

Doctorat de l'Université de Toulouse

délivré en co-tutelle avec Université de Thiès(UT) préparé
à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

Formation professionnelle, insertion sur le marché du travail et accès à
un emploi décent : quelles relations ? Un essai d'évaluation
multidimensionnelle de la performance des systèmes de
formation au Sénégal

Thèse présentée et soutenue, le 19 décembre 2024 par

Abdourahmane Idaly KAMARA

École doctorale

TESC - Temps, Espaces, Sociétés, Cultures

Spécialité

Sciences économiques

Unité de recherche

LEREPS - Laboratoire d'Etudes et de Recherche sur l'Economie, les Politiques et les Systèmes
Sociaux

Thèse dirigée par

Jean Pierre DEL CORSO et Ibrahima Thiam

Composition du jury

Mme Fatou Diop SALL, Présidente, Université Cheikh Anta Diop

Mme Awa TRAORE, Rapporteur, Université Cheikh Anta Diop

M. Gervasio SEMEDO, Rapporteur, Université de Tours

M. Fall FRANÇOIS, Examineur, Université de Toulouse - Jean Jaurès

M. Latif DRAMANI, Examineur, Université de Thiès

Mme Amelie BOURCERET, Examinatrice, CIHEAM Montpellier

M. Jean Pierre DEL CORSO, Directeur de thèse, Université Toulouse Capitole

M. Ibrahima THIAM, Co-directeur de thèse, Université de Thiès

AVERTISSEMENT

**L'Université Iba Der Thiam de Thiès (UIDT) et l'Université Jean Jaures de Toulouse (UT2J)
n'entendent donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans cette thèse.
Ces dernières sont le fruit du travail de l'auteur et doivent être considérées comme les siennes**

Assietou Penda Diop... Tout ceci a commencé car tu m'as dit que c'était possible... Tout ceci se termine car ta mémoire a alimenté ma volonté

Remerciements

Mes remerciements vont à l'endroit de Guillaume Gillet, qui m'a trouvé cette cotutelle. Cher ami je te remercie du fond du cœur. On s'appellera plus par nos noms, mais par « Bonjour Docteur ! »

Je ne pourrai pas suffisamment vous remercier, Professeur Ibrahima Thiam. Votre présence calme et vos indications précises et nettes tout au long de ces années ont été primordiales pour l'achèvement de ce travail. Merci beaucoup Professeur

Enfin, Professeur Jean Pierre Del Corso... Plusieurs fois j'ai failli abandonner, plusieurs fois vous m'avez remis en selle. La clarté et la profondeur de vos commentaires et analyses sont pour moi un exemple du niveau d'expertise que je me dois d'atteindre. Infinis remerciements.

Aux collègues et amis du FIDA, en particulier Ibrahima A. Diallo, qui bien des fois m'ont soulagé de tâches prenantes pour que je puisse avancer sur la thèse, et surtout à mon Directeur Pays, Matteo Marchisio pour m'avoir épargné durant le dernier trimestre. Ce travail n'aurait pu être achevé sans sa compréhension

Résumé :

L'objet de cette recherche est d'examiner la capacité du système de formation professionnelle au Sénégal à préparer la jeunesse de ce pays à intégrer le marché du travail en y occupant un emploi décent. L'essor démographique enregistré dans ce pays et la pression sur le marché du travail qui en découle du fait de ses difficultés à absorber un flux croissant de jeunes en âge de travailler constituent la toile de fond de la réflexion conduite. Le constat dressé est celui d'une jeunesse qui peine à trouver un emploi et, faute d'alternative, est souvent amenée à occuper des emplois précaires dans le secteur de l'économie informelle. Partant de ce constat, la recherche s'intéresse aux multiples réformes du système de la formation professionnelle engagées ces dernières années par les pouvoirs publics sénégalais pour relever ce défi démographique et renforcer l'employabilité des jeunes grâce à une meilleure adéquation entre les formations offertes par le système national de qualification et les besoins réels de l'économie. L'attention se porte notamment sur la dernière réforme en date de 2015 qui promeut et expérimente le Partenariat Public Privé (PPP) en tant que modèle de gestion alternatif au modèle de gestion publique de la formation professionnelle toujours en vigueur.

L'analyse met cependant en évidence que si les autorités gouvernementales présument de la supériorité du mode de gestion PPP sur le mode de gestion publique, aucune étude ex ante ou ex post n'a été encore réalisée pour évaluer le bienfondé de ce choix. Cette recherche vise à combler en partie cette lacune. Elle propose de comparer les performances globales des deux modes organisationnels de la formation professionnelle en présence. Pour cela, elle recourt à une méthode originale d'évaluation multidimensionnelle assise sur une batterie d'indicateurs de mesure de l'efficacité, l'efficacité et l'équité. Ces indicateurs trouvent leurs fondements dans un triple ancrage théorique : l'analyse coût-bénéfice, la théorie des coûts de transaction et la théorie de la justice. La méthode est appliquée à un matériau composite (données sociales portant sur 2547 sortants de centres de formation professionnelle, documents contractuels, entretiens qualitatifs avec des diplômés) recueilli auprès de six établissements de formation professionnelle dont trois de gestion publique et trois de gestion PPP. Les résultats montrent que si les établissements sous gestion de PPP sont dans l'ensemble plus efficaces et efficients que les établissements sous gestion publique, ils le sont moins en ce qui concerne l'équité du fait de leur plus grande sélectivité à l'entrée et des moyens financiers exigés pour y suivre une scolarité. Pour les deux modèles, il est souligné que les besoins en compétences particuliers de l'économie informelle restent souvent ignorés dans les formations professionnelles proposées exposant ainsi une partie des diplômés à des risques non négligeables d'occupation d'emplois sous-qualifiés et indécents.

Mots-clés : Sénégal, formation professionnelle, insertion sur le marché du travail, emploi décent, évaluation multidimensionnelle de la performance

Abstract

The purpose of the research is to examine the capacity of the vocational training system in Senegal to prepare the youth of the country to integrate the labor market by occupying a decent job. The demographic growth recorded in this country and the resulting pressure on the labor market due to its difficulties in absorbing a growing flow of young people constitute the backdrop to the reflection conducted. The observation made is that of a youth who struggles to find a job and, and furthermore faces a lack of alternative, is often led to occupy precarious jobs in the informal economy sector. Based on this observation, the research focuses on the multiple reforms of the vocational training system undertaken in recent years by the Senegalese public authorities to meet this demographic challenge and strengthen the employability of young people through a better match between the training offered by the national qualification system and the real needs of the economy. Attention is paid in particular to the latest reform introduced in 2015 which promotes and experiments Public Private Partnership (PPP) as an alternative management model to the public management model of vocational training which is still in force.

The analysis, however, highlights that if the Senegalese public authorities assume the superiority of the PPP management model over the public management model of vocational training centres, no *ex ante* nor *ex post* study has yet been carried out to corroborate scientifically this choice. The research aims to partially fill this gap. It proposes to compare the overall performances of the two organizational modes of vocational training in presence. To do this, it uses an original method of multidimensional evaluation based on a battery of indicators for measuring effectiveness, efficiency and equity. These indicators are based on a triple theoretical anchor: cost-benefit analysis, transaction cost theory and the theory of justice. The method is applied to a composite material (social data on 2,547 graduates of vocational training centers, contractual documents, qualitative interviews with graduates) collected from six vocational training institutions, including three under public management and three under PPP management. The results show that while PPP-managed institutions are generally more effective and efficient than publicly managed institutions, they are less so in terms of equity due to their greater selectivity at entry and the financial resources required to pursue education there. For both models, it is emphasized that the specific skills needs of the informal economy often remain ignored in the vocational training offered, thus exposing some graduates to significant risks of occupying underqualified and indecent jobs.

Keywords: Senegal, vocational training, integration into the labor market, decent employment, multidimensional performance assessment

TABLES DES MATIERES

Avertissement	III
Remerciements	V
Resume	VI
Abstract	VII
Table des matières	VIII
Introduction Générale	1
PARTIE 1 : CONTEXTE GENERAL DE L'EMPLOI EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE	13
CHAPITRE 1 : L'EMPLOI DES JEUNES : UN ENJEU COMMUN AUX PAYS DE L'AFRIQUE SUBSAHARIENNE	14
1. La question de l'insertion économique et sociale de la jeunesse	14
1.1 Le contexte socioéconomique subsaharien marqué par un sous-emploi et un chômage massif des jeunes	14
1.1.1 Des frontières entre emploi, sous-emploi et chômage très poreuses en Afrique subsaharienne	17
1.1.1.1 Emploi et emploi décent	17
1.1.1.2 Emploi et notions associées	19
1.1.2 Sous-emploi, précarité et chômage : indicateurs symptomatiques de la situation de l'emploi des jeunes en Afrique subsaharienne	23
1.2 Un marché de l'emploi caractérisé par la prépondérance du secteur informel	37
2. Relations emploi-chômage-formation	31
2.1 L'Éducation, une couverture insuffisante contre le chômage et le sous-emploi	32
2.2 La responsabilité des systèmes d'éducation et de formation dans la situation de l'emploi des jeunes.	36
2.2.1 Le déphasage entre la formation et le marché de l'emploi : l'une des causes de la situation de l'emploi	37
2.2.2 Impact de l'inadéquation entre la formation et l'occupation d'un emploi dans le secteur informel	41
CHAPITRE II LE SYSTEME DE FORMATION PROFESSIONNELLE AU SENEGAL : CARACTERISATION ET ENJEUX STRATEGIQUES	49
1. Panorama d'ensemble de l'enseignement technique et la formation professionnelle au Sénégal	50
1.1 Délimitation générale du champ de la formation professionnelle	50
1.2 L'état actuel du secteur de l'éducation et de la formation professionnelle institutionnalisé	55

1.2.1	Photographie statistique du secteur de l'éducation et de la formation professionnelle institutionnalisé au Sénégal	55
1.2.2	Organisation institutionnelle et opérationnelle du sous-secteur de la formation professionnelle	57
1.3	La formation professionnelle non institutionnalisée : profil d'un secteur insuffisamment ancré dans la politique publique de formation professionnelle.	62
1.3.1	« L'apprentissage rénové » : expérimentations d'intégration de l'apprentissage informel dans le système national d'ETFP	66
1.3.1.1	Tour d'horizon des initiatives	66
1.3.1.2	Les leçons à tirer des expérimentations de l'apprentissage rénové	77
2	Un système de formation professionnelle qui a fait l'objet de multiples réformes	80
2.1	Le PDEF et le PAQUET : les fondations stratégiques de la réforme de l'ETFP au Sénégal	80
2.2	Le Plan Sénégal Émergent : cadre stratégique de la convergence entre le secteur privé et la formation professionnelle pour l'emploi	83
2.3	Zoom sur le Partenariat Public-Privé placé au cœur de la réforme	87
2.3.1	Quelques éléments de cadrage théorique au sujet du PPP	87
2.3.2	Le PPP dans le système de la formation professionnelle au Sénégal	93
2.3.3	Le PPP au Sénégal : une évaluation de la performance globale du dispositif encore largement à faire	99
PARTIE 2 : CADRAGE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE		103
CHAPITRE III L'ÉVALUATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION : ETAT DE LA QUESTION ET PROPOSITION DE METHODE		105
1.	Présentation générale de la question de la question de l'évaluation de la performance	106
1.1	La performance : étymologie et application	109
1.2	L'évaluation de la performance des dispositifs de formation	113
2.	Le défi de la mesure de l'efficacité, de l'efficience et de l'équité d'un système de formation	116
2.1	Contours théorique de l'Efficacité	116
2.2	Contours théorique de l'Efficience	119
2.3	Contours théorique de l'Equité	121
3.	Fondements théoriques d'une évaluation socio-économique	124
3.1	Fondement théorique de l'analyse coût-bénéfice dans le secteur public	124

3.1.1 L'analyse coût-bénéfice dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle	128
3.1.2 Critiques et limites de l'analyse coût-bénéfice	134
3.1.3 Quelle contribution de l'ACB à l'élaboration d'une méthodologie d'évaluation multidimensionnelle de la performance ?	137
3.2 La théorie des coûts de transaction : un cadre conceptuel utile pour parvenir à une approche plus complète des coûts	139
3.2.1 Cadre théorique de la théorie des coûts de transaction	139
3.2.2 Coûts de transaction et principe d'alignement	143
3.2.2.1 Nature et sources des coûts de transaction	143
3.2.2.2 Le principe d'alignement discriminant et application au secteur de la formation professionnelle	146
3.2.3 Enseignements et apports de la TCT dans la méthodologie d'évaluation multidimensionnelle de la performance	150
3.3 Les théories de la justice : une approche compréhensive de l'équité pour compléter l'évaluation multidimensionnelle de la performance des dispositifs de formation	155
3.3.1 Égalité et équité : quelques clarifications conceptuelles nécessaires	156
3.3.2 L'équité et l'égalité à l'École : de quoi parle-t-on ?	157
3.3.3 Les théories de la justice : mise en perspective dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle	160
3.3.3.1 La méritocratie	161
3.3.3.2 L'utilitarisme	162
3.3.3.3 La théorie de l'égalité libérale de Rawls.	163
3.3.3.4 L'égalitarisme	166
3.3.4 Enseignements et apports des théories de la justice pour l'élaboration de la méthodologie d'évaluation multidimensionnelle de la performance.	169
CHAPITRE IV – MATERIAU ET METHODOLOGIE	173
1. Terrain d'étude et matériau	174
1.1 Six centres de formation professionnelle au cœur de nos investigations	174
1.1.1 Les établissements de formation sous gestion publique	175
1.1.2 Les établissements de formation sous gestion – PPP	182
1.2 Base de données brutes et échantillonnage	189
1.2.1 Constitution de la base de données	189
1.2.2 Echantillonnage	191
1.3 Autres Matériaux	193

1.3.1 Documents et données recueillis auprès des centres et de l'administration publique centrale pour l'analyse de l'efficacité	194
1.3.2 Documents et données recueillis auprès des centres et de l'administration publique centrale pour l'analyse de l'équité	195
2. Méthodologies	198
2.1 Méthodologie d'évaluation de l'efficacité	198
2.1.1 Repérage des indicateurs de mesure de l'efficacité	198
2.1.2 Démarche statistique et analyse économétrique	200
2.2 Méthodologie d'évaluation de l'efficience	204
2.2.1 Indicateurs de performance retenus	204
2.2.2 Recours à l'élaboration d'un arbre de choix	205
2.3 Méthodologie d'évaluation de l'équité	210
2.3.1 Indicateurs d'équité retenus	211
PARTIE 3 : RESULTATS, DISCUSSIONS ET PERSPECTIVE	217
CHAPITRE V : ANALYSE COMPARATIVE DE LA PERFORMANCE DES DIFFERENTS SOLUTIONS ORGANISATIONNELLES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	218
1. L'efficacité comparative des différents modèles organisationnels de centre de formation	219
1.1 Caractérisation de l'emploi généré selon le modèle organisationnel de la formation professionnelle	220
1.1.1 Caractérisation primaire de l'emploi des diplômés	220
1.1.2 Evaluation de la décence de l'emploi occupé par les diplômés	233
1.2 Corrélation entre le statut de l'établissement et sa capacité à offrir une insertion professionnelle de qualité	237
1.2.1 Analyse des correspondances multiples des indicateurs d'efficacité des dispositifs de formation	238
2. Efficience comparative des structures de gouvernance des différentes modalités organisationnelles de la formation	249
2.1 Caractérisation comparative des indicateurs d'alignement discriminant	250
2.2 Construction d'un arbre de choix basé sur la caractérisation des indicateurs d'alignement discriminant	265
3. Evaluation compréhensive de la capacité des modèles organisationnels étudiés à offrir un traitement et des opportunités équitables aux jeunes	268
3.1 Analyse des marqueurs statistiques de l'équité de l'effectif enquêté	268
3.2 Analyse des verbatims recueillis	274
CHAPITRE VI : DISCUSSIONS DES RESULTATS DE L'ANALYSE COMPARATIVE	285

1. Quelques éléments de discussion	285
1.1 Discussion des résultats	286
1.1.1 L'efficacité comparative des modèles organisationnels : une supériorité relative du PPP	287
1.1.2 L'efficience comparative des modèles organisationnels : une supériorité relative du PPP	292
1.1.3 L'équité comparative des modèles organisationnels : une supériorité relative du PPP	297
Conclusion Générale	301
Bibliographie générale	311
Liste des tableaux	326
Liste des figures et schémas	328
Liste des graphiques	329
Annexes	331

Introduction Générale

A l'heure où la population vieillie et décroît dans plusieurs régions du monde, l'Afrique semble ne pas être concernée par cette situation. En effet, en 2050 plus de la moitié de la population africaine aura moins de 25 ans (Nations Unies, 2022). Ces estimations de l'Organisation des Nations Unies viennent confirmer une tendance déjà établie et qui fait de l'Afrique le continent le plus jeune en termes de population. Avec près d'une personne sur cinq âgée entre 15 et 24 ans, le continent africain est la région du monde avec la plus forte proportion de jeunes, mais aussi celle avec la progression démographique la plus rapide. En effet, la population totale de l'Afrique, qui s'élevait à 1 milliard de personnes en 2010, va passer à 1,6 milliard en 2030 et 3 milliards en 2065 selon le Fonds des Nations Unies pour la Population (FNUAP, 2019). Dans cette population, la classe d'âge des 15 – 24 ans passera de 205 millions en 2010, à près de 437 millions à l'horizon 2050, soit 33,3 % de tous les 15-24 ans au monde (ibid.). Cet accroissement exponentiel pose le défi de sa gestion et fait émerger des besoins sociaux tels que l'éducation, la santé, les infrastructures, et l'emploi, auxquels les économies africaines ont déjà du mal à apporter des réponses satisfaisantes.

