appréhendé globalement ou de manière documentée dans le cas des parcours de qualification promus par les entreprises  |
| Dispositif de qualification et d'insertion  | Coûts fonctionnels disponibles, réduits aux coûts de fonctionnement du réseau organisateur et aux coûts d'intervention des formateurs spécialisés<br>Coûts d'infrastructures et d'équipement inexistantes ou très réduits vu que la formation utilise des locaux et des équipements existants<br>Coûts d'investissement immatériel (innovation et renforcement des capacités) identifiés dans le cadre des dépenses consacrées au montage des parcours de formation/qualification et à l'achat d'une expertise technique et pédagogique<br>Degré de pertinence de la formation évalué au point de départ par le ciblage de la formation sur les potentialités d'insertion   |
| Dispositif d'IAE                            | Coûts fonctionnels disponibles, réduits aux coûts de fonctionnement du réseau organisateur et aux coûts d'intervention des tuteurs/acteurs de la professionnalisation<br>Coûts d'infrastructures et d'équipement inexistantes ou très réduits vu que la formation utilise des locaux et des équipements existants ou que les dépenses complémentaires sont prises en charge par les acteurs locaux<br>Coûts d'investissement immatériel (innovation et renforcement des capacités) identifiés dans le cadre des montages des divers projets d'insertion et réduits du fait de l'appel du réseau à des professionnels en activité<br>Degré de pertinence identifié par la capacité du dispositif à insérer les jeunes par l'activité économique puis à les professionnaliser en situation d'activité |

Source : auteurs de l'étude.



## Conclusion : vers une approche à la fois stratégique et dynamique de l'unité de coût

Graphique 7. Modélisation des coûts unitaires d'un dispositif de formation/qualification/insertion



Source : auteurs de l'étude.

La proposition de modélisation – prenant en compte l'ensemble des éléments de coûts fonctionnels, matériels et immatériels identifiés – est reprise au graphique 7.

Il ne s'agit pas de formuler une quelconque vision techniciste de l'ETFP, mais plutôt d'inscrire la problématique des coûts de formation dans une approche résolument stratégique. Le cadre conceptuel et opérationnel du modèle proposé nécessite en effet une vision holistique de la dynamique de formation/qualification/insertion dont les principes et les jalons peuvent se définir comme suit.

1. Le modèle est résolument orienté sur les résultats du processus de professionnalisation : il ne sert à rien de dépenser de l'argent si les bénéfices de la dépense – un jeune ayant un capital professionnel adéquat – sont fragilisés sinon niés par un chômage qui a pour effet de dégrader ce capital acquis.

2. Le modèle évite de prendre pour variables des niveaux de qualité (taille des groupes et taux d'encadrement) ayant un effet direct sur le coût unitaire par individu formé. La raison est que la variation de ces niveaux risque d'affaiblir le rendement économique et social du dispositif de l'ETFP. Il paraît beaucoup plus judicieux et efficace que les pouvoirs publics développent, face à la prédominance d'une formation résidentielle chère et souvent obsolète en termes de contenu et d'équipements, les parcours alternatifs de formation/qualification que sont l'alternance et l'apprentissage ainsi que la professionnalisation en situation d'insertion. Ces parcours ont le triple avantage de n'exclure aucune catégorie ou frange de public de jeunes, d'être cofinancés par les partenaires économiques et professionnels impliqués dans le processus de formation, ce qui en diminue fortement le coût unitaire, et d'accroître les

probabilités d'insertion de celles et ceux qui en sont les bénéficiaires.

3. Le modèle prend en compte l'ensemble de la palette des coûts : fonctionnels certes, mais aussi matériels et pédagogiques, éléments incontournables de la réalisation d'un ETFP adapté à la demande économique et au monde du travail. Pour quantifier de manière réaliste ces coûts, il suggère de déterminer, par grande spécialité et avec le concours des professionnels du secteur, les normes optimales d'équipement et de matière d'œuvre ainsi que les règles de leur usage et amortissement. Il promeut ainsi une vision partenariale de la conception et du pilotage de la réforme de la formation professionnelle qui correspond au changement de paradigme de l'ETFP constaté et validé à la biennale 2008 de l'ADEA.
4. Le modèle prend résolument le parti d'inclure dans les coûts unitaires de formation les coûts d'actualisation et d'amélioration continues des dispositifs en place. Ces coûts sont à déterminer de façon forfaitaire en fonction de la vision stratégique et de la volonté politique du pays. Ils sont la condition *sine qua non* pour faire d'une réforme l'entrée dans un processus permanent d'innovation sans lequel un pays ne peut pas assurer un développement économique et social durable. Ce coût

représente en quantité une faible proportion du coût de fonctionnement des dispositifs de formation et de qualification. Il est la clé de la dimension qualitative de toute réforme. S'il n'est pas prévu et mis en œuvre, les efforts entrepris pour rénover les objectifs, contenus et moyens de formation et de qualification risquent fort de ne pas atteindre les résultats visés.

5. Le modèle évalue le coût unitaire global de la formation selon un taux de rentabilité qui mixe les taux d'insertion des jeunes formés et les taux de cofinancement des dispositifs dans lesquels ils ont été formés. Une telle évaluation est difficile pour le moment, dans la mesure où il n'existe pratiquement pas d'instruments de mesure des itinéraires professionnels des jeunes sortis de l'ETFP. Mais de tels instruments sont plus que jamais nécessaires pour éviter qu'un pays n'investisse dans des parcours de professionnalisation dont les acquis sont aussitôt fragilisés par une longue période d'inactivité et de chômage.

La réalisation d'un tel modèle n'est possible que par une mobilisation de tous les acteurs concernés pour critiquer, modifier et, en fin de compte, améliorer les hypothèses et modes de calcul proposés. C'est la raison pour laquelle sa finalisation requiert une recherche participative dont ce document est la première étape.

## Postface

Le présent document est le fruit d'une recherche participative. Il a fait l'objet d'une lecture critique de la part de tous les acteurs ivoiriens interviewés lors de la première enquête terrain et il intègre l'ensemble des observations et compléments d'information que ces derniers ont apportés à la première version du texte. Ces mêmes acteurs ont validé les propositions de modélisation à la suite de débats très fournis sur la manière de les opérationnaliser dans le cadre de la réforme en cours.

L'ensemble de ces débats a été repris dans un document de synthèse présenté lors de la réunion de restitution. Ce document, joint à cette postface, est partie intégrante de la recherche. Il donne en effet un aperçu très concret des problématiques soulevées par la modélisation des coûts et indique les conséquences opérationnelles prévisibles de cette modélisation. Il met également en lumière le travail qui reste à faire pour transcrire les hypothèses proposées en un système de recueil et d'analyse des politiques et pratiques de coûts mis en œuvre par les différents pays du continent

africain. En ce sens, il annonce les obligations du deuxième volet de la recherche qui seront de tester, en grandeur réelle, les paramètres à définir pour recenser les diverses catégories de coût proposées par le présent travail.

Le document de restitution montre que l'enquête terrain réalisée fait partie intégrante d'une tâche plus vaste qui est de dessiner, au moyen d'une approche basée sur la réalité et la pertinence des coûts, les grandes lignes de ce que devra être un sous-système de l'ETFP prenant la mesure des défis économiques et sociaux à relever dans l'ensemble des pays africains. L'approche « coût » n'est qu'un élément incontournable d'une vision et d'une ambition à la fois stratégiques et réalistes réunissant partenaires publics et privés autour d'une double obligation : créer un cercle vertueux de croissance économique au moyen du développement des compétences et faire en sorte que ce développement des compétences permette un accès équitable du plus grand nombre au monde du travail et, en conséquence, à un revenu décent.