Les évènements politiques et sociaux des printemps arabes en Afrique du Nord (2010), et la violence urbaine solidement installée dans plusieurs capitales africaines sont des symptômes de ces besoins insuffisamment satisfaits (Filmer et fox, 2014). Dès lors, l'un des défis majeurs pour l'Afrique est de faire face à cet essor démographique en le transformant même en opportunité pour le développement économique et social. Cela implique pour ce continent de capter ce qui est appelé le dividende démographique (ibid.). Selon Bloom et al., (2003), ce phénomène de dividende démographique « *correspond à la croissance économique potentielle liée à l'évolution de la pyramide des âges d'une population, principalement lorsque la proportion de la population active (15 à 64 ans) est supérieure à celle des personnes n'étant pas ou plus en âge de travailler (14 ans et moins, 65 ans et plus)* ». Il survient

lorsque la mortalité infantile et la fécondité baissent, menant ainsi à une période pendant laquelle un pays dispose d'un nombre de personnes en âge de travailler largement supérieur à celui de personnes qui ne le sont pas. Lorsque la population en âge de travailler augmente plus rapidement que la population qui est en dehors de la fenêtre de productivité, des ressources nouvelles peuvent être créées. Celles-ci permettent de stimuler ainsi les investissements et de favoriser le développement (FNUAP, 2019 ; Dramani, 2019).

Capter le dividende démographique est tout à fait réalisable. L'exemple du « miracle économique » asiatique en est une illustration parfaite. Dans les années 1950 à 1960, plusieurs pays d'Asie de l'Est ont mis en place une politique d'investissement au profit de la jeunesse et ont facilité l'accès de la population aux services de planification familiale. Avec la baisse des taux de fécondité résultant de cette politique, le nombre de personnes dépendantes a progressivement décru, tandis que celui des jeunes en âge de travailler a augmenté considérablement. Cela a permis de dégager des ressources humaines et financières pour créer et développer le tissu industriel, construire des infrastructures et réaliser des investissements productifs. Le développement économique et social tiré de ces évolutions a été sans précédent compte tenu de l'ampleur des résultats et du temps de réalisation. Ainsi, le produit intérieur brut par habitant de la Corée du Sud a augmenté d'environ 2 200 % entre 1950 et 2008, tandis que le PIB de la Thaïlande a augmenté de 970 % (Maddison, 2010).

Aujourd'hui, les conditions de réalisation d'un dividende démographique, semblent réunies dans une soixantaine de pays d'Afrique Subsaharienne (FNUAP, 2016). Les Nations Unies (ibid..) estiment que si les pays d'Afrique subsaharienne parviennent à valoriser le potentiel de la démographie, tels les pays d'Asie de l'Est, un dividende démographique d'un montant potentiel de 500 milliards de dollars sur une période de 30 ans pourrait être créé (ibid..). En cela, pour Filmer et Fox (2014), l'Afrique subsaharienne dispose d'une fenêtre d'opportunités d'autant plus intéressante que

contrairement à la plupart des autres régions du monde, la moitié de la population africaine est âgée de moins de 25 ans. Filmer et Fox (ibid..) relèvent par ailleurs que l'accumulation de ressources humaines jeunes et qualifiées dans les zones urbaines peut être une source d'innovation et de croissance économique rapide.

Cependant, la capture du dividende démographique est conditionnée par l'existence d'un environnement institutionnel et social favorable. En effet, pour Gribble et Bremner (2012), la croissance démographique ne sera synonyme de force économique que si les ménages et les états investissent de manière significative dans la santé et dans l'éducation, notamment dans la formation professionnelle. La situation inverse, c'est-à-dire celle de l'ouverture d'une fenêtre démographique favorable dans un contexte socio-institutionnel inadéquat peut être un catalyseur du sous-emploi et par extension un facteur de détérioration du climat social dans les pays concernés (ibid..). A bien des égards, les pays d'Afrique subsaharienne se trouvent à la croisée de ces deux situations. L'économie du continent commence à décoller, mais la situation démographique met la pression sur les structures socio-économiques des pays africains. Ces structures doivent notamment s'adapter et se solidifier pour pouvoir offrir des perspectives d'insertion professionnelle et sociale à une jeunesse en croissance rapide. Il semble d'autant plus urgent d'agir que le chômage et la précarité affectent fortement les jeunes. Près du quart des travailleurs africains, parmi lesquels de nombreux jeunes, occupent des emplois précaires, tandis que 80% de l'ensemble des emplois créés relèvent du secteur informel (OIT, 2020).

Cette situation est préoccupante compte tenu du fait que plusieurs auteurs (Banque Filmer et fox, 2014 ; OIT, 2016) estiment que le marché du travail africain continuera à accueillir des millions de jeunes en âge de travailler par an alors que les économies africaines peinent déjà à absorber les cohortes précédentes. En effet, alors que 12 millions de jeunes entrent sur le marché du travail chaque année, seuls 3,1 millions d'emplois formels sont créés par l'économie subsaharienne (BAD, 2019), ne laissant que peu d'alternative d'insertion professionnelle durable aux jeunes, autre que le secteur informel. Selon les statistiques de la Banque Africaine de Développement, sur

les 420 millions de jeunes de 15 à 35 ans que compte le continent, le tiers est sans travail et découragé, tandis qu'une grande proportion des jeunes restants (35%) occupent des emplois précaires, et enfin 15% seulement bénéficient d'un emploi salarié (ibid.). Les jeunes africains font face à une probabilité d'être au chômage deux fois plus élevée que les adultes, avec des variations selon les régions du continent. Les conséquences de cette situation de l'emploi des jeunes se mesurent à travers la stagnation et dans certains cas, la détérioration des conditions de vie des populations, par des flux migratoires croissants et à terme une augmentation des risques d'instabilité politique et sécuritaire (ibid.).

Le cas du Sénégal, pays placé au centre de notre recherche, constitue une illustration parfaite de la situation socio-démographique que nous venons de décrire. Avec une population de 18.126.390 habitants en 2023 (ANSD, 2023), la démographie sénégalaise est caractérisée essentiellement par sa jeunesse avec une proportion des moins de 25 ans atteignant les 60,7% de la population alors que la proportion appartenant au troisième âge (60 ans et plus) représente exactement 6% de la population. Dans ce contexte démographique, la population en âge de travailler et se présentant au marché de l'emploi ne cesse d'augmenter. Cet accroissement pourrait être un atout pour le pays notamment s'il parvenait à capturer le dividende démographique (Dramani, 2016)¹ que nous venons d'évoquer et créer ainsi de la richesse. Cependant, cette situation idéale peine à se matérialiser avec un taux de sous-emploi de la population en âge de travailler de 39,8 % et un taux de chômage de 15,7% en 2017 (ANSD, 2017). En raison des difficultés d'accès à un emploi durable, une frange importante de la population jeune y compris les diplômés, évolue dans le secteur informel et développe des microentreprises individuelles marquées par la précarité (ibid.). Selon les données de l'enquête nationale sur l'emploi de 2015, 96,4% de l'ensemble des travailleurs sont principalement employés dans le secteur informel où les emplois indécents dominent et se caractérisent par de très mauvaises

conditions d'emploi sur le plan des salaires, de la protection sociale, des droits et de l'épanouissement personnel .

Cette situation ne va pas sans questionner la capacité du système d'éducation, et tout particulièrement du dispositif dédié à la formation professionnelle, à favoriser le développement par les apprenants de compétences appropriées s'insérer décemment sur le marché du travail. Conscients de cela, les pouvoirs publics sénégalais ont multiplié ces dernières années les réformes pour répondre aux faiblesses du système de national de formation professionnelle et ont tenté de prendre davantage en compte les enjeux particuliers de l'apprentissage conduisant à l'occupation d'emplois dans le secteur informel. Ils ont ainsi été amenés à repenser le fonctionnement d'ensemble du système national de qualification professionnelle et ont engagé une série de changements dans l'environnement législatif, organisationnel et programmatique de l'emploi et de la formation professionnelle.

Cette volonté réformatrice a pris une consistance majeure dans les stratégies publiques avec l'élaboration du PDEF (Plan Décennal de l'Éducation et de la formation (2000-2011), puis du Projet d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence pour le secteur de l'Éducation et de la Formation (PAQUET-EF) couvrant la période allant de 2013 à 2015 pour la phase une et ensuite 2018 – 2030 pour la phase actuelle. En complément à ces plans stratégiques, l'État a tenu en 2014, ses assises de l'éducation et de la formation. Ces dernières sont revenues sur les constats de déphasage entre les formations offertes par le système national de qualification et les besoins réels de l'économie, et ont formulé des orientations stratégiques allant dans le sens d'une meilleure adéquation entre l'emploi et la formation et surtout d'une plus grande implication du secteur privé dans tous les maillons du système d'Enseignement Technique et de Formation Professionnelle (ETFP). Ainsi, l'État a entrepris de réformer son système de formation professionnelle et technique afin de traduire sur le terrain ces orientations stratégiques. Cette ambition a été consolidée par l'adoption en 2014 du PSE (Plan Sénégal Émergent) qui

constitue le document d'orientation de la politique de développement économique et social.

Ce plan comporte un volet formation professionnelle ambitieux. Celui-ci est destiné à mieux articuler l'offre de formation aux besoins en compétences exprimés par les secteurs de l'économie formelle et informelle. Les pouvoirs publics misent pour cela sur un renforcement des relations entre le monde de la formation professionnelle et le monde économique en promouvant une gouvernance des établissements de formation professionnelle basée sur le principe du Partenariat Public Privé. Les pouvoirs publics sénégalais attendent que ce mode de gouvernance favorise une plus grande convergence entre l'École et l'entreprise et s'accompagne ainsi d'une meilleure employabilité des sortants du dispositif de formation professionnelle.

Ces orientations ont débouché par la mise en place à partir de quatre Centres Sectoriels de Formation Professionnelle et plus tard en 2017 de trois Clusters de formation professionnelle (CSFP). Ces nouvelles formes organisationnelles, que nous qualifierons aussi dans la suite de la thèse d'arrangements institutionnels ont en commun d'associer étroitement des acteurs économiques privés à leur gestion. Leur fonctionnement repose sur une délégation de service public avec les branches professionnelles concernées par les métiers préparés dans les champs des industries agroalimentaires, des activités portuaires et logistiques, des BTP, de la mécanique, de l'horticulture, de l'aviculture et du tourisme. Ces formes organisationnelles novatrices, dont certaines datent de plus de dix ans, ont été instaurées à titre expérimental et co-évoluent avec des formes plus classiques reposant sur un mode de gestion publique. Si, comme nous l'avons indiqué, les autorités gouvernementales sénégalaises présument de la supériorité du mode de gestion PPP sur le mode de gestion publique des établissements de formation professionnelle, aucune étude ex ante ou ex post n'a été encore réalisée pour corroborer ou pas le bienfondé de ce choix.

Le travail de recherche engagé dans cette thèse s'efforce de combler en partie cette lacune. Ainsi, notre recherche vise à examiner jusqu'à quel point les différentes réformes engagées ces dernières années dans le domaine de la formation professionnelle par les pouvoirs publics sénégalais, dont la dernière en date portant sur le partenariat public privé, ont contribué/contribuent à une meilleure prise en compte des réalités **du secteur formel, mais aussi du secteur informel** dans les formations proposées. En complément, nous analyserons dans quelle mesure ces réformes ont permis d'améliorer l'insertion professionnelle des jeunes et leur accès à un emploi décent **dans le secteur formel et le secteur informel**.

En lien avec la problématique de recherche précédemment énoncée, notre démarche repose sur une analyse comparative des effets économiques et sociaux des deux modèles organisationnels de formation professionnelle actuellement en vigueur au Sénégal, à savoir le modèle reposant sur une gestion de PPP et celui fondé sur une gestion publique. Pour réaliser une telle analyse comparative, la thèse inaugure une méthode originale d'évaluation de la « performance globale » d'un système de formation professionnelle. Ladite méthode repose sur la mobilisation d'indicateurs de mesure pluridimensionnels. A travers ces indicateurs, l'objectif est de rendre compte de la performance d'ensemble d'un système de formation au regard de son efficacité, de son efficience et de son équité. L'évaluation multidimensionnelle que nous testons dans cette recherche trouve ses sources dans trois types d'apports théoriques : l'analyse coût-bénéfice (Chapitre III, point 2.1) ; la théorie des coûts de transaction (Chapitre III, point 2.2) et la théorie de la justice (Chapitre III, point 2.3). Ainsi, les indicateurs de mesure de l'efficacité de systèmes de formation sont tirés des contributions de l'analyse coût-bénéfice. Ceux relatifs à la mesure de l'efficience sont issus des contributions de la théorie des coûts de transaction. Enfin, ceux ayant trait à l'équité procèdent principalement des contributions de la théorie de la justice.

Construite en référence à ces trois types de fondements théoriques, notre méthodologie hybride des méthodes d'analyse quantitative et qualitative : méthode d'analyse statistique et économétrique visant à mesurer principalement l'efficacité des deux modèles de formation examinés ; méthode d'analyse de l'efficacité des dispositifs de formation reposant sur l'application du principe de l'alignement discriminant des structures de gouvernance issue de la théorie des coûts de transaction ; méthode d'analyse compréhensive, basée sur des entretiens semi-directifs et destinée à évaluer le respect du principe d'équité par les deux modèles de formation professionnelle en présence. Ces méthodes sont appliquées à un matériau composite recueilli auprès de six centres de formation professionnelle dont trois relèvent d'une gestion publique et trois d'une gestion par PPP :

- A) Centres sous Gestion publique : Lycée Technique André Peytavin ; le Centre d'Entrepreneuriat et de Développement Technique (CEDT G15) ; Centre de Formation Professionnelle et technique (CFPT) Sénégal Japon.
- B) Centres sous Gestion Partenariale Public-Privé : Centre Sectoriel de Formation aux Industries Agroalimentaire (CSFPIAA) ; Centre Sectoriel des Métiers Portuaires et de la Logistique (CSFPMPL) ; Centre sectoriel de formation professionnelle du bâtiment et des travaux publics (CSFP-BTP)

Les résultats obtenus de l'analyse comparative sont par la suite exposés et commentés. Ils débouchent sur des propositions visant à accroître la performance d'ensemble du système de formation professionnelle au Sénégal. Au-delà, nous discutons les conditions de la répliquabilité du travail d'évaluation multidimensionnelle conduit à d'autres contextes socio-économiques de pays du Sud

Ainsi notre manuscrit comprend six chapitres :

Le chapitre 1 décrit le contexte général de l'emploi en Afrique subsaharienne. Il examine d'abord le défi de l'insertion économique et sociale de la jeunesse auquel

est confrontée cette région d'Afrique. A l'occasion de cet examen, il souligne notamment le caractère très poreux des frontières entre les situations d'emploi, de sous-emploi et de chômage et montre comment cette porosité s'accompagne d'une forte précarité sociale et l'occupation d'emplois souvent indécents principalement dans le secteur économique informel. Ensuite, partant de ce diagnostic, ce même chapitre explore les relations entre la formation et l'emploi. Par ce biais, il vise à caractériser l'influence des systèmes d'éducation et de formation sur la situation d'emploi des jeunes en Afrique subsaharienne. L'analyse conduite permet notamment de pointer les responsabilités du système d'éducation et de formation dans les situations d'emploi, de sous-emploi et de chômage de la jeunesse préalablement repérées. Elle avance l'hypothèse de l'existence d'un déphasage possible entre la formation et le besoin en compétences exprimé par le marché du travail formel et informel.

Le chapitre 2 focalise son attention sur le système de formation professionnelle au Sénégal, pays retenu comme support à nos investigations. En premier lieu, il propose un panorama d'ensemble de l'enseignement technique et la formation professionnelle de ce pays. Il met en évidence que ce système de formation est structuré autour de deux pôles entre lesquels les relations sont très ténues : l'un institutionnalisé et l'autre pas. Bien que souvent négligé par les pouvoirs publics, ce dernier, connu sous l'appellation d'"apprentissage informel", représente pourtant le plus important sous-système de développement des compétences au Sénégal en termes de nombre d'apprenants. En second lieu, et sur la base du panorama réalisé, le chapitre s'intéresse aux multiples réformes dont a fait l'objet le système de formation professionnelle sénégalais depuis une quinzaine d'années. Ces réformes ont été conduites avec l'intention d'assurer une plus grande convergence entre les formations proposées et les exigences du marché du travail dans son intégralité (secteurs formel et informel). Cela se traduit par la volonté des pouvoirs publics d'impliquer davantage les acteurs économiques privés dans la gestion des centres de formation à travers la mise en œuvre de PPP. Nous montrons que si ces réformes

contiennent des avancées pour une meilleure prise en compte des réalités du secteur informel et de ses besoins en compétences, elles ne s'accompagnent pas toujours de mesures concrètes pour refonder en conséquence le fonctionnement des dispositifs de la formation professionnelle.