## Annexe. Document de restitution de la mission « Coûts de la formation et de l'insertion professionnelles » 15 - 24 juin 2009

### Préambule

La deuxième mission de l'équipe d'experts AFD/Pôle de Dakar a permis de restituer et de compléter les résultats de l'enquête terrain effectuée entre le 23 mars et le 3 avril 2009, mais également de prolonger l'enquête en recherche participative : elle a en effet été l'occasion d'impliquer les différents acteurs rencontrés dans la détermination des conclusions visées par la recherche et, notamment, dans la définition d'une méthodologie de calcul et de saisie des coûts susceptible de rendre compte des actions de qualification/d'insertion qu'ils mettent en œuvre. Cette implication a été rendue possible par le rôle très actif joué par le cabinet du ministre de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, qui a diffusé le plus largement possible la version provisoire de la recherche et établi un calendrier de rencontres avec l'ensemble des responsables publics et privés engagés dans le sous-secteur de l'ETFP. Un grand merci au directeur de cabinet et au conseiller technique qui ont rendu possible, au nom de leur ministre, la réussite de cette recherche participative.

Les échanges et débats intervenus tout au long de la mission sont rapportés dans ce document. Ils ont donné lieu à dix constats partagés entre les experts et les interlocuteurs rencontrés. Ces constats peuvent être synthétisés comme suit.

### Premier constat : l'intérêt et la validité des hypothèses avancées

Tous les acteurs de l'ETFP ont validé les hypothèses de départ : l'importance d'analyser la pertinence de la formation professionnelle sous l'angle de sa capacité à insérer professionnellement les jeunes et la nécessité d'appréhender les diverses dimensions de la fonction « coût », dont celles de l'investissement matériel et immatériel.

Le lien indissociable entre formation et insertion a été

approuvé par l'ensemble des acteurs. Il a donné lieu à des débats approfondis qui ont permis de préciser quel était le rôle exact des acteurs de l'ETFP dans ce domaine.

Les acteurs rencontrés, tout en approuvant les diverses modélisations proposées, ont notamment apprécié l'importance qu'il y avait à prendre en compte les coûts immatériels que constituent la mise en œuvre d'un processus d'adaptation continue des référentiels et contenus de formation aux évolutions en cours et le renforcement approprié de la capacité des acteurs. Ils ont également tous acquiescé à la nécessaire prise en compte du coût de la non-insertion comme critère d'appréciation du coût réel final de la formation professionnelle.

### Deuxième constat : l'approfondissement nécessaire de la relation entre formation et insertion

Au cours des rencontres, il a été question de préciser la responsabilité des établissements par rapport à l'insertion des sortants. Il en est ressorti que si les établissements n'étaient pas directement responsables du placement de leurs élèves, ils étaient tenus en revanche de savoir ce qu'ils devenaient. Or, ils possèdent en fait peu ou pas d'informations sur les taux d'insertion de leurs sortants. Par ailleurs, en dehors des établissements qui ont pris part au projet PAIFPA/GTZ sur l'expérimentation de la formation duale et de ceux qui préparent aux BT, il n'existe pas de lien institué entre le centre de formation et les entreprises. La tâche de suivi des sortants est de la responsabilité de l'Agepe mais celle-ci n'arrive pas à l'accomplir de manière satisfaisante. La DAIP ne parvient pas non plus à suivre l'insertion des sortants.

Dans les établissements préparant aux BT et dans ceux mettant en œuvre l'alternance PAIFPA/GTZ, le placement et le suivi des élèves stagiaires en entreprise est assuré par les Serfe. Mais ces derniers ne connaissent pas non plus,

à l'état actuel, le taux d'insertion des sortants. Pour accomplir cette mission d'accompagnement et de suivi des jeunes auprès des entreprises, il conviendrait de leur donner plus de moyens. Les Serfe pourraient ainsi développer des outils de collecte d'informations permettant aux dispositifs d'ETFP de réagir aux évolutions, besoins et demandes des entreprises. Ils deviendraient par le fait même des intermédiaires actifs entre les entreprises et les institutions de formation.

### **Troisième constat : la mise en place d'une comptabilité analytique comme préalable à tout système d'information sur les coûts**

Les divers responsables rencontrés ont souligné l'importance de pouvoir cerner l'ensemble des coûts réels engagés pour connaître l'efficacité des différents dispositifs de formation/qualification analysés dans le cadre de la recherche. Seule une appréhension de ces coûts réels permet en effet d'identifier les parcours les plus efficaces (meilleur rapport efficacité/coût) et les modes d'organisation et de fonctionnement des différents dispositifs qui aboutissent à des niveaux de coûts aussi soutenables que possible, dans le cadre d'une stratégie publique de développement de l'ETFP. Cela dit, les exercices tels que le Resen, conduits récemment, montrent combien il est difficile de cerner l'ensemble des coûts réels de l'ETFP. La raison en est que les documents budgétaires actuels ne permettent pas de retracer l'ensemble des coûts et des financements dans une perspective analytique. Il n'est donc pas étonnant que la plupart des interlocuteurs aient souligné l'importance et l'urgence de mettre en place une comptabilité analytique, aussi bien au niveau des établissements que dans les services centraux du METFP.

Une telle mise en place aurait de nombreux avantages : elle permettrait aux établissements et aux différents dispositifs de formation/qualification d'améliorer la transparence de la gestion des ressources et d'évaluer le transfert des coûts vers les entreprises et les gains d'efficacité potentiels liés à l'alternance/apprentissage (en termes d'accroissement possible du nombre d'élèves susceptibles d'être accueillis dans les centres de formation, par exemple). Elle permettrait également aux établissements de motiver leurs demandes budgétaires auprès de divers financeurs potentiels, dont l'État, à partir de besoins réels identifiés et chif-

frés. La question a été notamment soulevée à propos de la dotation budgétaire allouée forfaitairement aux établissements privés.

Pour l'État, la connaissance des coûts réels et de la structuration des coûts des différents dispositifs de formation/qualification devrait lui permettre d'établir une « formule de financement » pour améliorer l'efficacité et l'équité dans l'allocation des ressources publiques. Au plan de l'efficacité, cette formule permettrait en effet d'allouer les subventions en fonction des spécialités enseignées et de la taille des établissements/dispositifs (nombre d'apprenants). L'amélioration de l'équité tiendrait à une prise en compte de la capacité des différents établissements/dispositifs à générer des ressources propres. Cette formule de financement permettrait également d'améliorer la « prédictibilité » des dotations allouées aux différents établissements, et donc la mise en œuvre de leurs « projets établissements ».

Au total, le passage de la comptabilité générale à la comptabilité analytique suppose l'établissement d'un système d'information pour rendre compte des divers paramètres de coûts identifiés ainsi que des sources de financement, tant au niveau des établissements et des différents dispositifs de formation/qualification qu'au niveau des services centraux du METFP.