Prenant appui sur les acquis des deux chapitres précédents, **le chapitre 3** porte sur la nécessaire évaluation des dispositifs de formation professionnelle au Sénégal. Cette évaluation est présentée comme une opération indispensable pour guider le choix de politique publique dans le domaine de l'éducation, et plus précisément ici dans le domaine de la formation professionnelle. Le chapitre sert avant tout à déterminer l'intérêt de procéder à une évaluation de la performance « globale » d'un système de formation professionnelle. Pour ce faire, il commence à poser les fondements théoriques d'une évaluation et à circonscrire le concept de performance. Ce travail préalable permet de déduire que la performance d'un système de formation est la synthèse des trois dimensions clés que sont l'efficacité, l'efficience, et l'équité. Il est alors argué qu'un modèle d'évaluation de la performance globale d'un tel système de formation doit être basée sur ces trois dimensions. Sur cette base, la suite du chapitre entre plus en détail sur la manière de construire et de conduire une évaluation multidimensionnelle de la performance d'un système de formation professionnelle. Il montre toute la pertinence de mobiliser les contributions complémentaires de l'analyse coût-bénéfice, de la théorie des coûts de transaction et de la théorie de la justice pour déterminer une batterie d'indicateurs de mesure à partir de laquelle réaliser cette évaluation multidimensionnelle de la performance.

Le chapitre 4 est consacré à la présentation du matériau servant de support à l'étude et de la méthodologie mobilisée pour exploiter ce matériau. Dans un premier temps, nous caractérisons les six centres de formation placés au cœur de nos investigations, nous fournissons des précisions sur les différents matériaux recueillis auprès de ces centres (données socio-économiques sur les 2547 apprenants de ces six centres, documents contractuels et autres, entretiens avec d'anciens diplômés) et nous

indiquons comment nous avons mis en forme ces différents matériaux en vue de leur exploitation. Dans un second temps, nous exposons la méthodologie retenue pour leur exploitation proprement dite. En lien avec les ancrages théoriques détaillés dans le chapitre 3, nous expliquons les différentes démarches méthodologiques mises en œuvre : analyse statistique et économétrique ; élaboration d'un arbre de choix comparant l'efficacité des structures de gouvernance adossées aux deux modèles organisationnels de formation étudiés ; méthode d'analyse compréhensive pratiquée sur le corpus d'entretiens individuels menés auprès d'anciens diplômés.

Le chapitre 5 est centré sur les résultats de l'analyse comparée de la performance des deux modèles organisationnels de la formation professionnelle actuellement en vigueur au Sénégal. Ces résultats mettent en évidence que les centres de formation reposant sur une gestion publique sont plus efficaces que ceux assis sur une gestion de PPP en termes d'insertion professionnelle des diplômés. Cela se traduit par une proportion moindre de diplômés sans emploi. En revanche, les centres régis par un PPP se révèlent sensiblement plus efficaces en ce qui concerne le temps requis pour obtenir un premier emploi. Ils le sont également du point de vue de l'adéquation entre les formations proposées et les compétences exigées par l'emploi occupé. Dans les deux cas, l'efficacité à préparer les apprenants à occuper un emploi décent dans le secteur informel reste néanmoins limitée, même si l'on relève une légère supériorité à ce sujet des centres gérés par un PPP. Les résultats issus de la comparaison de l'efficacité des structures de gouvernance des deux modalités organisationnelles montrent que de façon générale les centres de formation sous gestion d'un PPP sont plus efficaces que les centres de gestion publique. Toutefois, et là encore, il est dévoilé une sous-représentation des acteurs du secteur informel dans les structures de gouvernance des deux modèles organisationnels. S'agissant enfin de la comparaison de ces deux modèles au regard du respect du principe d'équité, nous constatons qu'a priori si le respect du principe d'équité est recherché dans les deux modèles de centres, les conditions d'accès et les modalités de financement de la formation font que les centres fonctionnant sous le régime du PPP

souffrent d'une iniquité d'accès qui mérite l'attention des pouvoirs publics, tandis que les centres fonctionnant sous le régime public sont, elles défavorisé du point de vue des conditions d'apprentissage et d'accès aux opportunités post-formation.

Enfin le **sixième chapitre**, nous a permis de mener une discussion rétrospective sur les résultats que nous avons pu obtenir, mais aussi les questions qui restent encore non couverte par notre travail de recherche. Si le modèle de gestion de la formation basée sur le partenariat public privé a montré sa relative supériorité dans les domaines de l'efficacité et de l'efficience, il mérite cependant d'être ajusté du point de vue l'équité pour assurer les mêmes chances d'insertion à tous les jeunes.

**PARTIE 1 : CONTEXTE GENERAL DE
L'EMPLOI EN AFRIQUE
SUBSAHARIENNE**

CHAPITRE 1

L'emploi des jeunes : un enjeu commun aux pays de l'Afrique subsaharienne

Introduction

Le présent chapitre décrit la situation de l'emploi des jeunes de manière générale en Afrique et de manière plus précise en Afrique subsaharienne. Nous exposerons les tendances de l'emploi dans la région en centrant l'attention sur la question de l'insertion économique et sociale de la jeunesse. Puis, dans le prolongement, nous traitons des relations entre emploi, chômage et formation. Cela nous permet de mieux caractériser l'influence des systèmes d'éducation et de formation sur la situation d'emploi et de chômage des jeunes

1. La question de l'insertion économique et sociale de la jeunesse

1.1 Le contexte socioéconomique subsaharien marqué par un sous-emploi et un chômage massif des jeunes

La croissance économique n'a jamais été aussi élevée en Afrique depuis les indépendances. Au cours de la dernière décennie, le Produit Intérieur Brut des pays africains a globalement progressé d'environ 4,5% par an, tandis que 40% des pays africains ont enregistré une croissance annuelle d'au moins 5% de leur PIB en 2019 (BAD, 2019). L'Afrique de l'Ouest joue un rôle non négligeable dans cette embellie économique, son PIB aura augmenté en moyenne de 6,2% entre 2010 et 2014 pour se stabiliser à 3,6% en 2019. Le Sénégal ne déroge pas à cette situation avec une hausse continue de son PIB au cours de la décennie allant de 2009 – 2019. La croissance du PIB n'a fluctué en moyenne que de 0,5% au cours des 5 dernières années, passant de 6,5% en 2015 à 6,9% en 2019 selon la DPEE (Direction de la prévision et des études économique). La croissance au cours des 5 dernières années

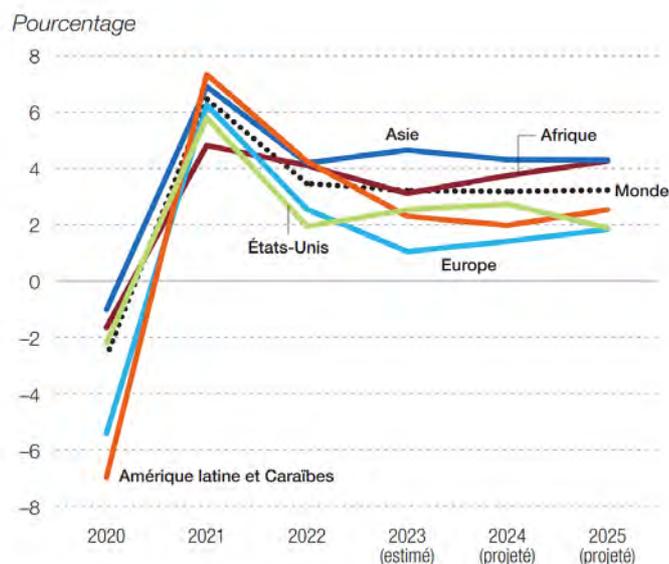
a été produite par les secteurs primaires (+7,9%), secondaire (+6,7%) et tertiaire (+6,3%)².

Pour autant, au Sénégal comme souvent en Afrique subsaharienne, les populations connaissent souvent des situations précaires. Ainsi, selon l'enquête d'Afrobaromètre (Mattes, 2020) réalisée dans 34 pays africains entre 2016 et 2018, plus de la moitié des enquêtés (53%) a déclaré avoir été confrontée à une incapacité d'accès aux services médicaux, au moins une fois au cours des 12 mois précédents l'enquête. A cela s'ajoute les difficultés liées au manque d'eau potable qui concerne 49% de la population enquêtée, ainsi qu'à l'accès à la nourriture dont pâti 47% de cette même population. Ainsi, malgré une croissance économique soutenue, la pauvreté en Afrique reste élevée avec 41% de la population vivant en dessous du seuil de pauvreté (Banque Mondiale, 2018). Au Sénégal, l'indice de développement humain est de 0,51 en 2017 et le pays est classé 164^{ème} sur 189 pays au classement mondial et 31^{ème} sur 53 pays à l'échelle africaine. La pauvreté quant à elle, y est évaluée à 38% de la population vivant avec moins 1,9 dollars par jour en 2016.

Pour une bonne part, cette situation résulte du fait que la croissance économique observée n'a pas toujours permis à une majorité de la population d'occuper un emploi suffisamment rémunérateur pour lui permettre de satisfaire ses besoins essentiels. Seule une partie limitée de la population active en recherche d'emploi productif a vraiment réussi à intégrer le marché du travail (BIT, 2019). Sur la période de 2000 à 2014, une hausse de 1% du PIB subsaharien s'est traduite par une hausse de 0,41% de l'emploi (BAD, 2019), rendant le rythme d'accroissement de l'emploi beaucoup moins rapide que celui du PIB.

² Situation Économique et Financière du Sénégal en 2018 et Perspective 2019 (Direction de la Prévision et des Enquête Économique, Gouvernement du Sénégal)

Graphique 1 : Croissance du PIB réel, par région du monde, 2020 à 2025



Source : Statistiques de la Banque africaine de développement et Perspectives de l'économie mondiale du Fonds monétaire international, avril 2024

Ainsi, alors que 12 millions de jeunes entrent sur le marché du travail chaque année, seuls 3,1 millions d'emplois formels sont créés par l'économie subsaharienne (BAD, 2018), ne laissant que peu d'alternatives d'insertion professionnelle durable aux jeunes, autre que le secteur informel. Selon les statistiques de la Banque Africaine de développement, sur les 420 millions de jeunes de 15 à 35 ans que compte le continent, le tiers est sans travail et découragé, tandis qu'une grande proportion des jeunes restants (35%) occupe des emplois précaires, et enfin 15% seulement d'entre eux bénéficient d'un emploi salarié (BAD, 2015). Les jeunes africains font face à une probabilité d'être au chômage deux fois plus élevée que les adultes, avec des variations selon les régions du continent. Les conséquences de cette situation de l'emploi des jeunes se mesurent à travers la stagnation et dans certains cas, la détérioration des conditions de vie des populations, par des flux migratoires croissants et à terme, une augmentation des risques d'instabilité politique et sécuritaire (BAD, 2015).

La croissance économique se révèle donc faiblement pourvoyeuse en emplois. De fait, elle ne repose pas sur des secteurs à forte intensité en main-d'œuvre tels que l'agriculture ou l'industrie manufacturière, mais sur l'exploitation de ressources naturelles : cette dernière requérant peu de main d'œuvre (BAD, 2015). La jeunesse est particulièrement exposée à ce manque d'emploi, notamment les jeunes ayant un faible niveau de formation et sans expérience professionnelle (OIT, 2019). Pour une bonne part d'entre eux, le secteur informel devient la seule issue possible. Ils sont amenés à occuper des emplois peu rémunérateurs dans le commerce de rue, l'artisanat, l'agriculture familiale (Banque Mondiale, 2017). Les jeunes sont ainsi souvent dans des situations où les chevauchements entre emploi, sous-emploi, chômage sont fréquents. Nous proposons de clarifier ces chevauchements en mobilisant le concept d'emploi et les notions associées.

1.1.1 Des frontières entre emploi, sous-emploi et chômage très poreuses en Afrique subsaharienne

1.1.1.1 Emploi et emploi décent

L'emploi est une notion difficile à circonscrire par la diversité des formes qu'il peut revêtir selon les perspectives d'analyse. Ainsi, en fonction des contextes, l'emploi peut être formalisé et encadré par des dispositifs juridiques et sociaux, ou il peut être informel et instable, avec une rémunération peu garantie (AFD, 2016), comme c'est le cas fréquemment en Afrique. Selon le Rapport mondial sur le développement humain (Khalid, 2013), l'emploi peut être compris au sens large comme : « *des activités génératrices de revenus réels ou imputés sous forme monétaire, ou en nature, formelles ou informelles* ». Selon l'OIT, l'âge minimum légal d'admission à l'emploi est généralement fixé à 16 ans tandis que la scolarité obligatoire concerne les enfants jusqu'à 16 ans dans la plupart des pays d'Afrique. Ainsi, dans cette logique, le BIT (2016) définit aussi la personne en emploi comme étant « *une personne de 15 ans ou plus ayant effectué au moins une heure de travail rémunéré*

au cours d'une semaine donnée ou absente de son emploi sous certaines conditions de motif (congés annuels, maladie, maternité, etc.) ».

Les institutions internationales ont également tenté de conceptualiser la notion de qualité de l'emploi, notamment celle du niveau de qualité qu'un emploi doit atteindre pour être qualifié de « *décent* ». Cependant, les contours de l'emploi décent demeurent encore vagues, variables et très dépendants du contexte économique. En l'état, l'OIT (1998) avance que « le travail décent résume les aspirations des êtres humains au travail. Il regroupe l'accès à un travail productif et convenablement rémunéré, la sécurité sur le lieu de travail et la protection sociale pour tous, de meilleures perspectives de développement personnel et d'insertion sociale, la liberté pour les individus d'exprimer leurs revendications, de s'organiser et de participer aux décisions qui affectent leur vie, et l'égalité des chances et de traitement pour tous, hommes et femmes ».

Le travail décent s'inscrit ainsi dans une logique de promotion de l'équité sociale et des droits essentiels des travailleurs (ibid.). L'emploi qualifié de décent doit (1) offrir au travailleur la capacité d'investir économiquement après avoir satisfait les besoins primaires ; (2) garantir l'application des droits du travail en permettant aux travailleurs d'être représentés, y compris les plus pauvres ; (3) respecter le dialogue social ; (4) offrir un accès à la protection sociale en respectant la santé et la sécurité des individus. Toutefois, malgré les objectifs ambitieux qu'il véhicule, ce concept a fait l'objet de critiques de la part de spécialistes des questions de l'emploi. Selon Burchell et al (2014), le concept d'emploi décent souffre de trois principales faiblesses : en premier lieu, il n'est pas étayé par une base théorique solide (Oudin, 2017) ; en second, le travail décent est difficilement opérationnalisable à cause d'un manque de soutien institutionnel ; et enfin, le manque de données statistiques, ainsi que les contours conceptuels flous rendent difficiles la collecte de données fiables pour sa mesure (ibid.).

De fait, cette notion peine à trouver une traduction statistique claire et suscite des débats vifs sur les caractéristiques d'un emploi décent, la subjectivité des critères qui peuvent le définir (Phélinas, 2014). L'absence de statistiques fiables et pertinentes a abouti à l'élaboration de normes de travail décent qui restent très floues et ont du mal à se concrétiser dans les politiques de l'emploi (Ghai, 2003). Cela dit et même si elle souffre de lacunes, la notion de travail décent est intéressante car elle introduit l'idée selon laquelle il existe des paliers de viabilité de l'emploi. De plus, depuis la 87^{ème} Conférence internationale du travail tenue en 1999, l'OIT s'est engagée dans un vaste chantier de normalisation conceptuelle et statistique pour éclaircir la notion de travail décent, ainsi que les indicateurs capables d'en rendre la mesure fiable (ibid..). La réflexion engagée a permis selon Ghai (2003) de poser un certain nombre d'indicateurs qui ont permis d'avancer dans la mesure du travail décent, même si les mêmes critiques précédemment énoncées demeurent. Il s'agit d'indicateurs tels que les possibilités d'emploi (taux d'activité, le taux d'emploi et le taux de chômage) ; l'emploi rémunérateur, la sécurité sociale, la discrimination au travail, la liberté syndicale, les conditions d'emplois.

Dans la section suivante, nous reprenons certaines de ces notions et indicateurs tournant autour de l'emploi décent. Cela nous permettra de mieux caractériser les différents enjeux de l'emploi en Afrique et plus particulièrement de l'emploi des jeunes.

1.1.1.2 Emploi et notions associées

Afin d'objectiver les différentes notions relatives à l'emploi, il paraît important de mobiliser des catégories connexes. Elles nous seront utiles dans la suite de notre travail.

- Le taux de chômage : Il s'agit certainement de l'indicateur le plus emblématique de la question de l'emploi. Le Bureau International du Travail (BIT, 2015) le définit ainsi : « *toutes les personnes en âge de travailler qui, durant la période de référence, étaient sans emploi, disponibles pour travailler*

et cherchaient un emploi ». Pour obtenir le taux de chômage des jeunes, il faut diviser le nombre de chômeurs de 15-24 ans par la population active des 15-24 ans. Cette définition assez précise nécessite des données riches pour en déterminer les niveaux et les tendances.

- Le taux de jeunes travailleurs découragés est sensiblement similaire au taux de chômage des jeunes, mais il renseigne sur la proportion de jeunes qui ont abandonné leur recherche d'emploi. Ce taux mesure la difficulté pour les jeunes de trouver un travail ainsi que la sous-utilisation de l'offre de main-d'œuvre. Il est calculé sur la base du nombre de personnes qui, au cours de la période considérée sont à la fois : a) sans travail, b) disponibles pour travailler mais, c) pas en recherche active de travail, en pourcentage de la main-d'œuvre jeune. Les découragés ne sont pas souvent comptabilisés, à tort comme faisant partie de la main-d'œuvre alors que lorsque les données sont disponibles, on constate souvent que le taux de découragement est positivement corrélé au taux de chômage (Kingdon et Knight, 2004).
- Le taux de participation des jeunes à la population active évalue le niveau d'activité économique des jeunes. Ce taux s'obtient en faisant la somme des jeunes qui travaillent et des jeunes qui ne travaillent pas, mais qui sont activement à la recherche d'emploi, rapporté en pourcentage à la population de jeunes. La proportion de jeunes qui ne sont pas prise en compte dans la population active sont soit en situation d'apprentissage (École, université, formation professionnelle) soit inactifs, c'est-à-dire qu'ils ne cherchent pas un travail. Le taux de participation des jeunes de la population active est plus important dans les pays à revenu faible, où les jeunes ont difficilement accès à des études longues et doivent très tôt contribuer à la constitution des ressources familiales par le travail. Le taux de participation des jeunes comporte des limites identiques à celle du taux de chômage des jeunes car les découragés ne sont pas comptabilisés dans la population active.

-
- Le taux de NEET (Not in Employment, Education or Training) : comme son nom l'indique, ce taux renseigne sur la situation des jeunes sur le marché du travail qui n'ont pas l'emploi sans être pour autant en formation. Pour calculer ce paramètre alternatif au taux de chômage il faut diviser le nombre des 15-24 ans qui ne sont ni en emploi, ni dans le système scolaire, ni en formation, par le total de la population des 15-24 ans.
 - Le taux de jeunes en emploi précaire : ce taux renseigne sur la part des jeunes qui travaillent qui sont en auto-emploi ou sont employés par un membre de leur famille. Ces emplois souvent non déclarés et non encadrés par un contrat sont plus sensibles aux cycles économiques et ne bénéficient pas de protection sociale. Cet indicateur comporte cependant des limites qui tiennent en deux points : il comptabilise comme précaires des micro-entrepreneurs, qui peuvent parfaitement bien gagner leur vie avec leur entreprise, à l'inverse il ne prend pas en charge, les jeunes salariés évoluant dans des entreprises particulièrement sensibles aux cycles économiques et sujets à une grande précarité.

A côté de ces indicateurs, la notion de sous-emploi reflète une certaine transversalité et est fréquemment utilisée comme paramètre de mesure de la situation de l'emploi. Selon l'OIT, le sous-emploi survient « *lorsque la durée ou la productivité de l'emploi d'une personne sont inadéquates par rapport à un autre emploi possible que cette personne est disposée à occuper et capable de faire*³. » En complément de cette définition, l'OIT distingue plusieurs formes de sous-emploi :

- Le sous-emploi visible, qui s'observe à travers un nombre d'heures de travail insuffisant, renvoyant ainsi à un volume de travail inadéquat ;

³ Organisation internationale du travail, La mesure du sous-emploi, Rapport de la Seizième conférence internationale des statisticiens du travail, Genève, 6-15 octobre 1998, p. 56

- Le sous-emploi invisible, qui se caractérise par un salaire ou une rémunération insuffisante et un déphasage entre les compétences professionnelles de la personne par rapport à l'emploi occupé.

L'AFD (2016) a repris un tableau synoptique appelé « *pierre de rosette du marché du travail* » initialement développé par la Banque Africaine de Développement qui permet de synthétiser le propos précédent :

Tableau n° 1 : Pierre de rosette du marché du travail

Population en âge de travailler	Utilisation du temps	Situation vis-à-vis de l'emploi	Statut dans le travail	Qualité de l'emploi	Formalisation du travail
Population active L (labor force)	Travail à temps plein	Salarié	En emploi	Emploi avec salaire	Formel ou informel
		Travailleur indépendant			
		Entreprise familiale, rémunéré ou non			
	Travail à temps partiel	Volontaire		Emploi vulnérable et précaire (V)	
		Involontaire (sous-emploi)			
Recherchant un emploi	Chômeur	NEET (Not in Employment, Education or Training = N)			
Population inactive	Inactif ou s'occupant des tâches ménagères		Découragé		
			Inactif		
	Dans le système éducatif	Étudiant	Étudiant		

Source : Adapté de BAD (2012)

La « *pierre de rosette* » montre ainsi la complexité de l'analyse de situation des jeunes par rapport à l'emploi. Cette dernière est sujette à l'influence d'un certain nombre de paramètres qui s'expriment autant au niveau macroéconomique qu'individuel. La prise en compte de cette diversité dans l'analyse est un point essentiel pour comprendre la complexité de la question de l'emploi des jeunes en Afrique. Cette complexité tient notamment au fait que les limites entre emploi, sous-emploi, chômage et précarité ne sont pas toujours très claires

1.1.2 Sous-emploi, précarité et chômage : indicateurs symptomatiques de la situation de l'emploi des jeunes en Afrique subsaharienne

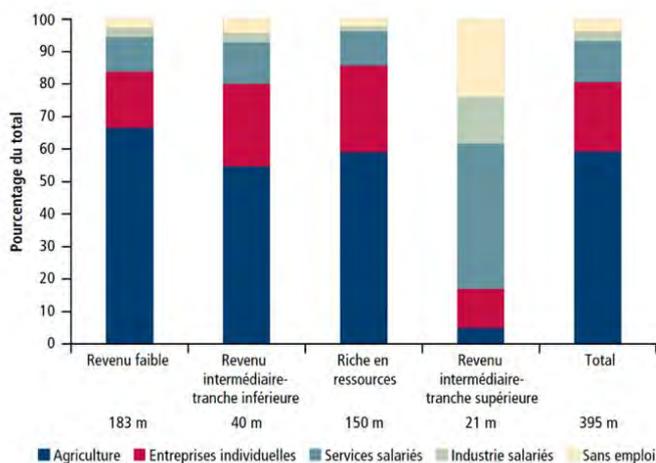
La proportion des personnes en emploi et détenant un salaire régulier s'élève à 16 % en Afrique subsaharienne (OIT, 2020). Ces personnes sont réparties à peu près également entre les secteurs public et privé. Selon les calculs de Fox et al (2013), en 2013, le secteur industriel (minier, manufacturier et construction) représentait moins de 20 % des emplois salariés, soit environ 3 % du total des emplois actifs en Afrique dans cette période. Les emplois restants se situaient dans les exploitations agricoles familiales à hauteur de 62 % et dans les entreprises individuelles 22 %. Ils concernent des emplois à faible valeur ajoutée, non déclarés, générant le plus souvent de faibles revenus et articulés autour du cercle familial. Il s'agit généralement d'un travail agricole sur une petite parcelle, de ventes de légumes dans la rue, ou de travail domestique⁴. Cette situation est confirmée par les statistiques du BIT de 2019 qui révèlent que la part de l'agriculture dans l'emploi total en Afrique a reculé de 53,5 à 50,7 % entre 2011 et 2019 et devrait s'inscrire dans une tendance baissière pour atteindre 50,5 % des actifs en 2020.

Ainsi, l'agriculture demeure la principale pourvoyeuse d'emplois en Afrique comparativement aux autres régions du monde telles que l'Asie Pacifique. Cela indique que les transformations structurelles ayant permis le développement de l'emploi décent dans ces dernières régions ne sont pas encore produites en Afrique (BIT, 2019). Ces transformations exigent un mouvement de ressources financières et humaines des secteurs à faible productivité vers les secteurs à forte productivité (ibid.). Dans cette perspective, l'indicateur de la transformation de l'économie africaine devra se manifester par un accroissement de l'innovation à la fois dans l'agriculture intensive et familiale. Ce type de changement repose sur des bases

⁴Fox, Louise, Alun Thomas, Cleary Haines et Jorge Huerta Munoz. 2013. "Africa's Got Work to Do: Employment Prospects in the New Century." Document de travail FMI, Fonds monétaire international, Washington, DC.

complexes, combinant des investissements matériels importants, mais de manière plus cruciale, une transformation du capital humain (Timmer, 1988) notamment par un niveau d'éducation et de formation plus élevé des actifs du secteur.

Graphique 2 : Estimation de la structure de l'emploi en Afrique subsaharienne selon le type de pays



Source : Déon Filmer et Louise Fox. 2014. L'emploi des jeunes en Afrique subsaharienne. Série Forum pour le Développement de l'Afrique. Washington, DC : Banque mondiale

Compte tenu de la situation actuelle, la proportion du sous-emploi au sein de la jeunesse d'Afrique Subsaharienne s'élève à 22% (BIT, 2020) alors que le chômage entendu au sens de l'OIT n'est que de 6,8% en 2019. En effet, au cours de l'année 2019, l'Afrique comptait dans sa population un peu moins de 34 millions de personnes au chômage, dont 35% de jeunes âgés de 15 à 24 ans (ibid.). Cela représente 6,4 millions de personnes de plus qu'en 2010 et une augmentation de près de 1,5 millions du nombre de jeunes chômeurs (ibid.).

Il apparaît très clairement qu'aussi emblématique qu'il soit, le taux de chômage à lui seul ne suffit pas pour avoir une vue complète de la situation de l'emploi. D'autres paramètres tout aussi importants doivent faire l'objet d'une analyse pour constituer un panorama complet. Comme nous l'avons introduit plus haut, il s'agit entre autres du taux de sous-emploi ; du temps de travail et du taux de NEET (Not in Education Employment or Training) qui renseigne sur la proportion de jeunes sans emploi qui

ne suivent ni étude, ni formation. La combinaison analytique de ces paramètres constitue les principaux indicateurs de suivi des tendances du marché de l'emploi en Afrique. Pour ces derniers paramètres, le BIT (2020) estime qu'en 2021, la part de sous-emploi de la main-d'œuvre en Afrique devrait croître de 6 millions par rapport à l'année 2019 pour atteindre 120,5 millions de personnes en 2020. L'Afrique subsaharienne est la principale source de cette augmentation car elle devrait compter à elle seule plus de 99,4 millions de personnes en situation de sous-emploi, contre 21 millions pour l'Afrique du Nord.

Le rapport sur l'emploi en Afrique du BIT complète ces chiffres en projetant qu'en 2021, le taux de sous-emploi de la main-d'œuvre devrait atteindre environ 22 % pour l'ensemble de l'Afrique, 24,7 % pour l'Afrique du Nord et 21,5 % pour l'Afrique subsaharienne (BIT 2020). En complément du sous-emploi, il faut noter que l'indicateur NEET est utilisé comme l'un des principaux indicateurs de mesure de la situation de l'emploi des jeunes dans le cadre du suivi des Objectifs de Développement Durable (ODD), spécifiquement l'ODD 8.6 sur le travail décent des jeunes. L'analyse de l'évolution des taux de NEET en Afrique et dans le monde offre un meilleur aperçu de la situation de l'emploi des jeunes en Afrique.

En effet l'indicateur NEET africain (20,7%) ne se détache pas clairement de la moyenne mondiale qui est de 22,4%, toutefois les taux mondiaux et africain de jeunes NEET sont tout à fait supérieurs aux taux relatifs au chômage des jeunes (OIT, 2020). Cela signifie qu'un jeune africain sur cinq n'a pas d'emploi et n'est ni à l'École ou en formation. Selon les estimations du BIT, près de 12,4 millions de jeunes étaient comptabilisés comme chômeurs en Afrique en 2020, alors que 53,5 millions de jeunes quant à eux, étaient recensés comme appartenant à la catégorie des NEET. Ces chiffres montrent que la situation de l'emploi est un défi de taille pour les Etats africains et qu'elle continuera à l'être au fur et à mesure que la proportion de jeunes en âge de travailler augmentera en Afrique.

Le sous-emploi est donc une catégorie qui pèse beaucoup plus sur la structure des emplois que le chômage au sens strict. Cela s'explique par l'intensité des tensions sociales et économiques qui fait que les jeunes africains acceptent d'évoluer dans des emplois sous-productifs et faiblement rémunérateurs pour subvenir à leurs besoins vitaux au lieu de s'investir dans la quête souvent longue d'un emploi décent (Filmer et Fox, 2014). La situation générale de l'emploi en Afrique subsaharienne dégage par conséquent des constantes telles que la précarité, le chômage, le sous-emploi. Elle trouve en tout point un écho dans le contexte socioéconomique du Sénégal, pays de notre recherche. En effet, les statistiques sur l'emploi y font état de manière constante depuis le début des années 2000, d'une stagnation et pour certaines années d'une dégradation des indicateurs du chômage.

Cette situation affecte particulièrement les jeunes en âge de travailler (Kane et al, 2019). Ils seraient environ 200.000 nouveaux demandeurs d'emploi qui entrent dans le marché du travail, alors que l'économie formelle ne créerait qu'environ 30.000 nouveaux emplois (ANSD, 2016) par an. Malgré une croissance économique de presque 10% par an et la mise en œuvre de différentes stratégies de stimulation de l'emploi, la situation ne s'est pas grandement améliorée. La création d'emplois est restée limitée, avec une contribution non négligeable d'emplois dans le secteur public, le reste des emplois dans le secteur privé étant marqué par une certaine vulnérabilité. L'Enquête Nationale sur l'Emploi au Sénégal (ANSD, 2017) montre que le taux d'occupation s'est détérioré, passant de 43,8 % en 2011 à 37 % en 2017, tandis que le chômage demeure relativement élevé, avec un taux de 15,4% en 2017 (ibid.). Par ailleurs, la même enquête (ANSD, 2017) montre que les femmes (16,5%) sont plus touchées par le chômage que les hommes (5,9%) et dévoile ainsi que des problèmes d'équité de genre complexifient la situation.

Ce type de disparités s'observe dès lors que l'on prend en compte des critères tels que l'âge et niveau d'étude. Les jeunes sénégalais dans la tranche 20-24 ans et 25-29

ans sont les plus touchés avec respectivement 19,5% et 17,5% tandis que celui de la classe 35-64 ans, est estimé à 6,8% (ibid.).

1.2 Un marché de l'emploi caractérisé par la prépondérance du secteur informel

La structure de l'économie a une grande influence sur le marché du travail et sa dynamique. Dans les pays d'Afrique Subsaharienne, une part notable du PIB et de l'emploi relève du secteur informel. Selon la BAD (2018), la part moyenne de l'activité informelle représentait presque 38 % du PIB de la sous-région entre 2010 et 2014 contre 17% pour les pays de l'OCDE (ibid..). Ainsi, face à un marché de l'emploi n'offrant pas suffisamment d'opportunités, les activités informelles constituent une solution de fortune pour un grand nombre de personnes en majorité jeunes, en quête de sources de revenus. Des études de l'OIT (2019) mettent en évidence que le taux d'informalité de l'emploi atteint 85,5% en Afrique contre 25,1 % en Europe et en Asie centrale.

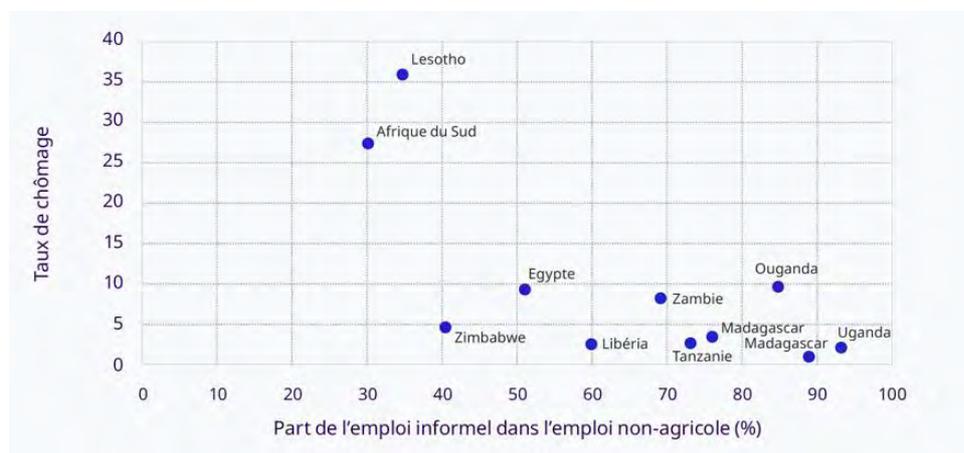
Le marché du travail africain est sensiblement dominé par des emplois peu exigeants en qualifications professionnelles dans le secteur informel. Ils concernent souvent près de 90% des emplois (Thiam, 2018 ; OIT,2019) et sont souvent occupés par des jeunes peu expérimentés, ayant un niveau d'instruction faible et disposant de peu de ressources (ibid..). Dans cet ordre, 94,9% des jeunes âgés entre 14 et 25 ans en situation d'emploi, le sont dans le secteur informel (OIT, 2019), avec des pics dans certains pays comme le Sénégal, où cette proportion d'informalité de l'emploi est plus élevée. En effet, 96,4% des actifs occupés dans le marché du travail sénégalais occupent un emploi informel. Ils sont essentiellement actifs dans le secteur primaire notamment les branches « Agriculture, Élevage, Chasse et activités de soutien » ainsi que dans le commerce de rue (ANSD, 2017).