### **Quatrième constat : la nécessité pour les établissements d'avoir accès à des ressources additionnelles**

Les établissements publics et privés de formation professionnelle puisent essentiellement leurs sources de revenu auprès de l'État. Ce financement a été décrit comme insuffisant par l'ensemble des acteurs rencontrés. Ceux-ci ont fortement suggéré que les ressources disponibles (équipements et personnels) puissent servir à des fins de production et de prestations de services divers. Cela permettrait aux établissements d'engranger des ressources financières additionnelles et ainsi d'améliorer la qualité de leur fonctionnement, tout en faisant face à certains besoins d'équipements et de matériels défectueux, insuffisants ou manquants. Le statut actuel des établissements, qui ne leur permet pas d'avoir un mode de gestion autonome, ne motive cependant pas leurs responsables à développer des initiatives permettant de générer des revenus supplémentaires. La réforme en cours du statut des établissements devrait permettre de mettre en place un mode de gestion leur

offrant une capacité effective de réactivité par rapport aux demandes du monde économique. De même, une meilleure orientation des établissements vers une logique de production et de prestation faciliterait, d'une part, leur rapprochement avec le monde économique et, d'autre part, les obligerait à mettre à jour les compétences de leur personnel afin qu'ils puissent répondre aux sollicitations de leur environnement. L'implication des professionnels dans le processus de formation des jeunes se trouverait ainsi facilitée.

Il faudrait cependant que les règles de gestion favorisant l'autonomie des établissements ne privilégient pas la production et la prestation de services au détriment du rôle premier des établissements – qui est et doit rester la formation et la qualification des jeunes dont ils ont la charge.

#### **Cinquième constat : l'importance de concevoir des voies de formation et de professionnalisation au bénéfice des populations de niveau primaire**

Le METFP (2009a) identifie clairement la frange de population qui abandonne le système scolaire après avoir achevé le primaire. Cette population, qui représente en 2007 un flux annuel de plus de 55 000 jeunes qui n'ont pas l'âge requis pour entrer dans le monde du travail, doit pouvoir accéder à des voies alternatives de formation et de pré-professionnalisation sous peine de perdre ses acquis scolaires et de ne pas participer à l'amélioration de la productivité du travail dans le secteur informel. Les questionnements soulevés au cours de la mission ont porté sur les voies et moyens de prendre en compte une population qui est hors de tout parcours d'éducation et de formation et qu'il n'est pas possible de laisser dans la rue sans autre solution que d'attendre l'âge requis pour entrer dans l'apprentissage traditionnel.

Le concept de prépa-CAP esquissé dans le cadre de la réforme est un début de réponse à la question posée. Mais les voies et moyens prévus en ce domaine envisagent de prendre en charge un nombre très minoritaire de jeunes. Le débat avec la direction de la Planification et de la Stratégie (DPS) a porté sur les investissements à réaliser pour transformer l'expérimentation projetée en un dispositif spécifique donnant la possibilité à un maximum de jeunes qui ne continuent pas dans l'enseignement général d'accéder d'une

manière ou d'une autre aux pré-requis exigés par l'entrée dans l'ETFP.

Une telle mission, tout en relevant des responsabilités du sous-secteur, ne peut pas être assurée par lui seul. Elle relève de la responsabilité de l'ensemble du secteur éducatif et rejoint les décisions prises à la biennale de l'ADEA, à Maputo, pour assurer à l'ensemble des jeunes le droit à un enseignement de base d'une durée de neuf à dix années.

#### **Sixième constat : revoir les voies et moyens de l'orientation**

Les dispositions actuelles du METFP prévoient une action d'orientation destinée exclusivement aux jeunes ayant dépassé le niveau de la classe de 3<sup>e</sup>. Or, les différents débats menés au cours des rencontres sur la pertinence de la formation dispensée ont montré que tout le monde gagnerait à prévoir une telle orientation pour les jeunes accédant au CAP et au CQP et pour les jeunes entrant dans les voies alternatives de formation professionnelle.

Une telle mesure prend tout son sens si l'on considère que l'économie ivoirienne offre massivement des emplois et des occupations de niveau ouvrier et employé. Elle aurait notamment pour effet de permettre à ces jeunes de choisir des filières de formation ciblées sur des métiers en tension (à l'instar de l'alimentation ou de l'hôtellerie cités par l'enseignement privé...) et ainsi d'éviter qu'ils ne suivent, ce qui est le cas actuellement, des formations traditionnelles offrant peu ou pas de débouchés.

Une telle orientation n'est toutefois possible que s'il existe des outils de diagnostic et d'analyse permettant d'identifier les potentialités d'occupations et d'emplois dans les différents secteurs d'activité et au niveau du développement économique des territoires. La rencontre avec l'Observatoire de l'emploi et l'Institut national de la statistique (INS) a mis en évidence l'opportunité qu'il y aurait à réaliser des enquêtes permettant de mieux identifier la situation présente et future du marché du travail. Les discussions portant sur la relation des établissements avec le monde économique et professionnel ont également permis de souligner l'intérêt qu'auraient les établissements à établir un partenariat étroit avec le monde économique et professionnel afin d'arriver à une meilleure appréhension des potentialités d'insertion des jeunes dont ils ont la charge.

**Septième constat : permettre aux dispositifs d'alternance et d'apprentissage d'avoir accès aux mêmes reconnaissances et certifications que les dispositifs résidentiels**

Les dispositifs actuels que sont l'apprentissage de l'Agefop et celui sous la tutelle de la DAIP, les parcours de qualification du FDFP ou les voies de professionnalisation des CMR mènent à des niveaux de professionnalisation adaptés à la demande des entreprises ou des territoires sans pour autant donner aux jeunes en fin de parcours une reconnaissance des compétences acquises qui soit partie intégrante du système national de qualification et de certification. Si cette absence de reconnaissance peut quelquefois se justifier, du fait d'une ingénierie incomplète de l'évaluation des acquis professionnels, elle est la plupart du temps le signe d'une non-valorisation de tout ce qui ne relève pas des voies instituées de la formation résidentielle. Il paraît d'autant plus justifié de dépasser cette inégalité de traitement que les voies alternatives de professionnalisation sont souvent moins coûteuses et plus efficaces en termes d'insertion et, de ce fait, correspondent davantage à ce que la recherche appelle une formation « pertinente ». Ces voies ne deviendront véritablement parties prenantes d'un système cohérent et diversifié d'éducation et de formation que si elles donnent accès aux mêmes types de certification que les formations diplômantes de l'ETFP.

**Huitième constat : définir les contenus et modalités de formation en partenariat avec le monde du travail**

Rares sont les parcours de formation et de qualification mis en œuvre dans les établissements ETFP à entretenir un lien étroit avec le monde économique. La raison en est l'absence des organisations professionnelles ivoiriennes dans la définition des finalités et des contenus de ces parcours. Pour l'ensemble des acteurs consultés, une telle absence doit prendre fin. Ils ont en effet insisté sur le fait qu'une formation professionnelle élaborée en étroite collaboration avec le monde du travail facilitait fortement l'insertion professionnelle des sortants.

L'étude sur les coûts a montré que le partenariat avec le monde du travail gagnait à se réaliser dans le cadre d'organisations professionnelles structurées en branches. Celles-ci peuvent se définir comme des ensembles d'unités de production homogènes impliquées dans les diverses activi-

tés de l'économie nationale et définies selon une nomenclature d'activités relevant d'un accord ou d'une convention collective. Cette nomenclature existe déjà dans le secteur de l'artisanat, mais il fait exception.