Le niveau d'éducation paraît avoir une forte incidence sur l'informalité de l'emploi en Afrique. Les statistiques de l'Organisation Internationale du travail indiquent que les

personnes actives qui n'ont reçu aucune formation occupent en grande majorité un emploi informel (94%). Cette proportion baisse légèrement dès que le niveau d'instruction s'améliore. Ainsi, il s'élève à 88,5 % pour les personnes ayant suivi un enseignement primaire ; à 68,1 % pour le niveau de l'enseignement secondaire et enfin à 27,0 % pour celles qui ont suivi un enseignement supérieur. Toutefois l'Afrique de l'Ouest constitue une particularité de la région Afrique car près de la moitié des travailleurs ayant reçu un enseignement supérieur (49,4%) occupe un emploi informel (ibid..). Cette situation renforce l'analyse de la BAD (2019) selon laquelle l'augmentation de l'informalité de l'emploi s'accompagne mécaniquement d'une baisse du taux de chômage au sens du BIT.

Au Sénégal par exemple, le niveau élevé d'informalité de l'emploi se traduit par un taux de chômage au sens du BIT réduit : 2,9% en 2017 (ANSD, 2017). A l'opposé, les taux de chômage élevés sont observés dans les pays où le niveau d'informalité de l'emploi est faible comme l'Afrique du Sud (27%) ou encore l'Égypte (17%) (OIT, 2019). De façon générale, les pays à faibles revenus ont des taux d'informalité élevés, tandis que les pays à revenu intermédiaire connaissent des taux de chômage plus élevés (BAD, 2019). Ce résultat est cohérent avec le phénomène de la croissance sans emplois décrit par plusieurs auteurs (Boukha, 2008 ; Petit, 1991 ; Van Hamme, 2011).

Graphique 3 : Taux de chômage et part de l'emploi informel



Source : Calculs fondés sur la base de données ILOSTAT, estimations modélisées du BIT, novembre 2019.

La spécificité des économies africaines, notamment la prépondérance de l’informalité fait que le taux de chômage présente quelques limites ne permettant pas une lecture contextualisée de la situation de l’emploi en Afrique et du fonctionnement de son marché du travail (Mbaye et al, 2018). En effet, un individu occupant un emploi⁵ instable, mal rémunéré, et le maintenant en dessous du seuil de pauvreté, n’est pas comptabilisé dans la catégorie « chômeur » selon la définition l’Organisation internationale du travail (OIT). Le Sénégal est caractéristique de cette situation. Selon l’angle d’analyse, la situation de l’emploi varie de manière importante. En effet, le taux de chômage au sens du BIT y est de 2,9%, tandis que celui du chômage combiné au sous-emploi lié au temps de travail est estimé à 12,6%, et enfin celui du chômage et de la main d’œuvre potentielle à 20,5% (ANSD, 2017).

Selon la Banque Mondiale (2012), l’inexistence, et dans certains cas la faiblesse des filets sociaux amène les travailleurs africains à occuper des emplois informels qu’ils n’accepteraient pas dans des contextes économiques et sociaux plus favorables. L’existence de filets sociaux solides permet en effet aux travailleurs de pouvoir rester au chômage pour chercher un emploi décent. L’informalité, la vulnérabilité et la pauvreté au travail demeurent ainsi les principales caractéristiques des marchés de l’emploi en Afrique subsaharienne à côté d’un étroit secteur formel regroupant les meilleurs emplois en termes de revenus, de stabilité et de protection. Ce petit secteur formel, est composé par le secteur public et parapublic ainsi que par les entreprises privées les plus productives (Banque Mondiale, 2012).

⁵ Les personnes en emploi sont définies par l’OIT comme toutes les personnes en âge de travailler qui, durant une courte période de référence, étaient engagées dans toute activité visant à produire des biens ou à fournir des services en échange d’une rémunération ou d’un profit. Elles comprennent a) les personnes en emploi « au travail », c’est-à-dire celles qui ont travaillé une heure au moins dans un poste de travail ; b) les personnes en emploi qui n’étaient « pas au travail » en raison d’une absence temporaire d’un poste de travail ou d’aménagements du temps de travail (comme le travail en rotation par équipes, les horaires flexibles, le repos compensatoire des heures supplémentaires).

Si l'appartenance au secteur informel est le plus souvent synonyme de précarité et de faible rémunération, elle peut dans certains cas se révéler moins défavorable pour les individus concernés. En effet, la rentabilité des activités économiques informelles est très hétérogène. Elle comprend des activités à faible rendement, tout comme des activités fortement génératrices de revenus (Böhme & Thiele, 2012) permettant aux actifs du secteur informel de tirer des revenus comparables sinon supérieurs à ceux issus d'une activité professionnelle dans le secteur formel. Mbaye et al. (2020) ont pu mettre en évidence que dans certains pays d'Afrique subsaharienne tels que le Burkina Faso ou le Cameroun, les rémunérations dans certaines composantes du secteur informel et que celui-ci constitue en cela une source d'opportunités pour les entrepreneurs. Cette situation peut s'expliquer en partie par le fait le secteur échappe souvent aux impôts, aux taxes et aux cotisations sociales (Jütting et Huitfeldt, 2009 ; Perry et al., 2007 ; Maloney, 2004 ; Jütting et al., 2008). Le tableau ci-dessous en offre une illustration.

Tableau n°2 : salaire moyen des employés selon le statut de l'entreprise en Afrique subsaharienne (en FCFA)

	Formel	Gros informel	Petit informel	Total
Cotonou	324 802	62 155	79 340	140 468
Dakar	467 269	265 750	182 472	264 416
Ouagadougou	326 531	319 817	134 036	216 935
Douala	364 404	168 427	103 003	211 523
Yaoundé	272 180	541 609	85 682	182 851
Libreville	656 310	204 810	67 455	200 453

Source : Mbaye et al 2020

La perméabilité du secteur informel, peut être aussi un élément favorable à son développement. Dans ses recherches sur les marchés du travail et l'informalité de

l'économie, Zenou (2008)⁶ montre que la faiblesse du coût d'entrée des entreprises dans le secteur informel est un moyen de démarrer une activité entrepreneuriale pour toute personne suffisamment motivée pour se lancer. Cela serait une sorte de période de transition vers le secteur formel : période pouvant être mis à profit pour réunir les moyens financiers et les compétences nécessaires en matière d'entrepreneuriat (Zenou, 2008).

En définitive, les spécificités du marché du travail africain en Afrique subsaharienne rendent difficiles une délimitation stricte entre emploi, sous-emploi et chômage. La prépondérance de l'occupation d'emplois informels, notamment par les jeunes, explique pour une bonne part cette difficulté.

S'il est difficile à ce stade d'identifier catégoriquement les sources de cette situation, la responsabilité des systèmes de l'éducation et plus particulièrement de celui de la formation professionnelle ne peut être écartée dans la mesure où comme nous l'avons souligné faible niveau d'instruction et de qualification professionnelle sont des causes non négligeables de chômage, de sous-emploi, et de précarité (occupation d'un emploi non décent dans le secteur informel). Dans la section suivante, nous tâchons de mieux examiner et comprendre les relations entre emploi, chômage et formation.

2. Relations emploi-chômage-formation

Nous allons dans cette section explorer les relations entre la formation et l'emploi afin de mieux cadrer l'influence des systèmes d'éducation et de formation sur la situation d'emploi des jeunes en Afrique subsaharienne. Pour cela, nous tâcherons en premier d'étudier les liens existants entre le chômage, l'emploi et la formation puis en second nous verrons à quel point ce triptyque impacte les capacités des

⁶ Zenou Y. (2008). Job search and mobility in developing countries : theory and policy implications, *Journal of Development Economics*, 86(2) : 336-355.

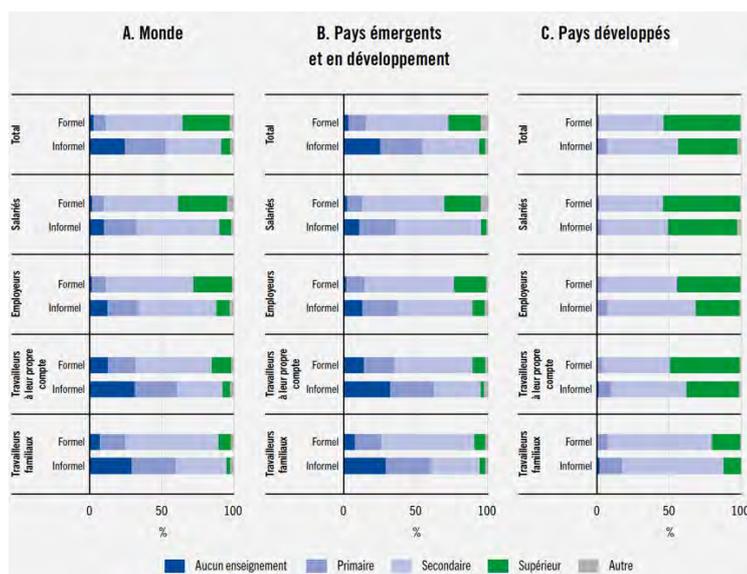
marchés du travail à offrir un emploi décent aux jeunes autant dans le secteur formel qu'informel.

2.1 L'Éducation, une couverture insuffisante contre le chômage et le sous-emploi

Pour mieux appréhender la situation des jeunes africains dans le marché du travail, notamment face à la problématique de l'emploi précaire, il est utile de s'intéresser à ses principales caractéristiques. La BAD (2018) et l'OIT (2019) ont étudié ces dernières dans le but de mieux comprendre les dynamiques du marché du travail en Afrique. Les travaux développés font apparaître que la faiblesse du niveau d'instruction ou l'absence de compétences professionnelles constituent des variables explicatives de l'emploi précaire, notamment informel (BAD, 2012), tandis que la possession d'un diplôme ou d'une qualification professionnelle constituent des éléments favorisant l'obtention d'un emploi formel (OIT, 2019). En effet, selon l'OIT (ibid.), les jeunes les plus instruits ont des chances accrues d'obtenir un emploi décent et mieux payé (Bigsten et coll., 2000 ; Schultz, 2004) dans des entreprises du secteur formel. Selon cette recherche, sans niveau de qualification, 90 % des jeunes travailleurs risquent d'occuper un emploi précaire.

Cette proportion baisse à 70 % en considérant des études secondaires et à 55 % pour ceux qui ont fait au moins un an d'études supérieures. Cette causalité, fondée sur l'analyse de la part de l'emploi informel par niveau d'éducation des travailleurs dans 107 pays, vient étayer les positions d'un certain nombre d'études théoriques, qui montrent que les travailleurs les plus instruits et les plus productifs ont largement plus de chance d'occuper un emploi dans le secteur formel, que les travailleurs moins instruits, qui intégreront en grande partie le secteur informel (Boeri et Garibaldi, 2007 ; Galiani et Weinschelbaum, 2007).

Graphique 4 : Répartition de l'emploi dans le secteur informel et le secteur formel selon le niveau d'éducation



Source : Bureau international du Travail, 2019, « Femmes et hommes dans l'économie informelle : Un panorama statistique (troisième édition)

Toutefois, même s'ils constituent des variables explicatives de la qualité de l'emploi, l'éducation et la formation ont des effets nuancés sur le chômage et le sous-emploi. En effet, malgré leurs effets positifs observables sur l'emploi, l'éducation et la formation sont loin de constituer une protection suffisamment forte contre le chômage. Cette situation est observable en Afrique subsaharienne notamment dans les pays d'Afrique du Nord et en Afrique australe où les taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur sont les plus importants. Ils y atteignent 30,1% pour les jeunes en Tunisie en 2020 ; 36 % au total en Égypte en 2020 et 34.9 % en Afrique du Sud en 2014 (OIT, 2014). A côté de cette situation, il est remarquable d'observer que l'absence ou la faiblesse du niveau d'éducation et de formation, ne constituent pas des obstacles pour accéder à l'emploi. En effet, en observant que 90% de l'emploi total créé en Afrique est informel (OIT, 2019) et que 95 % des travailleurs africains occupent un emploi informel (BIT, 2018b) dont 77,4% avec un niveau ne dépassant pas l'enseignement élémentaire (OIT, 2019), l'éducation n'est clairement pas une condition restrictive d'accès à l'emploi en Afrique. Ces chiffres rejoignent les recherches de la BAD (2012) ; de Filmer et Fox (2014) selon lesquelles

les taux de chômage au sens du BIT sont largement inférieurs au sein de la population de jeunes ayant un faible niveau de qualification, que celle des jeunes diplômés.

Toutefois même si les jeunes non diplômés s'insèrent plus rapidement dans la vie active et sortent de la catégorie des chômeurs, ils occupent en grande partie des emplois précaires et faiblement rémunérés. La Commission Économique pour l'Afrique (CEA, 2021) estime à ce propos que l'emploi informel et précaire représente 85,6 % de la main-d'œuvre africaine. Ainsi, même si elle n'est pas comptée dans la catégorie des chômeurs, une grande masse de jeunes vient alimenter les chiffres de l'emploi précaire. Le secteur informel permettrait ainsi d'amortir l'intensité du chômage au sens strict en facilitant l'intégration des jeunes, mais agit aussi comme une « *trappe à pauvreté* » (OCDE, 2018)⁷, en cantonnant les travailleurs, surtout les jeunes, dans des activités faiblement rémunératrices, et sans protection sociale.

Au Sénégal par exemple, l'analyse du profil des jeunes en âge de travailler fait apparaître que ceux détenant des diplômes présentent les taux d'activité les plus faibles (20% pour les diplômés du cycle secondaire et 36% pour l'enseignement supérieur), alors qu'il est de 41% pour les jeunes qui n'ont aucun niveau d'instruction et de 46% pour ceux qui ont le niveau primaire (ANSD, 2015). Cette situation dans le pays s'expliquerait par le fait que les actifs les moins diplômés développent des stratégies pour s'insérer dans le secteur informel, tandis que les plus instruits mettent plus de temps à chercher et trouver un emploi dans le secteur formel (Kane et al, 2019 ; Gueye, 2018).

⁷ CUA/OCDE (2018), Dynamiques du développement en Afrique 2018 : Croissance, emploi et inégalités, CUA, Addis Ababa/Éditions OCDE, Paris.

Tableau n°3 : Répartition (en %) des chômeurs au Sénégal par régions et selon leur niveau de d'éducation

REGION	Préscolaire	Primaire1 (CI-CE1)	Primaire2 (CE2-CM2)	Secondaire 1er cycle général (6e-3e)	Secondaire 1er cycle Technique et professionnel	Secondaire 2e cycle général (secondaire-Terminal)	Secondaire 2e cycle Technique et professionnel	Supérieur général	Supérieur Technique et professionnel	Total
DAKAR	0,0	7,5	30,6	24,3	2,1	9,8	2,7	14,0	9,0	100,0
ZIGUINCHOR	0,0	4,9	37,7	30,5	0,0	16,1	1,0	6,0	3,9	100,0
DIORBEL	0,0	7,5	55,3	20,5	2,5	8,0	0,0	5,4	0,8	100,0
SAINT-LOUIS	0,0	2,1	34,3	20,3	3,6	20,6	1,7	10,0	7,3	100,0
TAMBACOUNDA	0,0	11,3	26,3	21,5	2,8	33,8	0,0	2,8	1,4	100,0
KAOLACK	0,0	10,8	41,0	27,7	3,3	4,5	1,1	9,8	1,8	100,0
THIES	0,0	11,4	44,1	18,4	2,2	9,9	1,1	9,2	3,8	100,0
LOUGA	0,0	22,8	24,8	31,9	1,1	7,5	0,0	11,8	0,0	100,0
FATICK	0,0	6,6	45,3	26,2	2,9	8,4	2,9	5,3	2,4	100,0
KOLDA	0,0	9,7	30,7	31,0	2,0	15,3	1,9	9,5	0,0	100,0
MATAM	3,6	15,4	35,6	27,7	0,0	11,2	3,3	3,3	0,0	100,0
KAFFRINE	0,0	25,5	52,9	9,2	0,0	4,6	0,0	7,8	0,0	100,0
KEDOUGOU	0,0	16,6	40,0	35,6	3,4	3,5	0,0	0,0	0,8	100,0
SEDHIOU	0,0	9,3	36,6	38,8	0,0	15,4	0,0	0,0	0,0	100,0
SENEGAL	0,1	9,1	35,5	24,4	2,1	10,8	1,9	10,6	5,7	100,0

Source : ANSD, ENES 2017

D'une manière plus générale, la situation de la jeunesse africaine vis-à-vis de l'emploi devient d'autant plus difficile à apprécier que les frontières entre emploi, sous-emploi et chômage sont très poreuses (cf. chapitre 1). Dès lors, il apparaît, que la principale problématique de l'emploi des jeunes en Afrique subsaharienne repose plus sur la qualité de l'emploi occupé, que sur la disponibilité stricto sensu de ce dernier. Selon Mbaye et Gueye (2018), la situation déficitaire des jeunes par rapport à l'emploi décent s'apprécie réellement par la combinaison du taux de chômage et du taux de sous-emploi. Cette association est bien au-dessus de 50 % dans la plupart des pays d'Afrique de l'Ouest (ibid..). Ainsi, les chiffres consolidés des emplois vulnérables et des chômeurs couvrent une large part de la population active avec

plus de 90 % de la main d'œuvre au Bénin et au Niger en 2016 (Mbaye et Al, 2018) et oscille entre 70 et 90% (ibid..) dans des pays comme la Côte d'Ivoire, la Gambie, le Ghana, le Mali, le Sénégal et le Togo. Selon l'OCDE (2018), la classe d'âge des 15-25 ans est la plus atteinte par la précarité de l'emploi, surtout informel.