Les branches professionnelles sont les mieux placées pour définir les besoins de qualifications de leur secteur d'activité et permettre ainsi aux entreprises qui en font partie de réaliser des formations les mieux adaptées à leurs besoins. Elles ont également, comme c'est le cas dans d'autres pays, la capacité d'aider les établissements à dimensionner leurs équipements en fonction des besoins réels du monde du travail. Cela veut dire que le METFP aura intérêt à encourager les organisations d'entreprises existantes à aller vers la mise en place de branches professionnelles et à établir des partenariats avec elles en vue d'arriver à un cofinancement de l'équipement des établissements, dans l'intérêt des deux structures.

**Neuvième constat : mettre les modélisations proposées au service de l'opérationnalisation de la réforme en cours**

Les coûts récurrents induits par la réforme de l'ETFP, en cours, ont été chiffrés sur la base d'un outil de simulation Resen qui fournit un cadrage des dépenses publiques courantes de l'ETFP dans le contexte général du secteur de l'éducation. La présente recherche doit conduire, à moyen terme, à l'élaboration d'un système d'information pour rendre compte des différents types de coûts identifiés. À ce titre, elle devrait permettre d'enrichir l'outil de simulation actuel, notamment par la prise en compte des investissements matériels et immatériels nécessaires pour accompagner l'expansion du sous-secteur. La recherche induit également que les marges d'expansion quantitative et qualitative de l'ETFP peuvent être accrues par la prise en compte de l'ensemble des sources de financement du sous-secteur (ressources propres des établissements, possibilités de cofinancement avec les collectivités territoriales et les entreprises, etc.) en complément du financement étatique. La prise en compte dans l'outil de simulation actuel de la structuration des coûts proposée dans la présente recherche devrait permettre d'affiner l'élaboration du cadre de dépenses à moyen terme (CDMT) ainsi que le chiffrage des plans d'actions pour le sous-secteur de l'ETFP, contribuant ainsi à l'opérationnalisation de la stratégie du sous-secteur.

**Dixième constat : repositionner les moyens et les rôles du sous-secteur par rapport aux enjeux économiques et sociaux**

Les phases 1 et 2 de la recherche sur les coûts de formation et d'insertion professionnelles ont clairement mis en évidence la nécessité d'un double repositionnement de l'ETFP face aux enjeux qu'il représente.

Le premier repositionnement a trait au rôle effectif qu'il joue par rapport aux défis économiques et sociaux et aux moyens qui lui sont accordés pour y faire face. Il ne fait pas de doute, au regard des divers débats qui ont eu lieu au cours des nombreuses rencontres avec les responsables institutionnels, que l'ETFP fonctionne d'abord comme un lieu où l'on entre à défaut de pouvoir continuer un enseignement général et où l'on est orienté moins en fonction de ses choix professionnels personnels que des places disponibles dans les spécialités offertes par les établissements. Tant que le sous-secteur sera alimenté par un mode de sélection par l'échec, il ne pourra pas jouer le rôle qui est le sien : celui de qualifier un maximum de jeunes à des métiers et des qualifications demandés par le marché du travail. L'ETFP forme actuellement 6 % des jeunes de l'enseignement secondaire pour un budget représentant 7 % des dépenses publiques courantes d'éducation. Il ne peut à ce titre que jouer un rôle marginal qui est en contradiction avec la demande économique (besoin de pouvoir disposer d'une jeunesse de plus en plus qualifiée notamment dans des secteurs en potentialité de croissance tels que l'agriculture) et avec la demande sociale (donner une perspective de qualification aux très nombreux jeunes qui sont hors de tout système d'éducation et de formation). La redéfinition de l'ETFP comme la voie la plus pertinente pour qualifier et insérer les jeunes devrait lui permettre de rééquilibrer son positionnement au sein du système éducatif et d'afficher des coûts soutenables et compétitifs par rapport aux autres voies d'enseignement et de formation.

Le second repositionnement concerne le déséquilibre existant, au sein du sous-secteur, entre formation résidentielle, formation en alternance et en apprentissage et professionnalisation en situation d'IAE. Le ciblage du modèle de coûts sur les concepts d'efficacité et de cofinancement met clairement en lumière que le fonctionnement actuel du sous-secteur minore le rôle joué par les dispositifs alternatifs que

sont l'alternance, l'apprentissage et, plus globalement, tous les parcours de professionnalisation réalisés en partenariat avec le monde économique. Comme l'a affirmé un des interlocuteurs rencontrés, « il existe aujourd'hui un dispositif institué et des expérimentations à l'état de projet ». Ce jugement n'est que le reflet, à l'intérieur de l'ETFP, de la prédominance d'une formation résidentielle – pourtant peu efficace – par rapport à des parcours de professionnalisation en situation de travail largement sous-estimés au regard de la pertinence des qualifications qu'ils permettent d'acquérir. Le ciblage de la modélisation des coûts sur les doubles taux d'efficacité et de cofinancement de la formation professionnelle appelle à une reconsidération assez complète du rapport existant entre les voies de formation et de qualification considérées comme instituées et les voies considérées comme alternatives.

**En conclusion**

L'analyse du sous-secteur ivoirien de l'ETFP au moyen d'une structuration et d'une modélisation des coûts de formation ciblées sur la qualification et l'insertion professionnelles met clairement en évidence que les gisements d'efficacité et d'économies ne sont pas nécessairement dans les dispositifs actuellement les plus institués et les plus valorisés. Elle incite donc à une reconsidération des équilibres existants et à des choix stratégiques privilégiant les parcours de professionnalisation les plus efficaces et les plus pertinents.

La même analyse met également en exergue que le sous-secteur doit être considéré, au titre des investissements matériels et immatériels, comme un tout et donc aboutir à un maximum de synergie et de coopération entre tous les acteurs engagés. Les diverses rencontres et entretiens réalisés au cours de cette mission ont montré que l'ETFP était en réalité un ensemble divers, sinon dispersé, et qu'il n'existait pas suffisamment d'échanges d'informations et d'expériences entre les différentes voies de formation, de qualification et d'insertion mises en œuvre. Il ne fait pas de doute qu'une meilleure capitalisation et évaluation de l'existant seront les solutions incontournables pour créer un dispositif à la fois diversifié, unifié et susceptible d'arriver à une unité de coût la plus optimale et la plus efficace possible.



## Sigles et abréviations

|        |   |
|--------|---|
| AAP    | Atelier d'application et de production                      |
| ADEA   | Association pour le développement de l'éducation en Afrique |
| AFD    | Agence Française de Développement                           |
| AG     | Assemblée générale  |
| AGEFOP | Agence nationale de formation professionnelle               |
| AGEPE  | Agence d'études et de promotion de l'emploi                 |
| ANADER | Agence nationale d'appui au développement rural             |
| APVA   | Assistant des productions végétales et animales             |
| AQP    | Attestation de qualification professionnelle                |
| BAC    | Baccalauréat  |
| BAfD   | Banque africaine de développement                           |
| BEP    | Brevet d'études professionnelles                            |
| BEPC   | Brevet d'études du premier cycle                            |
| BIT    | Bureau international du travail                             |
| BP     | Brevet professionnel  |
| BREDA  | Bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Afrique     |
| BT     | Brevet de technicien  |
| BTS    | Brevet de technicien supérieur                              |
| CA     | Conseil d'administration                                    |
| CAP    | Certificat d'aptitude professionnelle                       |
| CCI    | Chambre de commerce et d'industrie                          |
| CDD    | Contrat à durée déterminée                                  |
| CDI    | Contrat à durée indéterminée                                |
| CDMT   | Cadre de dépenses à moyen terme                             |
| CELIA  | Centre d'électronique et d'informatique appliquée           |
| CET    | Centre d'enseignement technique                             |
| CETF   | Centre d'enseignement technique féminin                     |
| CETI   | Collège d'enseignement technique industriel                 |
| CFA    | Certificat de fin d'apprentissage                           |
| CFA    | Centre de formation des apprentis                           |
| CFA    | Centre de formation de l'Anader                             |
| CFM    | Centre de formation aux métiers                             |
| CFP    | Centre de formation professionnelle                         |
| CFRAR  | Centre de formation et de recherche en animation rurale     |
| CLIJ   | Comité local d'insertion des jeunes                         |

|           |   |
|-----------|---|
| CM2       | Cours moyen 2 <sup>e</sup> année  |
| CMR       | Centre des métiers ruraux   |
| CNHFA     | Commission nationale d'homologation des formations par apprentissage                |
| CNMCI     | Chambre nationale des métiers de Côte d'Ivoire                                      |
| CNO       | Zones Centre, Nord et Ouest   |
| CNRA      | Centre national de recherche agronomique  |
| COFO      | Coordinateur de formation   |
| COFIL     | Comité de pilotage  |
| CPMA      | Centre de formation professionnelle aux métiers de l'automobile                     |
| CQP       | Certificat de qualification professionnelle   |
| CVF       | Comité villageois de formation  |
| DACA      | Démarche d'accompagnement pour la création d'activité                               |
| DAF       | Direction administrative et financière  |
| DAIP      | Direction de l'Apprentissage et de l'Insertion professionnelle                      |
| DAPE      | Démarche d'accompagnement pour l'emploi   |
| DEP       | Direction de l'Enseignement privé   |
| DET       | Direction de l'Enseignement technique   |
| DFP       | Démarche « filières professionnelles »  |
| DFP       | Direction de la Formation professionnelle   |
| DIPAO     | Démarche d'information, de promotion, d'accueil et d'orientation                    |
| DPS       | Direction de la Planification et de la stratégie                                    |
| DSRP      | Document stratégique de réduction de la pauvreté                                    |
| EFTP      | Enseignement et formation techniques et professionnels                              |
| ENV       | Enquête sur le niveau de vie des ménages  |
| EP/PFS    | Équipe projet pour la mise en œuvre des missions de la PFS                          |
| EPCCI     | École pratique de la Chambre de commerce et d'industrie                             |
| EPT       | Éducation pour tous   |
| ERA Sud   | École régionale d'agriculture du Sud  |
| ESA-INPHB | École supérieure d'agronomie-Institut national polytechnique Félix Houphouët Boigny |
| ETFP      | Enseignement technique et formation professionnelle                                 |
| FDFP      | Fonds de développement et de formation professionnelle                              |
| FIRCA     | Fonds interprofessionnel pour la recherche et le conseil agricoles                  |
| FNS       | Fonds national de solidarité  |
| FPA       | Formation professionnelle en alternance   |
| FPT       | Formation professionnelle et technique  |
| GERME     | Gérez mieux votre entreprise  |
| GTZ       | Gesellschaft für technische Unterstützung (Coopération allemande)                   |
| IA        | Ingénieur agronome  |
| IAE       | Insertion par l'activité économique   |
| IDH       | Indicateur du développement humain  |
| INFPA     | Institut national de formation professionnelle agricole                             |
| INS       | Institut national de la statistique   |
| ITA       | Ingénieur des techniques agricoles  |
| LP        | Lycée professionnel   |

|          |  |
|----------|--|
| LT       | Lycée technique  |
| METFP    | Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle                                   |
| MINAGRI  | Ministère de l'Agriculture   |
| NTIC     | Nouvelles technologies de l'information et de la communication   |
| OCDE     | Organisation de coopération et de développement économiques  |
| ONFP     | Office national de formation professionnelle   |
| OPA      | Organisation professionnelle d'agriculteurs  |
| PAIFPA   | Projet d'appui à l'introduction de la formation professionnelle par l'alternance                           |
| PFS      | Plateforme de services   |
| PIB      | Produit intérieur brut   |
| PLIJ     | Plan local d'insertion des jeunes  |
| PNEF     | Plan national de développement du secteur éducation/formation  |
| PNUD     | Programme des Nations unies pour le développement  |
| PPP      | Partenariat public/privé   |
| PPTE     | Pays pauvres très endettés   |
| PSR-ETFP | Plan stratégique de réforme du sous-secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle |
| PTF      | Partenaire technique et financier  |
| RESEN    | Rapport d'état du système éducatif national  |
| SERFE    | Secrétaire exécutif aux relations formation/emploi   |
| SIVOP    | Société ivoirienne de parfumerie   |
| SOTRA    | Société des transports abidjanais  |
| TAP      | Taux d'achèvement du primaire  |
| TBS      | Taux brut de scolarisation   |
| TNS      | Taux net de scolarisation  |
| TP       | Travaux pratiques  |
| UE       | Union européenne   |
| UMF      | Unité mobile de formation  |
| UNESCO   | Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture                                  |



## Références bibliographiques

- AGENCE NATIONALE DE FORMATION PROFESSIONNELLE (2009), *Le projet de formation par apprentissage en question*, Agefop, Abidjan.
- ASSOCIATION POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION EN AFRIQUE (2009 à paraître), *Biennale 2008 sur l'éducation en Afrique – rapport de synthèse*, ADEA/Banque africaine de développement, Tunis.
- BANQUE MONDIALE (2008), *Fiche pays*, Abidjan.
- BANQUE MONDIALE (2009a), *Africa development indicators, 2008/2009, Youth and employment in Africa: the Potential, the Problem, the Promise*, Banque mondiale Washington, DC.
- BANQUE MONDIALE (2009b), *World Development Indicators*, Banque mondiale, Washington, DC.
- FONDS DE DEVELOPPEMENT ET DE FORMATION PROFESSIONNELLE (2007), *Formation de 30 jeunes de Tabou aux métiers du bâtiment*, FDFP, Abidjan.
- GTZ (2007), *Centre des métiers ruraux (CMR) – Contrôle d'avancement de projet*, Gesellschaft für technische Unterstützung Eschborn.
- GTZ (2008), *Schlussbericht an das BMZ, Förderung der beruflichen Bildung, Côte d'Ivoire*, Gesellschaft für technische Unterstützung, Eschborn.
- HETZEL, P. (2006), *De l'Université à l'emploi : rapport final de la Commission du débat national université-emploi*, La Documentation française, Paris (<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000796/0000.pdf>).
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE (2005), *Enquête sur l'emploi et le secteur informel au Cameroun en 2005, Phase 1 : enquête sur l'emploi et Phase 2 : enquête sur le secteur informel*, Rapport principal, INS, Yaoundé.
- KOFFI, P.-K. (2008), *Le défi du développement en Côte d'Ivoire*, Paris.
- MINGAT, A., M. RAKOTOMALALA et J.-P. TAN (2001), *Rapport d'état d'un système éducatif national (Resen)*, Banque mondiale, Washington, DC.
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (2009a), *Note de politique éducative, Sous-secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle*, METFP, Abidjan.
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (2009b), *Présentation de la direction des établissements privés 2008/2009*, METFP, Abidjan.
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (2008a), *Présentation des UMF et AAP, Document administratif*, direction de l'Apprentissage et de l'Insertion professionnelle (DAIP), METFP, Abidjan.
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (2008b), *Rapport de fin d'année de l'établissement Celia, année scolaire 2007/2008*, METFP, Abidjan.
- OCDE/BAfD (2007), *Perspectives économiques en Afrique*, OCDE, Paris.
- PFS-CÔTE D'IVOIRE (2009a), *Rapport, atelier national, bilan et perspectives de l'expérimentation du dispositif d'insertion socio-professionnelle des jeunes par l'activité économique*, document photocopié, Abidjan.
- PFS-CÔTE D'IVOIRE (2009b), *Plateforme de services – Côte d'Ivoire, Statuts*, Abidjan.
- REPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE (2008), *Document de stratégie de réduction de la pauvreté, Version provisoire*, Abidjan.