D'après cette étude plusieurs facteurs structurels qui alimentent la précarité de l'emploi des jeunes seraient liés à la faiblesse du niveau d'éducation et de formation, et à l'inadéquation des compétences avec les besoins du marché du travail (CNUCED, 2015)⁸. A cela s'ajoute des durées moyenne de transition longues entre la formation et l'emploi, poussant les jeunes à la recherche d'emploi dans le secteur informel en attendant de trouver un meilleur emploi. (Burdett et Smith, 2002)⁹. La durée moyenne de la transition entre la fin de la formation et l'obtention du premier emploi serait en moyenne de 4.4 ans (Kouakou et Koba, 2015) pour les jeunes primo-demandeurs d'emploi en Afrique de l'Ouest. Ainsi, l'éducation et la formation, mais surtout leurs capacités à fournir aux jeunes des compétences leurs permettant de raccourcir les temps de temps de transition, seraient l'un des sujets essentiels à investiguer, selon plusieurs auteurs (Kouakou 2015 ; BAD 2012 ; Fox et Filmer 2014), pour mieux comprendre les mécanismes du marché de l'emploi en Afrique subsaharienne.

2.2 La responsabilité des systèmes d'éducation et de formation dans la situation de l'emploi des jeunes

Les systèmes de formation semblent avoir, comme nous l'avons vu dans nos propos précédents, un rôle non négligeable dans la situation de l'emploi des jeunes. En effet, ils ne seraient pas en mesure de fournir aux jeunes des compétences adaptées pour répondre aux besoins du marché du travail subsaharien. Cela compromettrait leur

⁸ CNUCED (2015), Le développement économique en Afrique – Rapport 2015 : Libérer le potentiel du commerce des services en Afrique pour la croissance et le développement, Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement, Nations Unies, New York et Genève,

⁹ Burdett K. et Smith E. (2002). The Low Skill Trap, European Economic Review, vol. 46,1439-1451

bonne insertion professionnelle. Cependant, si cette analyse peut être considérée comme une partie du problème, plusieurs auteurs avancent que l'implication des systèmes d'éducation et de la formation va au-delà de l'adéquation avec le marché du travail formel (Mingat, 2012 ; Herrera et Merceron, 2013 ; Walther et Filipiak, 2007).

Dans les pays du sud et particulièrement en Afrique subsaharienne, la disponibilité restreinte des emplois dans le secteur formel mène une grande frange des diplômés ne parvenant pas un emploi standard à créer leur propre emploi, souvent informel (Kouakou et Yapo, 2019). Toutefois, malgré sa grande capacité d'absorption et en dépit de ce qu'il laisse paraître, le secteur informel, exige aussi de ses actifs, des compétences spécifiques pour une productivité et une insertion optimale (Werquin, 2021). Ainsi, la productivité faible et la persistance de l'emploi indécent dans le secteur informel semblent indiquer : soit un déficit de compétences de la part des salariés, soit des compétences inappropriées pour évoluer « favorablement » dans ce secteur. En tout état de causes, cela questionne la performance des systèmes de formation professionnelle et leur capacité à intégrer de manière satisfaisante les jeunes sur le marché de l'emploi non seulement formel mais également informel. Dans ce qui suit, nous approfondissons sur ces aspects.

2.2.1 Le déphasage entre la formation et le marché de l'emploi : l'une des causes de la situation de l'emploi

La question de l'influence des systèmes d'éducation et de la formation dans les dynamiques de l'emploi en Afrique est une thématique qui a été explorée par plusieurs acteurs, principalement les institutions internationales de développement. Plusieurs de leurs recherches relèvent que l'orientation du système de formation par l'offre et non par la demande, ainsi que la prédominance des enseignements trop théoriques dans les formations initiales seraient des facteurs qui limiteraient l'employabilité des jeunes (OIT, 2013). Ainsi, il existerait un décalage entre les besoins des marchés de l'emploi et les compétences acquises par les jeunes. Ceci peut

s'observer à travers les niveaux élevés de vacances de postes dans des pays africains où les taux de NEET et de chômages sont importants. Bien que les jeunes en situation de chômage soient nombreux, beaucoup d'entreprises africaines ont du mal à recruter.

A titre illustratif, en Égypte, près de 1.5 million de jeunes étaient sans emploi en 2011 (OIT, 2011), alors que les entreprises du secteur privé cherchaient sans succès à pouvoir à 600 000 postes vacants (BAD, 2012). A la même période, une situation similaire était observable en Afrique du Sud avec près de 3 millions de jeunes NEET dont 600 000 déjà diplômés de l'enseignement supérieur, alors qu'il y avait durant la même période 800 000 postes vacants dans le pays (The Economist, 2012), le reste étant employés dans le secteur informel et/ou en situation de sous-emploi. Enfin, une enquête réalisée par l'OIT auprès de 27 multinationales en Côte d'Ivoire, faisait ressortir que leurs principales difficultés de recrutement étaient liées à l'inadéquation des compétences des jeunes par rapport à leurs besoins (PNUD, 2013), mais aussi en raison des exigences élevées des recruteurs sur le nombre minimal d'années d'expériences pour être recrutés.

Selon la BAD (2012), le non-pourvoi de postes vacants dans le secteur formel serait principalement dû au fait que les systèmes d'éducation et de formation ne parviennent pas à doter les jeunes de compétences correspondant aux besoins des entreprises du secteur formel. Il est donc fréquent d'observer une pénurie de techniciens, ou de travailleurs manuels qualifiés alors qu'il existe sur le même marché du travail formel une offre non négligeable dans les domaines de l'audit, de la vente et des sciences humaines et sociales (ibid..). Le Sénégal semble confronté à une situation analogue. Ainsi, les statistiques nationales (ANSD, 2017) montrent que seuls 34,5% des travailleurs ont une qualification manuelle, tandis la proportion des actifs peu qualifiés et des actifs sans qualification représente plus de 50% des actifs dans le pays.

Tableau n°4 : Principales caractéristiques des actifs occupés selon les grands groupes de la CITP, Sénégal, 2017

	Effectif	Pourcentage	Pourcentage de jeunes de 15 à 35 ans	Revenu mensuel en activité principale	Nombre année études	Activité principale		Secteur institutionnel 2 en activité principale			
						Emplois formels	Emplois informels	Secteur public	Secteur privé	Ménages	Organisation internationale
Grands groupes de la CITP											
Directeurs, cadres de direction et gérants	336 908	8,6	42,4	137 880	3,2	3,2	96,8	2,3	97,5	0,2	0,0
Professions intellectuelles et scientifiques	146 191	3,7	35,6	182 893	11,6	28,8	71,2	49,2	50,2	0,0	0,5
Professions intermédiaires	123 279	3,2	35,0	162 664	8,1	15,3	84,7	13,5	86,3	0,0	0,2
Hautement qualifiés non manuels	606 378	15,5	39,3	153 771	6,2	11,8	88,2	15,9	83,8	0,1	0,2
Employés de type administratif	77 967	2,0	30,8	164 272	11,2	32,2	67,8	55,2	43,3	0,5	0,9
Personnel des services directs aux particuliers, commerçants et vendeurs	891 098	22,8	36,1	141 450	2,6	1,4	98,6	1,9	97,4	0,7	0,0
Peu qualifiés non manuels	969 065	24,8	35,7	143 286	3,3	3,8	96,2	6,2	93,0	0,7	0,1
Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche	753 906	19,3	47,0	100 267	1,6	0,4	99,6	0,0	99,9	0,1	0,0
Métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat	486 404	12,5	50,5	126 110	3,2	1,3	98,7	0,2	99,8	0,1	0,0
Conducteurs d'installations et de machines, et ouvriers de l'assemblage	107 783	2,8	47,2	116 615	3,4	5,0	95,0	1,4	98,1	0,5	0,0
Qualifiés manuels	1 348 093	34,5	48,3	110 899	2,3	1,1	98,9	0,2	99,7	0,1	0,0
Professions élémentaires	968 977	24,8	48,9	109 989	2,9	1,3	98,7	1,6	79,4	18,9	0,1
Autres professions	13 558	0,3	47,0	146 039	11,0	22,0	78,0	93,3	6,7	0,0	0,0
Non qualifiés	982 535	25,2	48,9	110 486	3,1	1,6	98,4	2,8	78,4	18,7	0,1
Sénégal	3 906 070	100,0	43,9	125 485	3,4	3,6	96,4	4,8	90,2	4,9	0,1

Source : ANSD. Enquête régionale intégrée sur l'emploi et le secteur informel, 2017

La situation du pays peut être rapportée à celle du continent. En effet, l'Afrique fait face à un besoin aigu en matière de compétences techniques essentielles pour son développement selon l'Union Africaine (2016). Cette dernière identifie dans son rapport sur les compétences essentielles pour le développement de l'Afrique, les systèmes d'enseignement et de formation professionnelle et technique comme « des créneaux prometteurs pour faire face dans une large mesure au défi du chômage des jeunes ». Les auteurs de ce rapport ajoutent que « les universités africaines doivent assumer leur part de responsabilité dans la pénurie de compétences techniques essentielles de l'Afrique » d'environ de 4 309 065 ingénieurs en 2023 ; de 382 127 métreaux, etc. (ibid..). Ces conclusions trouvent un écho dans la situation sénégalaise où le système national de formation professionnelle semble ne pas être suffisamment en prise avec les besoins de l'économie sénégalaise.

En effet, du point de vue de la répartition sectorielle des formations délivrées dans le système national, l'offre de formation professionnelle et technique est

essentiellement dominée par le secteur tertiaire avec plus de 71% des formations (MEFPAI,2015). Le secteur secondaire quant à lui regroupe 28% de l'offre de formation, tandis que l'offre de formation liée au secteur primaire ne représente que 1% pour l'année 2015¹⁰. Selon l'Enquête Régionale Intégrée sur l'Emploi et le Secteur Informel (ANSD,2017), le secteur privé, est pourvoyeur de 90% des emplois de l'économie au Sénégal, essentiellement concentrés dans les branches « Agriculture, Élevage, Chasse et activités de soutien » avec 25,1%, le « Commerce de détail » avec 24,0% et les « activités de fabrication » avec 13,6 %. Ces trois sous-secteurs regroupent plus de la moitié des travailleurs du secteur privé, soit 62,7%, alors que le système d'éducation et de formation n'oriente pas plus de 29% des jeunes vers ces filières.

Tableau n°5 : Principales caractéristiques des actifs occupés dans le secteur privé

Branches	Effectif	% actifs occupés	% de femmes	% des jeunes de 15 à 35 ans	Revenu en activité principale	Nombre année d'études	Durée moyenne dans emploi en année
Agriculture, Elevage, Chasse et activités de soutien	885 051	25,1	36,1	46,3	93 392	1	16
Sylviculture, Exploitation forestière et activités de soutien	5 598	0,2	38,4	39,6	92 545	2	8
Pêche, Pisciculture, Aquaculture	72 495	2,1	7,7	52,2	180 180	3	13
Activités extractives/mines	26 524	0,8	24,8	38,8	227 933	6	9
Activités de fabrication	477 730	13,6	46,4	48,0	110 963	3	9
Activités de production et distribution d'électricité...	8 443	0,2	24,3	39,8	149 690	5	7
Activités de production et distribution d'eau	10 169	0,3	12,0	31,9	144 955	5	9
Activités de construction	217 445	6,2	2,4	47,0	147 260	4	10
Commerce et réparation des pièces automobiles	41 680	1,2	5,6	41,9	137 182	4	11
Commerce de gros	192 474	5,5	48,1	36,0	187 103	3	8
Commerce de détail	844 486	24,0	70,8	34,5	143 035	2	8
Activités de transport	157 611	4,5	1,4	49,1	114 989	3	8
Activités d'entreposage	13 728	0,4	1,6	48,8	211 623	7	8
Activités d'hébergement et de restauration	98 776	2,8	85,1	43,8	95 273	3	6
Activités de l'information et de communication	16 203	0,5	30,0	52,1	223 456	12	9
Activités financières et d'assurance	16 278	0,5	43,4	47,1	242 306	13	7
Activités immobiliers	8 028	0,2	24,3	22,3	178 426	8	9
Activités spécialisés, scientifiques et techniques	24 135	0,7	15,3	33,8	164 359	11	9
Activités de services de soutien et de bureau	28 600	0,8	25,2	38,9	184 109	6	8
Activités de l'administration publique		0,0					
Enseignement	36 298	1,0	27,9	40,1	128 702	8	9
Activités pour la santé humaine et l'action sociale	36 013	1,0	22,1	21,3	157 314	5	14
Activités artistiques, sportives et récréatives	17 862	0,5	23,0	59,2	151 740	4	8
Autres activités des services nca	287 997	8,2	35,3	47,1	109 112	4	8
Activités spéciales des ménages		0,0					
Activités des organisations extraterritoriales	567	0,0	100,0	49,7	450 000	16	11
Sénégal	3 524 192	100,0	42,4	42,8	126 545	3	10

Source : ANSD. Enquête régionale intégrée sur l'emploi et le secteur informel, 2017.

En tenant en compte que la majorité de la population active du pays travaille dans le secteur primaire et le secteur secondaire, cette situation est symptomatique du

¹⁰ Ministère de l'Emploi, de la formation professionnelle et de l'Artisanat, Annuaire Statistique 2015

déphasage qu'il y a entre le système de production de compétences du pays et ses besoins économiques. Elle permet surtout, sous un premier angle, de mieux cerner les facteurs explicatifs du niveau élevé de chômage et du sous-emploi et de la faible efficacité externe du sous-secteur de la formation professionnelle (MEN,2018) et dans un second angle, d'appréhender une partie des facteurs explicatifs des performances limitées des unités de production économique, obligées de compter sur une ressource humaine à la formation non adaptée (PSE, 2014). Cette situation est nettement observable en analysant le niveau de qualification des travailleurs par secteur dans le pays. Ainsi nous constatons que seul le secteur des technologies a une proportion de travailleurs non qualifiés inférieure à 10%. Des secteurs comme la pêche et l'agriculture ont des proportions de travailleurs non qualifiés, à peu qualifiés compris entre 70 % et 80% des actifs.

Tableau n°6 : Intensité factorielle en type de travail des secteurs (en %)

	AGR	PECH	EXTR	TEX	MAN	ELEV	BTP	FIN	IMMO	INTSC
Travail très qualifié	12,46	6,37	17,06	18,73	15,28	8,78	19,47	26,7	25,27	35,24
Travail moyennement qualifié	16	12,52	17,38	13,16	17,07	17,42	15,53	35,71	21,42	15,43
Travail peu qualifié	33,9	30,85	26,57	12,52	42,42	47,25	25,38	17,33	30,19	26,59
Travail non qualifié	37,65	50,25	38,99	55,6	25,24	26,55	39,62	20,26	23,12	22,73
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : Rapport sur l'emploi des jeunes : une priorité nationale (2014), Ministère de la Jeunesse, de l'Emploi et de la Promotion des Valeurs civiques

2.2.2 Impact de l'inadéquation entre la formation et l'occupation d'un emploi dans le secteur informel

Si la question de l'inadéquation entre l'emploi et la formation semble admise et documentée, elle s'intéresse toujours largement au secteur formel et peu, au secteur informel, peut être aussi en raison de la disponibilité de l'information et de la structure du marché du travail plus facile à analyser pour ce qui concerne le formel

(Mingat, 2012). Néanmoins les caractéristiques de ce marché, largement dominé par le secteur informel et mobilisant la majeure partie de la force de travail en Afrique, nécessiterait que l'on s'y intéresse de façon plus rigoureuse. Ainsi par exemple au Sénégal, au regard de l'activité principale des actifs occupés, il apparaît que l'emploi informel est prédominant (ANSD, 2017). En effet, quel que soit le groupe considéré, il existe moins d'un travailleur seulement sur cinq qui exerce un emploi formel. En outre, ce sont les emplois du type « professions intellectuelles et scientifiques » qui présentent les plus grandes proportions dans le secteur formel (28,8%). Le secteur informel recueille ainsi 96,4 % des travailleurs, contre 3,6 % des emplois pour le secteur formel. Le secteur privé formel et informel confondus, recueille la majeure partie des actifs occupés, qu'il s'agisse des travailleurs hautement qualifiés non manuels (83,8%), peu qualifiés non manuels (91,5%), qualifiés manuels (99,7%) ou non qualifiés (78,4%) (ibid..).