RESEN (2009), *Comprendre les forces et faiblesses du système pour identifier les bases d'une politique nouvelle et ambitieuse*, Abidjan.

UNESCO/BREDA (2007), *Éducation pour tous en Afrique 2007 : l'urgence de politiques sectorielles intégrées*, Bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Afrique, Dakar.

WALTHER, R. et M. TAMOIFO (2009), *L'itinéraire professionnel du jeune Africain : les résultats d'une enquête auprès de jeunes leaders africains sur les dispositifs de formation professionnelle postprimaire*, Document de travail n° 78, Agence Française de Développement (AFD), Paris.

## Série Documents de travail / Working Papers Series

- N° 1 *A Poverty Forecasting Tool: A Case-Study of Senegal*  
Thierry Latreille, AFD - January 2005.
- N° 2 Les OMD et l'aide de cinquième génération  
Jean-David Naudet, AFD - mai 2005.
- N° 3 Biens publics mondiaux et développement : De nouveaux arbitrages pour l'aide ?  
Sarah Marniesse, AFD - septembre 2005.
- N° 4 Agir en faveur des acteurs et des sociétés fragiles. Pour une vision renouvelée des enjeux de l'aide au développement dans la prévention et la gestion des crises  
*Beyond the Fragile State: Taking Action to Assist Fragile Actors and Societies*  
Jean-Marc Châtaigner et François Gaulme, AFD - septembre 2005.
- N° 5 La filière riz au Mali : compétitivité et perspectives de marché  
Pierre Baris, Jean Zaslavsky, Serge Perrin - septembre 2005.
- N° 6 Turquie : Risque systémique bancaire et vulnérabilités macro-financières  
François-Xavier Bellocq et Vincent Caupin, AFD - octobre 2005.
- N° 7 La Tunisie et le marché euro-méditerranéen du tourisme  
Jean-Raphaël Chaponnière, CEPN et AFD et Marc Lautier, CARE, Université de Rouen - septembre 2005.
- N° 8 Le développement, une question de chance ? A propos du rapport sur le développement dans le monde 2006  
« Equité et Développement »  
*Development, a Question of Opportunity? A Critique of the 2006 World Development Report: Equity and Development*  
Jean-Pierre Cling, Denis Cogneau, Jacques Loup, Jean-David Naudet, Mireille Razafindrakoto, François Roubaud, DIAL - septembre 2005.
- N° 9 *Aid Selectivity According to Augmented Criteria*  
Jacky Amprou, AFD, Patrick Guillaumont, Sylviane Guillaumont Jeanneney, CERDI - November 2005.
- N° 10 Le Cambodge rural face à la pauvreté : contribution à la réflexion sur les dynamiques agraires et le changement social  
Julien Calas, AFD Phnom-Penh - janvier 2006.
- N° 11 Vietnam : les vulnérabilités macro-financières associées au processus d'émergence.  
*Vietnam: Macro-Financial Vulnerabilities Associated with the Emergence Process*  
François-Xavier Bellocq et Jean-Raphaël Chaponnière, AFD - janvier 2006.
- N° 12 Chine : la croissance et ses déséquilibres  
François-Xavier Bellocq et Jean-Raphaël Chaponnière, AFD - janvier 2006.
- N° 13 Legs colonial et gouvernance contemporaine (Note de synthèse)  
Jean-François Bayart, Romain Bertrand, Thornike Gordadze, Béatrice Hibou et Françoise Mengin, FASOPO (Fonds d'analyse des sociétés politiques) - mars 2006.

- N° 14 Apprendre pour vivre et travailler : contribution du GEFOP au Rapport sur le développement dans le monde 2007 de la Banque mondiale  
*Learning for Life and Work : GEFOP Contribution to the World Development Report 2007*  
Réseau GEFOP (Synthèse rédigée par R. Walther) - mars 2006.
- N° 15 La formation professionnelle en secteur informel (Note de problématique)  
*Vocational Training in the Informal Sector - Issue Paper*  
Richard Walther, consultant ITG - mars 2006.
- N° 16 La formation professionnelle en secteur informel - Rapport sur l'enquête terrain au Maroc  
*Vocational Training in the Informal Sector - Report on the Morocco Field Survey*  
Richard Walther, consultant ITG - juin 2006.
- N° 17 La formation professionnelle en secteur informel - Rapport sur l'enquête terrain au Cameroun  
*Vocational Training in the Informal Sector - Report on the Cameroon Field Survey*  
Richard Walther, consultant ITG, avec le concours d'Ewa Filipiak et de Christine Uhder, AFD - juillet 2006.
- N° 18 Rapport sur le risque-pays du Maroc  
Jérôme Sgard, Cepii et Université de Paris-Dauphine - juin 2006.
- N° 19 La formation professionnelle en secteur informel - Rapport sur l'enquête terrain au Bénin  
*Vocational Training in the Informal Sector - Report on the Benin Field Survey*  
Richard Walther, consultant ITG, avec le concours d'Ewa Filipiak et de Christine Uhder - juillet 2006.
- N° 20 Institutions, développement et pauvreté  
*Institutions, Development and Poverty*  
Alice Sindzingre, CNRS, EconomiX, Université Paris X-Nanterre ; School of Oriental and African Studies (SOAS), Université de Londres - juillet 2006.
- N° 21 La formation professionnelle en secteur informel - Rapport sur l'enquête terrain au Sénégal  
*Vocational Training in the Informal Sector - Report on the Senegal Field Survey*  
Richard Walther, consultant ITG, avec le concours d'Ewa Filipiak et de Christine Uhder - juillet 2006.
- N° 22 Les fondations philanthropiques américaines, acteurs émergents de la mondialisation et piliers du dialogue trans-atlantique.  
*American Philanthropic Foundations: Emerging Actors of Globalization and Pillars of the Transatlantic Dialogue*  
Benoît Chervelier, German Marshall Fund of the United States, et Joseph Zimet, AFD - juillet 2006.
- N° 23 L'AFD et ses partenaires : La dimension culturelle  
Philippe d'Iribarne, CEREB - CNRS - août 2006.
- N° 24 Secteur de l'eau au Sénégal - Un partenariat équilibré entre acteurs publics et privés pour servir les plus démunis ?  
Aymeric Blanc, département de la Recherche, AFD, et Cédric Ghesquières, consultant junior, AFD - Août 2006.
- N° 25 Décentralisation et politique de l'eau gratuite en Afrique du Sud: Quelle place pour le secteur privé ?  
*Decentralization and free water policy in South Africa: where does the private sector come in?*  
Aymeric Blanc, département de la Recherche, AFD, et Cédric Ghesquières, consultant junior, AFD - août 2006.
- N° 26 L'intégration des programmes d'aide alimentaire aux politiques de développement du Niger : le cas de la crise alimentaire 2004-2005.  
*The Integration of Food Aid Programmes in Niger's Development Policies: the 2004-2005 Food Crisis*  
Dorothee Chen et Nicolas Meisel, département de la Recherche, AFD, en partenariat avec DIAL - septembre 2006.
- N° 27 Proposition d'organisation des outils de gestion du risque de marché au bénéfice des filières cotonnières africaines  
Jean Cordier, Agrocampus Rennes - septembre 2006.