La question de la prédominance du secteur informel dans les emplois occupés est d'autant plus importante que les périodes de transition des jeunes entre l'obtention du diplôme et le premier emploi formel se fait souvent dans le secteur informel (Burdett et Smith 2002 ; Fox et Filmer, 2014 ; Kouakou, 2015). Ce dernier serait tout aussi affecté par le déphasage entre l'emploi et la formation, même si les caractéristiques propres à l'informalité rendent difficile les évaluations de correspondance entre l'emploi et la formation. Toutefois, selon l'OIT (2018)¹¹, tout comme pour le secteur formel, l'inadéquation entre l'emploi et la compétence peut être aussi mesurée dans le secteur informel en général, en observant quelques précautions. Ainsi, s'il est difficile dans le secteur informel d'évaluer une

¹¹ Dans son document nommé "Directives concernant la mesure de l'inadéquation des qualifications et des compétences des personnes en emploi (2018), l'OIT déclare que "L'analyse (i.e. de l'adéquation emploi/ formation) peut porter sur des groupes ou des secteurs professionnels (formels/informels, employés, public/privé) ou des cohortes d'âge suscitant un intérêt politique particulier. Les groupes professionnels présentant un intérêt peuvent inclure des professions qui demandent un niveau d'études plus élevé, des professions où la probabilité d'une inadéquation des qualifications ou des compétences est plus élevée, des professions où la main d'œuvre est en nombre insuffisant..."

inadéquation entre l'emploi et la formation, il est possible de constater que les personnes évoluant dans ce secteur éprouvent des difficultés à conduire leurs activités économiques quel que soit la spécialité (menuiserie, cordonnerie, bâtiment...) à cause d'un manque de compétences techniques ou entrepreneuriales (Werquin 2021). Cet état de fait concerne une large frange de jeunes ayant reçu une éducation formelle ou, un apprentissage informel comme cela est fréquemment le cas en Afrique (ibid..).

Ce déficit de compétences dans le secteur informel freine le développement de ces entreprises, et contribue aussi à la faible productivité et à la précarité des emplois dans ce secteur (OIT,2020). Selon le Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP, 2010), l'inadéquation emploi et formation peut revêtir plusieurs formes. Ces formes d'inadéquations peuvent se résumer comme suit :

Tableau n°6 : Formes d'inadéquation compétences-emploi

Sur-éducation	Un individu totalise plus d'années d'éducation que ne l'exige son emploi.
Sous-éducation	Un individu totalise moins d'années d'éducation que ne l'exige son emploi.
Surqualification	Un individu a un niveau de qualification plus élevé que ne l'exige son emploi.
Sous-qualification	Un individu a un niveau de qualification moins élevé que ne l'exige son emploi.
Sur-compétence	Un individu ne peut utiliser toutes ses compétences et ses aptitudes dans son emploi actuel.
Sous-compétence	Un individu ne possède pas les compétences et aptitudes nécessaires pour effectuer son travail de manière satisfaisante.
Déficit de compétences	Le niveau de compétences du travailleur est inférieur au niveau requis pour effectuer son travail de manière satisfaisante ou le type de compétences ne correspond pas aux exigences de l'emploi.
Inadéquation verticale	Le niveau d'éducation ou de compétences est plus élevé ou plus faible que le niveau requis pour l'emploi.

Inadéquation horizontale	Le niveau d'éducation ou de compétences est adapté à l'emploi, mais le type d'éducation ou de compétences ne l'est pas.
---------------------------------	---

Source : CEDEFOP, 2010

Dans cette situation, plusieurs recherches pointent les responsabilités du côté des systèmes de formation qui ne parviennent pas à ajuster leurs offres de formation par rapport aux besoins et aux réalités économiques de leur environnement (Leuven et Oosterbeek, 2011). Malgré ce constat du déphasage entre la formation et la demande émanant du marché du travail, l'essentiel des recherches sur le sujet se concentre sur le secteur formel, à savoir l'offre formelle de formation, pour les emplois formels de l'économie. À la vue de l'immense part de l'économie et des jeunes mobilisés dans le secteur informel (94% des jeunes en activité), son insuffisante prise en compte dans la relation emploi – formation en Afrique subsaharienne est problématique et serait une occultation d'une grande partie du problème de l'emploi.

En effet, même s'il est difficile de concevoir une offre de formation destinée au secteur informel en tant que marché de l'emploi, la réalité de l'emploi voudrait que l'on considère ce qui s'y passe pour améliorer progressivement la productivité de ces unités économiques et au-delà la situation sociale des individus qui évoluent dans ce secteur d'activité. Cela serait une piste pour renforcer les compétences techniques et entrepreneuriales des acteurs actuels ou potentiels pour aboutir à la création d'emplois décents et durables dans l'entièreté des systèmes économiques (Werkin, 2021). Plusieurs auteurs abondent dans ce sens et considèrent qu'il serait nécessaire de prendre en compte les besoins en compétences émanant du secteur informel, et de s'intéresser au rôle que pourrait assurer les systèmes de formation professionnelle dans le développement de ces compétences.

Ainsi dans leur étude interrégionale sur la formation professionnelle en secteur informel, Baumann et Kayser (2012)¹², estiment qu' *«il faut considérer toutes les initiatives de formation professionnelle dans et pour le secteur informel conjointement avec leurs environnements spécifiques. Il faut placer toutes les mesures de formation dans les réalités sociales et économiques respectives et au regard de ce qu'ils sont censés réaliser »*. En effet, pour ces auteurs, la formation n'a d'impact complet que si elle est aussi utilisée comme un moyen d'améliorer la situation du secteur informel. La formation professionnelle, jouerait ainsi un rôle primordial dans une stratégie plus large pour lancer le processus d'amélioration de la situation du grand nombre de personnes employées par le secteur informel (ibid..). Dans le même raisonnement, Walther (2007) a conduit pour le compte de l'AFD, une recherche de grande envergure portant sur 7 pays¹³, lui permettant d'affirmer que la formation professionnelle destinée et réalisée en secteur informel est un moyen d'accroître les compétences et les qualifications des travailleurs de ce secteur, tout en améliorant de manière positive leurs conditions de travail et la rentabilité de leurs activités, installant ainsi les conditions de l'accès à un emploi décent. Ces réussites trouvent selon cet auteur, leur point de départ dans la reconnaissance par les pouvoirs publics de la nécessaire prise en compte du secteur informel comme une composante à part entière du marché de l'emploi, à considérer dans les stratégies d'adéquation emploi - formation, des pays concernés (ibid..).

Ainsi, résoudre la question de manque de compétences par rapport au besoin du marché du travail devrait aussi inclure le secteur informel. La situation du sous-emploi et de la précarité étendue à ce secteur montre que les systèmes de formation

¹² A. Baumann et J. Kayser (2012) ; La Formation Professionnelle dans le Secteur Informel. Étude Interrégionale Côte d'Ivoire, Benin, Brésil, Maroc, Honduras, Guatemala. Bfz GmbH, Section internationale 2012

¹³ L'Agence Française de Développement a effectué une recherche sur la formation en secteur informel sous la forme d'enquêtes de terrain dans sept pays d'Afrique (Afrique du Sud, Bénin, Cameroun, Maroc, Sénégal, et l'Angola. Le projet de recherche a aussi bénéficié dans certains pays du soutien de la coopération technique allemande (GIZ)

ne semblent pas tenir suffisamment en compte des spécificités de celui-ci. De fait, en plus de favoriser le développement de compétences requises pour permettre aux jeunes de s'insérer dans le secteur formel, les systèmes de formation devraient aussi chercher à doter ces jeunes de compétences adaptées à l'auto-emploi telles que les compétences entrepreneuriales, d'adaptation, de gestion de microentreprises (Mbaye et Zogning, 2020 ; Werkin, 2021). Cela constituerait aussi une piste intéressante pour faire évoluer les entreprises informelles vers plus de productivité et à terme aboutir à une taille qui inexorablement les conduirait à une formalisation, produisant ainsi plus de sécurité pour l'emploi pour l'immense frange de la jeunesse africaine qui évolue dans ce secteur.

D'ailleurs les pouvoirs publics semblent prendre progressivement conscience de cet enjeu. Ainsi, par exemple dans un document de politique sectorielle de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (Ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues nationales, 2002), les autorités sénégalaises relevaient que « *le secteur informel, vivier de l'artisanat, génère plus de 60 % du PNB et emploie l'essentiel de la population active. Dans beaucoup de pays, le secteur informel et artisanal a souvent été à l'origine du développement d'un puissant secteur moderne industriel et de services produisant parfois exclusivement pour le marché extérieur... Dans tous les cas, le passage des entreprises du secteur informel au secteur moderne s'est appuyé sur l'existence de ressources humaines qualifiées non par une formation sur le tas, mais par un système de formation diplômante /qualifiante* ». Toutefois, malgré ce constat, les initiatives autant politiques qu'opérationnelles pour aller dans le sens d'une véritable prise en compte par le système de formation professionnelle des besoins en compétences du secteur informel restent timorées. En cela, la question de la pleine implication et de l'alignement des systèmes de formation professionnelle à toutes les composantes de l'économie pour favoriser l'emploi décent et durable demeure entière.

Conclusion du chapitre

Il est possible de déduire de ce qui précède que le système de formation professionnelle porte une responsabilité non négligeable dans la situation de sous-emploi et de chômage de la jeunesse. Au vu de ce que nous avons exposé, ce système doit relever un double défi :

Premièrement, il lui faut être en mesure d'assurer ce qui est traditionnellement attendu de lui, à savoir une meilleure adéquation entre la formation dispensée et les exigences du marché du travail formel.

Deuxièmement, et de manière plus inédite, il doit être en capacité de prendre aussi en compte les besoins particuliers en compétences émanant du secteur informel. Sans cela, il paraît hautement improbable de résoudre le problème crucial du sous-emploi des jeunes, de leur occupation d'emplois souvent indécents. La prise en charge de ces défis, et notamment du second, nécessite une révision profonde de l'organisation et du fonctionnement actuel du système de formation professionnelle et appelle en cela des restructurations importantes. Comme nous le verrons dans le chapitre 2 l'État sénégalais s'est engagé en partie dans la voie de ces restructurations. À ce stade, nous sommes en mesure d'avancer une première hypothèse de travail. Celle-ci se décline en deux sous-hypothèses dont nous testerons par la suite la validité.

Hypothèse 1 : Les dispositifs de formation portent une responsabilité non négligeable dans l'intégration insatisfaisante des jeunes au marché du travail : chômage, sous-emploi, précarité économique et sociale (emploi non décent).

Hypothèse 1a : Cette responsabilité tient au fait que les systèmes de formation ne sont pas toujours en phase avec les exigences du marché du travail, d'où une inadéquation entre formation et emploi (notamment dans le secteur formel).

Hypothèse 1b : Cette responsabilité est liée aussi au fait que les besoins en compétences du secteur informel qui accueille une grande partie des jeunes sortis récemment des systèmes de formation sont souvent ignorés. Cela aggrave le sous-emploi, le déclassement socio-économique, l'occupation d'emplois non décents. Cette deuxième hypothèse sera au cœur de la réflexion développée dans le cadre de notre travail.

CHAPITRE II

LE SYSTEME DE FORMATION PROFESSIONNELLE AU SENEGAL : CARACTERISATION ET ENJEUX STRATEGIQUES

Introduction :

Les caractéristiques de la situation de l'emploi et du chômage en Afrique et plus spécifiquement au Sénégal décrites dans le chapitre précédent semblent indiquer que le secteur de l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle (ETFP) a un rôle décisif à jouer pour permettre aux jeunes d'accéder à un emploi décent. Il est à ce titre un levier actionnable par les pouvoirs publics pour former les jeunes aux compétences recherchées sur le marché de l'emploi dans sa globalité (i.e. secteur formel et informel) afin de résorber le chômage et le sous-emploi. Ce rôle de l'ETFP à influencer positivement sur la situation de l'emploi des jeunes apparaît encore plus crucial si l'on se réfère à la grande proportion (94,9%) des jeunes de 14 à 25 ans occupée dans le secteur informel (OIT, 2019). Nous en avons déduit une responsabilité forte des systèmes nationaux d'ETFP pour préparer les jeunes actifs à se frayer un chemin hors de l'informalité, ou d'où au moins dans une première étape d'y évoluer dans des conditions économiques et sociales décentes.

Dans ce chapitre, nous visons à examiner et comprendre dans quelle mesure les pouvoirs publics au Sénégal relève ce défi et adapte le dispositif de formation professionnelle en conséquence. Pour cela, nous commencerons par dresser un panorama général de l'enseignement technique et la formation professionnelle au Sénégal. Puis, nous présenterons les principales réformes dont il a fait l'objet au cours de l'intervalle allant de 1995 à 2020. Enfin, nous focaliserons notre attention sur la

dernière de ces réformes en date qui concerne l'introduction du Partenariat Public Privé (PPP) dans le domaine de la formation professionnelle.

1. Panorama d'ensemble de l'enseignement technique et la formation professionnelle au Sénégal

1.1 Délimitation générale du champ de la formation professionnelle

Selon la définition de l'UNESCO et du Bureau International du Travail (BIT), l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle (ETFP) fait référence « *aux processus d'enseignement qui impliquent, en plus de l'enseignement général, l'étude des technologies et sciences connexes, et l'acquisition de compétences pratiques, d'attitudes, de compréhension, et de savoir liées aux métiers dans les différents secteurs de l'économie et de la vie sociale* » (UNESCO et BIT, 2001). Ainsi selon la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE), il est admis trois différentes directions vers lesquelles les programmes d'enseignement peuvent être orientés. Il s'agit précisément des orientations générales, préprofessionnelles et professionnelles ou technique. Les particularités de ces orientations pédagogiques sont les suivantes :

- Les curricula de formation dans l'enseignement général, comprennent moins de 25% de contenus techniques ou professionnels. Cela tient du fait que l'enseignement général « (...) *n'est pas spécifiquement destiné à préparer les participants à des types de métiers ou à accéder à d'autres programmes d'enseignement professionnel ou technique.* » UNESCO (2009)¹⁴.
- Dans l'enseignement préprofessionnel, en revanche, le contenu pédagogique de nature technique ou professionnel atteint généralement la proportion de 25% dans les curricula. Cette modalité d'enseignement « (...) *ne mène (cependant) pas à une qualification professionnelle ou technique pertinente pour le marché du travail* ». UNESCO (2009).

¹⁴ UNESCO. (2009). Participation aux programmes formels d'enseignement et de formation techniques et professionnels au niveau mondial : Étude statistique préliminaire.

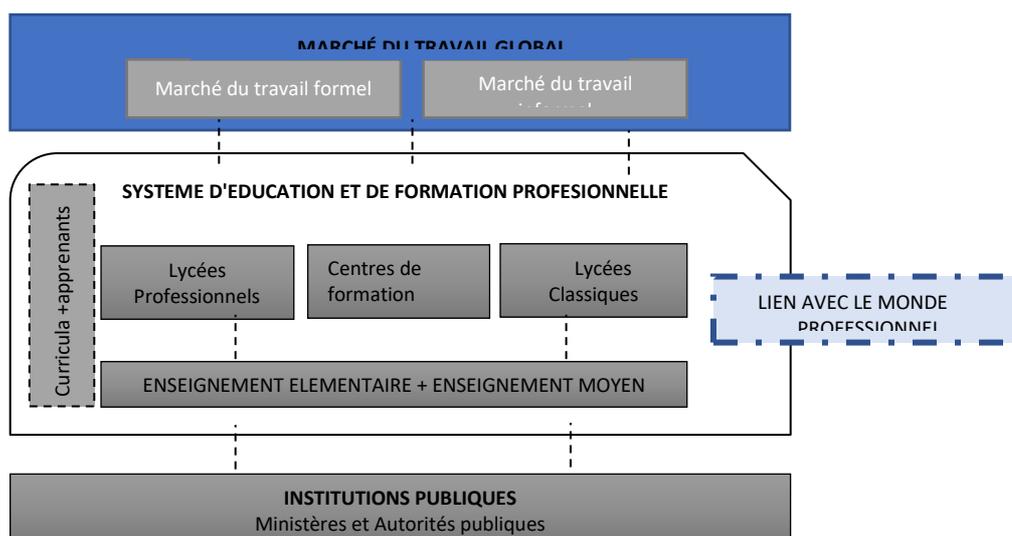
-
- La formation professionnelle ou technique qui constitue la dernière orientation de programme est quand elle définit par l'UNESCO comme un « *enseignement qui prépare les participants à des métiers spécifiques et (...) une fois terminé avec succès, mène à une qualification professionnelle pertinente pour le marché du travail* ».

Cette dernière orientation pédagogique qui nous intéresse ici, à savoir l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle (ETFP) est caractérisé par une dualité de modèles : le modèle non formel non institutionnalisé et le modèle formel institutionnalisé. Ces deux modèles cohabitent sans réelle continuité entre eux, tout en fournissant au marché des profils similaires dans la fonction finale, mais différents par la culture professionnelle et le milieu économique de destination. Afin d'aborder les enjeux stratégiques de l'ETFP au Sénégal, il nous semble judicieux d'en avoir une description plus précise et d'en circonscrire l'étendue.

Selon la Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernement de la Francophonie (CONFEMEN), le système non formel se déroule en dehors d'un cadre institutionnalisé et concerne le plus souvent la « *technologie endogène* », c'est-à-dire les savoirs locaux ancrés dans un contexte culturel et qui se démarquent d'un savoir scientifique par leurs caractères empiriques, non formalisés et non généralisables. En revanche pour la CONFEMEN (1999), le modèle formel est caractérisé par son institutionnalisation. Il est de « (...) *type classique, réglementé, généralement issu d'un modèle de formation importé qui est bâti sur des formations de longue durée* ». Dans son recueil des textes et conventions paru en 2007, l'UNESCO revient sur la Convention sur l'Enseignement Technique et Professionnel adoptée le 10 novembre 1989 par la Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies qui s'était essayé à définir l'ETFP. En effet, dans l'article 1, de ladite convention, il est indiqué que l'enseignement technique et professionnel « *désigne toutes les formes et tous les degrés du processus d'éducation où intervient, outre l'acquisition de connaissances générales, l'étude de techniques et de sciences connexes et l'acquisition de compétences pratiques, de savoir-faire, d'attitudes et d'éléments de*

compréhension en rapport avec les professions pouvant s'exercer dans les différents secteurs de la vie économique et sociale » (UNESCO.2007, p.244).