- N° 28 Les privatisations en zone franc – synthèse des travaux du groupe de travail MINEFI/AFD  
Aymeric Blanc, département de la Recherche, AFD - septembre 2006.
- N° 29 *Out of the financing trap? Financing post-conflict countries and LICUSs*  
Marc Raffinot, Université-Dauphine, et Christine Rosellini, DIAL, Paris - October 2006.
- N° 30 La formation professionnelle en secteur informel - Rapport sur l'enquête terrain en Afrique du Sud  
*Vocational Training in the Informal Sector - Report on the South Africa Field Survey*  
Richard Walther, ITG Consultant, Ewa Filipiak, département de la Recherche, AFD, et Christine Uhder, AFD - octobre 2006.
- N° 31 *The Brain Drain: What Do We Know?*  
Frédéric Docquier, FNRS and IRES, Université Catholique de Louvain and World Bank - Khalid Sekkat, DULBEA, Université Libre de Bruxelles - October 2006.
- N° 32 Les délocalisations françaises vers la Turquie  
Julien Gourdon, CERDI, Université d'Auvergne - décembre 2006.
- N° 33 Capital naturel et développement durable en Afrique  
*Natural Capital and Sustainable Development in Africa*  
Pierre-Noël Giraud, CERNA, Centre de recherche en économie industrielle, Ecole nationale supérieure des Mines de Paris, Denis Loyer, AFD - décembre 2006.
- N° 34 La formation professionnelle en secteur informel Rapport sur l'enquête terrain en Ethiopie  
*Vocational Training in the Informal Sector - Report on the Ethiopia Field Survey*  
Richard Walther, Consultant ITG - novembre 2006.
- N° 35 La formation professionnelle en secteur informel Rapport sur l'enquête terrain en Angola  
*Vocational Training in the Informal Sector - Report on the Angola Field Survey*  
Richard Walther, Consultant ITG - novembre 2006.
- N° 36 Les accords de partenariat économique : des accompagnements nécessaires  
*Economic Partnerships Agreements: Accompanying Measures Are Needed*  
Anna Lipchitz, département de la Recherche, AFD - janvier 2007.
- N° 37 Energie du Mali, ou les paradoxes d'un « échec retentissant »  
Béatrice Hibou, CNRS - CERI, Olivier Vallée, Consultant, AFD - Janvier 2007.
- N° 38 *Public Private Partnerships in Water and Electricity in Africa*  
Emmanuelle Auriol, ARQADE and IDEI Toulouse Sciences Economiques, Aymeric Blanc, département de la Recherche, AFD - January 2007.
- N° 39 *Economic Partnership Agreements and Regional Trade Flow Dynamics: The ECOWAS Case*  
Benoît Faivre Dupaigre, Vanessa Alby-Flores, Borgui Yerima, Ann Vourc'h, Anna Lipchitz, Philippe Chedanne - March 2007.
- N° 40 La Régie des eaux de Phnom Penh : un modèle de gestion publique efficace  
Aymeric Blanc et Alain Riès, département de la Recherche, AFD - mai 2007.
- N° 41 Répartition des gains dans les partenariats public-privé : effets comparés des modalités d'assiette d'une redevance de concession  
Olivier Ratheaux, AFD - juin 2007.
- N° 42 *Potential Financial Frameworks for a Sustainable UNEO*  
Helle Husum, COWI, Erik Brander, COWI, Suzanne A.K. Steensen, COWI, et Emmanuelle Lachaussée, AFD - June 2007

- N° 43 La concession des aéroports de Madagascar : une privatisation en trompe-l'œil ?  
Aymeric Blanc, département de la Recherche, AFD, et Olivier Gouirand, AFD - août 2007.
- N° 44 La concession du chemin de fer du Cameroun : les paradoxes d'une réussite impopulaire  
Aymeric Blanc, département de la Recherche, AFD, et Olivier Gouirand, AFD - août 2007.
- N° 45 Analyse rétrospective de la crise alimentaire au Niger en 2005  
Jean-Pierre Olivier de Sardan, LASDEL, avec la participation de M. Ali Bako, E. Guillermet, O. Hamani, Y. Issa, M. Koné et M. Moha - septembre 2007.
- N° 46 Une nouvelle base de données institutionnelles : « Profils Institutionnels 2006 »  
*A new institutional database: "Institutional Profiles 2006"*  
Nicolas Meisel, département de la Recherche, AFD et Jacques Ould Aoudia, DGTPE - septembre 2007
- N° 47 *Governance of Renewable Natural Resources: Concepts, Methods and Tools*  
Sheila Wertz-Kanounnikoff, Institut du développement durable et des relations internationales (Iddri) et Dominique Rojat, AFD - September 2007.
- N° 48 La crise de la filière coton : conséquences économiques et financières au Burkina Faso  
François Xavier Bellocq et Arthur Silve, département de la Recherche, AFD - septembre 2007.
- N° 49 *Youth and labour market in Africa (DIAL)*  
Jean-Pierre Cling, Flore Gubert, Christophe J. Nordman, Anne-Sophie, DIAL - October 2007.
- N° 50 *Culture and development: a review of literature. The continuing tension between modern standards and local contexts*  
Hèla Yousfi, Researcher at "Gestion et société", CNRS, Paris - November 2007.
- N° 51 Transferts et déséquilibres macroéconomiques des économies ultramarines  
Philippe Jean-Pierre, université de la Réunion - novembre 2007.
- N° 52 Eloignement, insularité et compétitivité dans les petites économies d'outre-mer  
Bernard Poirine, maître de conférences d'économie à l'université de la Polynésie française - novembre 2007.
- N° 53 Pourquoi s'ouvrir ? Contraintes et perspectives pour les économies ultramarines  
Jean-Michel Salmon, maître de conférences, CEREGMIA-faculté de droit et d'économie de la Martinique, université des Antilles et de la Guyane et consultant indépendant à STRADEVCO - novembre 2007.
- N° 54 *Regional Trade Agreements and Developing Countries: The Case of the Independent Pacific Island States*  
Robert Scollay - November 2007.
- N° 55 *Corporate Social Responsibility in Turkey: Overview and Perspectives*  
Naïg Cozannet, Agence Française de Développement, Helge Rieper, Frankfurt School of Management and Finance  
Yekbun Gurgoz, Agence Française de Développement - December 2007.
- N° 56 Allocation géographique de l'APD française : comparaison entre la sélectivité de l'APD française totale et celle de l'Agence Française de Développement  
Jacky Amprou, AFD, Carl Bernadac, AFD, Pascaline Magnes, ministère des Affaires étrangères - novembre 2007.
- N° 57 L'aide au commerce dans les pays en développement : des articulations complexes pour une efficacité réelle  
*Aid for Trade in Developing Countries: Complex Linkages for Real Effectiveness*  
Marilyne Huchet-Bourdon, maître de conférences en économie, Agrocampus Rennes, Anna Lipchitz, économiste, département de la Recherche, AFD, Audrey Rousson, consultante, AFD - janvier 2008.
- N° 58 La « bonne gouvernance » est-elle une bonne stratégie de développement ?  
*Is "Good Governance" a Good Development Strategy?*  
Nicolas Meisel, département de la Recherche, AFD, Jacques Ould Aoudia, Direction générale du Trésor et de la politique, économique du ministère de l'Économie, des Finances et de l'Emploi - janvier 2008.

- N° 59 Prospective et enjeux énergétiques mondiaux - Un nouveau paradigme  
*World Energy Prospects and Stakes - A New Paradigm*  
Bernard Laponche, consultant - janvier 2008.
- N° 60 Cycle du crédit et vulnérabilités financières : évolutions récentes dans certains pays émergents  
Matteo Mogliani, Ecole d'économie de Paris - mars 2008.
- N° 61 L'industrie égyptienne depuis le début des années 1970 : histoire d'un développement contrarié  
*Egyptian Industry since the Early 1970s: A History of Thwarted Development*  
Hélène Djoufelkit-Cottenet, département de la Recherche, AFD - mars 2008.
- N° 62 *Africa and its Demographic Challenges: an Uncertain Future*  
Patrice Vimard, Institut de recherche pour le développement (IRD) - April 2008.
- N° 63 *Comparative Fiscal Response Effects of Debt Relief: an Application to African HIPC*s  
Danny Cassimon, Bjorn Van Campenhout, Institute of Development Policy and Management (IDPM), University of Antwerp, Belgium - March 2008.
- N° 64 Rente, développement du secteur productif et croissance en Algérie  
Hélène Djoufelkit, économiste, Agence Française de Développement - juin 2008.
- N° 65 Préférences commerciales et règles d'origine : conséquences des APE pour l'Afrique de l'Ouest et centrale  
Olivier Cadot, université de Lausanne, CEPR, CERDI et CEPREMAP, Calvin Djiofack, CERDI, Jaime de Melo, université de Genève, CEPR et CERDI - juin 2008.
- N° 66 *The investment climate in Egypt: Institutions or Relationships as Conditions for Sustainable Reform?*  
Hèla Yousfi, Gestion et société, LISE, CNRS, John Humphrey, Institute of Development Studies, Brighton UK - June 2008.
- N° 67 *Privatisation and Regulatory Reform in the Middle East and North Africa (MEDA) Area - Telecom Case Study*  
Mihoub Mezouaghi, AFD - June 2008.
- N° 68 Réduire le méthane : l'autre défi du changement climatique  
Benjamin Dessus, Bernard Laponche, association Global chance - juillet 2008.
- N° 69 La présence chinoise en Afrique de l'Ouest : le cas du Mali et du Bénin  
Mathilde Dupré et Weijing Shi, Institut d'études politiques de Paris - août 2008.
- N° 70 Pour une approche sociétale et politique du développement  
Xavier Ricard Lanata, ethnologue, directeur des partenariats internationaux du Comité catholique contre la faim et pour le développement, CCFD - septembre 2008.
- N° 71 Politique publique, stratégie des acteurs et qualité du tourisme sud-méditerranéen : apports de l'économie industrielle  
Abdelhakim Hammoudi, INRA et université Paris 2 - septembre 2008
- N° 72 L'Indonésie dix ans après la crise  
François-Xavier Bellocq, département de la Recherche, AFD, Jean-Raphaël Chaponnière, département Asie, AFD - septembre 2008
- N° 73 *External Debt in Low-Income Countries: Taking Stock and New Perspectives*  
Hélène Djoufelkit-Cottenet et Cécile Valadier département de la Recherche, AFD - October 2008.
- N° 74 Balances migratoires. Concept, hypothèses et discussions  
Thomas Mélonio, département de la Recherche, AFD - October 2008.
- N° 75 Viabilité de la dette des pays à faible revenu dans une perspective de reendettement post-allègements de dette  
Hélène Djoufelkit-Cottenet, département de la Recherche, AFD, Marc Raffinot, Université Paris Dauphine, LEDa, DIAL - décembre 2008.

- N° 76 *Market Access and Specialization in Cash Crops: Vietnam's Expected Gains from WTO Accession*  
Barbara Coello, Paris School of Economics at the Laboratoire d'économie appliquée - Institut national de recherche agronomique (LEA -INRA) - December 2008.
- N° 77 *The Banking System of Vietnam after the Accession to WTO: Transition and its Challenges*  
François-Xavier Bellocq et Arthur Silve, département de la Recherche, AFD - December 2008.
- N° 78 « L'itinéraire professionnel du jeune africain » Les résultats d'une enquête auprès de jeunes leaders africains sur les « dispositifs de formation professionnelle post-primaire »  
Richard Walther, consultant ITG, Marie Tamoifo, porte-parole de la jeunesse africaine et de la diaspora  
Contact : Nicolas Lejosne, département de la Recherche, AFD - janvier 2009.
- N° 79 Le ciblage des politiques de lutte contre la pauvreté : quel bilan des expériences dans les pays en développement ?  
Emmanuelle Lavallée, Anne Olivier, Laure Pasquier-Doumer, Anne-Sophie Robilliard, DIAL - février 2009.
- N° 80 Les nouveaux dispositifs de formation professionnelle post-primaire. Les résultats d'une enquête terrain au Cameroun, Mali et Maroc  
Richard Walther, Consultant ITG  
Contact : Nicolas Lejosne, département de la Recherche, AFD - mars 2009.
- N° 81 *Economic Integration and Investment Incentives in Regulated Industries*  
Emmanuelle Auriol, Toulouse School of Economics, Sara Biancini, Université de Cergy-Pontoise, THEMA,  
Comments by : Yannick Perez and Vincent Rious - April 2009.
- N° 82 Capital naturel et développement durable en Nouvelle-Calédonie - Etude 1. Mesures de la « richesse totale » et soutenabilité du développement de la Nouvelle-Calédonie  
Clément Brelaud, Cécile Couharde, Vincent Géronimi, Elodie Maître d'Hôtel, Katia Radja, Patrick Schembri, Armand Taranco, université de Versailles - Saint-Quentin-en-Yvelines, GEMDEV  
Contact : Valérie Reboud, département de la Recherche, AFD - juin 2009.
- N° 83 *The Global Discourse on "Participation" and its Emergence in Biodiversity Protection*  
Olivier Charnoz - July 2009.
- N° 84 *Community Participation in Biodiversity Protection: an Enhanced Analytical Framework for Practitioners*  
Olivier Charnoz - August 2009.
- N° 85 Les Petits opérateurs privés de la distribution d'eau à Maputo : d'un problème à une solution ?  
Aymeric Blanc, Jérémie Cavé, LATTIS, Emmanuel Chaponnière, Hydroconseil  
Contact : Aymeric Blanc, département de la recherche, AFD - août 2009.
- N° 86 Les transports face aux défis de l'énergie et du climat  
Benjamin Dessus, Global Chance.  
Contact : Nils Devernois, département de la Recherche, AFD - septembre 2009.
- N° 87 Fiscalité locale : une grille de lecture économique  
Guy Gilbert, professeur des universités à l'Ecole normale supérieure (ENS) de Cachan  
Contact : Réjane Hugounenq, département de la Recherche, AFD - septembre 2009.