Schéma 1 : Système formel institutionnalisé d'ETFP au Sénégal



Source : Auteur, 2023

A ce stade, les différentes définitions de l'ETFP n'excluent pas le système de formation professionnelle, modèle non formel - non institutionnalisé, à savoir l'apprentissage traditionnel. En effet, les définitions sont suffisamment larges pour que les systèmes traditionnels non formalisés de transmission de compétences soient inclus. L'UNESCO complètera plus tard en indiquant que « l'expression (...) ETFP fait référence à toute une gamme d'expériences d'apprentissages pertinentes pour le monde du travail et pouvant avoir lieu dans une variété de contextes d'apprentissage, y compris des établissements éducatifs ainsi que le lieu du travail » (UNESCO. 2007, p. 15). Cette définition s'approche de celle posée par Legendre (2005), qui décrit la formation professionnelle comme étant « l'ensemble des processus d'apprentissage organisés et institutionnalisés qui, indépendamment de l'âge et du niveau de l'apprenant, débouchent sur des qualifications ou diplômes directement utilisables sur le marché du travail » (Legendre, 2005, p.643).

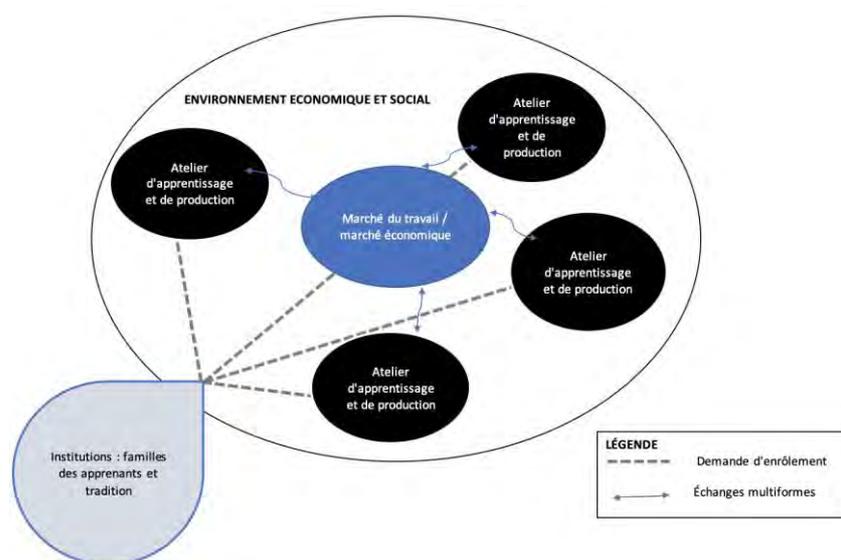
Cette dernière définition élargit le cadre institutionnel de la formation professionnelle, à l'espace de l'entreprise et plus généralement des milieux de production économique, confortant ainsi la recherche de synergie entre ces dernières. Cela constitue une évolution incrémentale de l'ETFP en introduisant la modalité de formation par alternance basée sur l'Approche par les Compétences (APC) (Boutin et Julien, 2000), mais aussi un premier palier de distinction avec l'apprentissage traditionnel. Ce dernier est le terme traditionnellement utilisé pour caractériser la transmission d'un savoir-faire technique et des compétences professionnelles par un maître d'apprentissage au profit d'un apprenti (Chort et Al, 2014).

Dans ce contexte, la relation contractuelle entre le maître et son apprenti est souvent matérialisée par un contrat oral adossé aux règles et traditions coutumières (ibid.). L'acquisition de compétences dans le cadre de l'apprentissage se fait par l'observation, l'imitation et la répétition des gestes du maître d'apprentissage traditionnel. Ainsi, l'apprentissage se fait quasi exclusivement par la pratique, l'enseignement théorique n'y ayant presque pas d'existence. L'une des caractéristiques de ce type d'apprentissage est de favoriser l'adéquation entre les compétences développées dans les ateliers traditionnels et les besoins économiques émanant du terrain (Chort et Al ; 2014). Durant son apprentissage, l'apprenant est généralement en contact direct avec les clients et les fournisseurs ce qui lui permet de développer son réseau relationnel, facilitant ainsi son insertion professionnelle à la fin de son apprentissage, cette dernière se faisant dans la majeure partie des cas dans le secteur informel (ibid.).

Toutefois, l'apprentissage traditionnel n'est pas exempt de limites : d'abord l'inexistence de curricula harmonisés et formalisés rend très hétérogène la qualité de l'enseignement dispensé d'un atelier à un autre. En sus de cela, l'apprenti est tributaire des forces, mais surtout des faiblesses techniques de son maître plus que dans tout autre système d'enseignement. Ensuite, comme la plupart des unités

économiques informelles, il existe une grande prévalence du sous-emploi et une grande précarité en matière de sécurité sociale des jeunes apprentis. Ces faiblesses combinées font de l'apprentissage traditionnel en Afrique subsaharienne un facteur important à prendre en compte dans la résolution du problème de l'emploi décent (Atchoarena, Delluc, 2001 ; de Vreyer, Gubert, Rakoto-Tiana, 2013)

Schéma 2 : Système d'apprentissage informel au Sénégal



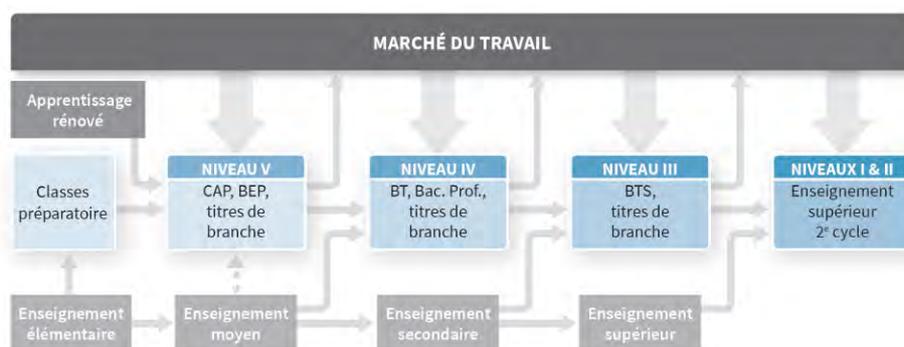
Source : Auteur, 2023

Cette organisation de l'apprentissage contraste avec celle de l'ETFP moderne qui est très normée en général. Ainsi, selon la loi 2015-01 portant loi d'orientation sur la formation professionnelle et technique au Sénégal, la nomenclature des qualifications professionnelles est organisée en cinq niveaux, destinés à mieux calibrer l'enseignement technique par rapport à la complexité des tâches par niveaux de responsabilités du travailleur dans le milieu professionnel. La nomenclature des qualifications professionnelles au Sénégal s'établit comme suit :

- Le niveau V correspond à la qualification nécessaire à l'exercice d'une activité professionnelle d'ouvrier.
- Le niveau IV correspond à une qualification de technicien qui implique un travail exécuté de façon autonome

- Le niveau III correspond à une qualification de technicien supérieur avec des connaissances et des capacités de niveau supérieur nécessitant l'utilisation d'outils scientifiques complexes.
- Le niveau II correspond à des qualifications de personnels occupant des emplois exigeant normalement une formation d'un niveau comparable à celui de la licence ou de la maîtrise.
- Le niveau I correspond à des qualifications de personnels occupant des emplois exigeant normalement des formations de niveau supérieur à la maîtrise.

Schéma 3 : Nomenclature des diplômes et passerelles avec le marché du travail



Source : La formation professionnelle au Sénégal. Analyse de la mise en œuvre des réformes. Ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat, IIPE-Pôle de Dakar-Unesco, 2018.

Partant de cette caractérisation du champ de la formation professionnelle, nous allons à présent tour à tour centrer notre attention sur le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle institutionnalisé et non institutionnalisé au Sénégal.

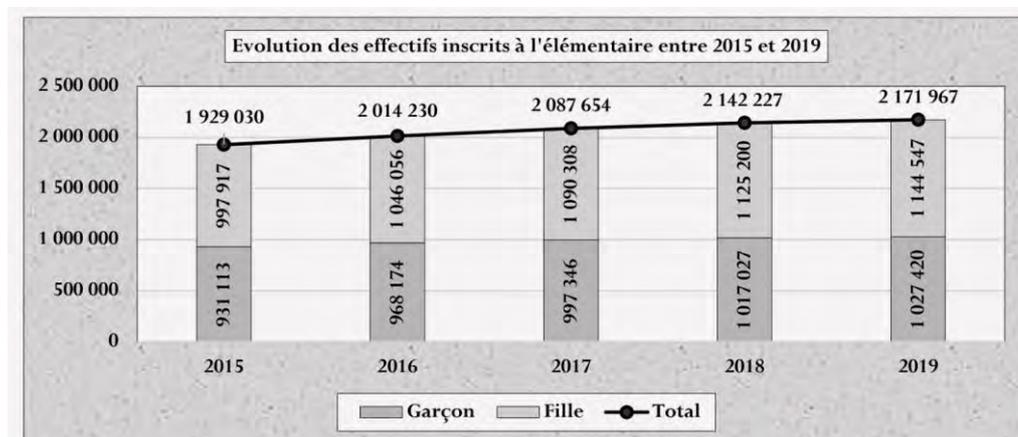
1.2 L'état actuel du secteur de l'éducation et de la formation professionnelle institutionnalisé

Afin d'aborder les enjeux stratégiques de l'ETFP au Sénégal, il nous semble judicieux d'en avoir la description et l'étendue.

1.2.1 Photographie statistique du secteur de l'éducation et de la formation professionnelle institutionnalisé au Sénégal

Les différents programmes nationaux, notamment le PDEF (Programme Décennal pour l'Éducation et la Formation) et le PAQUET-EF (Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence) ont aidé à faire sensiblement évoluer les indicateurs scolaires au cours de deux dernières décennies. Entre 2013 et 2018, les effectifs dans l'enseignement préscolaire sont passés de 191.361 à 246.677 apprenants en 2018, de 1.805.358 à 2.142.227 apprenants au primaire, de 711.710 en 2013 à 722 356 apprenants au cycle moyen en 2018, et de 248.509 à 339.225 apprenants pour ce qui est du cycle secondaire.

Graphique 5 : Evolution des effectifs inscrits à l'élémentaire entre 2015 et 2019



Source : Rapport nationale sur la situation de l'éducation, Sénégal, 2019

L'effectif total du système national d'éducation comptait donc 3.450.485 apprenants (MEN,2019) . Sur le plan de l'accès, ces évolutions significatives sont le fruit de l'amélioration de l'accès par le PDEF qui a fortement contribué au développement de l'éducation de base. Ces progrès quantitatifs se sont aussi accompagnés d'une évolution sur le plan de l'efficacité interne des apprentissages. Ainsi dans le cycle moyen, le taux d'achèvement de l'enseignement moyen (TAM) est passé de 19,8 % en 2003 à 40,1 % en 2015. Le taux d'achèvement du Secondaire est quant à lui passé de 26% en 2008 à 39% en 2015.

Malgré ces progressions notables, il est constatable que les déperditions entre les différents cycles constituent plus de la moitié des effectifs engagés en début de cycle. Dans un tel contexte, la Formation Professionnelle constitue une importante voie pour récupérer une importante frange des déperditions scolaires, mais aussi pour offrir une alternative aux jeunes en quête d’insertion dans la vie économique. La politique nationale de l’éducation et de la formation, définie dans le PAQUET, fixe à ce sous-secteur l’objectif d’enrôlement de 30% des apprenants sortant du cycle fondamental (i.e. cycle élémentaire et cycle moyen) à l’horizon 2030. Cependant, force est de constater que les perspectives d’atteinte de cet objectif sont encore lointaines. Ainsi, par exemple le taux de transition du flux des sortants du cycle fondamental vers le secteur de la formation professionnelle et technique était seulement de 6,68 % en 2015 et 7 % en 2016¹⁵.

1.2.2 Organisation institutionnelle et opérationnelle du sous-secteur de la formation professionnelle

Au niveau institutionnel, les responsabilités d’organisation et de gestion de l’ETFP sont réparties entre plusieurs ministères. Ainsi, tous les ministères (agriculture, tourisme, élevage, pêche...) ayant des besoins en personnels spécifiques ont développé leurs propres dispositifs de formation. Cependant, au regard de la loi, seul le ministère en charge de la formation professionnelle et de l’enseignement technique, a les prérogatives pour assurer le pilotage stratégique du système de l’ETFP. Les autres départements ministériels devraient en principe, sur les questions de formation, développer leur offre en relation avec le ministère en charge de la formation professionnelle, cette dernière devant assurer la cohérence globale dans le sous-secteur. Pour assurer cette mission, le système administratif et pédagogique est structuré du niveau ministériel jusqu’au des centres de formation professionnelle où la politique publique est opérationnalisée.

¹⁵ République du Sénégal, Programme d’amélioration de la qualité, de l’équité et de la Transparence de l’Éducation et de la Formation (PAQUET-EF), Révision 2018

a) Le dispositif de la FPT au niveau central

Au niveau central, le ministère en charge de la FPT est structuré en directions techniques. La Direction de la Formation Professionnelle et Technique est quant à elle chargée des aspects programmatiques et stratégiques de la formation professionnelle et technique. Elle est la direction qui élabore les politiques du secteur et qui supervise leur mise en œuvre.

En appui au niveau central, le système de la formation professionnelle est doté d'institutions publiques chargées du financement de la formation, de l'ingénierie pédagogique, de la maîtrise d'ouvrage déléguée ou de l'insertion des jeunes. Il s'agit du :

- Fonds de Financement de la Formation Professionnelle et Technique (3FPT). Ce fonds est chargé de mobiliser les ressources nécessaires au financement de la formation initiale, de la formation continue et d'effectuer l'assurance qualité du financement de la formation professionnelle.
- Office National de la Formation Professionnelle (ONFP). Il en charge de la veille et des études sur l'emploi et la formation professionnelle. Il a dans ses missions la coordination des interventions sectorielles en matière de formation avec les organisations professionnelles. L'ONFP est aussi dans le cadre de sa restructuration, chargée d'assurer la maîtrise d'ouvrage déléguée pour la construction des centres de formation professionnelle de son ministère de tutelle.
- Agence Nationale de la Maison de l'Outil (ANAMO). Cette structure publique a actuellement sous sa responsabilité la gestion des "maisons de l'outil" dans le pays. Elle a pour principale mission d'accroître le niveau de qualification professionnelle et technique des ouvriers et artisans et mettre sur le marché du travail des ressources humaines qualifiées. L'ANAMO ambitionne de réduire la pauvreté à travers la formation et l'insertion des jeunes, particulièrement ceux du monde rural.

b) L'offre actuelle de formation professionnelle et technique

Le nombre de structures, publiques et privées, sous la tutelle du ministère en charge de la formation professionnelle est passé de 300 à 388 établissements entre 2013 à 2015, montrant ainsi l'intérêt croissant que représente le secteur de la formation professionnelle et technique. Cependant, il existe une forte disparité territoriale qui apparaît dans les données fournies par la cartographie statistique du secteur de l'ETFP de 2015. En effet, la répartition régionale des structures de formation montre que sur les 14 régions que compte le Sénégal, la région de Dakar polarise à elle seule 49 % des structures, suivie respectivement par la région de Thiès avec 16 % et celle de Ziguinchor avec 8 %. Les 11 autres régions du pays quant à elles ne regroupent que 27 % du réseau national (MFPAA, 2015).

Du point de vue des effectifs, le nombre d'apprenants enrôlés dans le sous-secteur de la formation professionnelle s'élevait en 2015 à 54.318 dont 30.083 apprenants inscrits dans les dispositifs de formation privée, soit 55 %. A côté de cela, 24.235 apprenants sont inscrits dans le public, soit 45 %. (ibid..). Du point de vue de la typologie, le dispositif national de formation professionnelle et technique est composé de deux grands types d'établissement. Il s'agit d'une part, des lycées d'enseignement technique et, d'autre part, des centres de formation professionnelle. Tandis que la première catégorie des lycées d'enseignement technique est unique, la seconde catégorie comprend elle, un certain nombre d'établissements spécifiques. Il s'agit des foyers d'enseignement moyen pratique, des centres régionaux de formation professionnelle, des centres d'enseignement technique féminin, des centres départementaux de formation professionnelle, et des centres de perfectionnement des artisans ruraux.

Le dispositif national de FPT comprend trois grandes catégories d'établissements : les établissements publics, les établissements privés et enfin les établissements hybrides ou publics privés. Dans le cadre de travail de recherche, nous considérons cette entrée par les statuts pour distinguer les catégories d'établissements de formation.

-
- **Les établissements publics** : il s'agit d'établissements qui sont entièrement sous la tutelle de l'État. Leur budget est intégralement issu des financements publics. L'État en organise l'organisation et le fonctionnement en recrutement et payant le personnel administratif et pédagogique. Les pouvoirs publics procèdent au recrutement des apprenants qui y sont accueillis, définissent les programmes et parcours de formation et enfin procèdent à la certification à la fin de la formation. En 2015, le Ministère en charge de la formation professionnelle dénombrait 104 structures publiques d'enseignement au sein de son réseau soit 27% de l'offre de formation (MEFPAI 2016)¹⁶

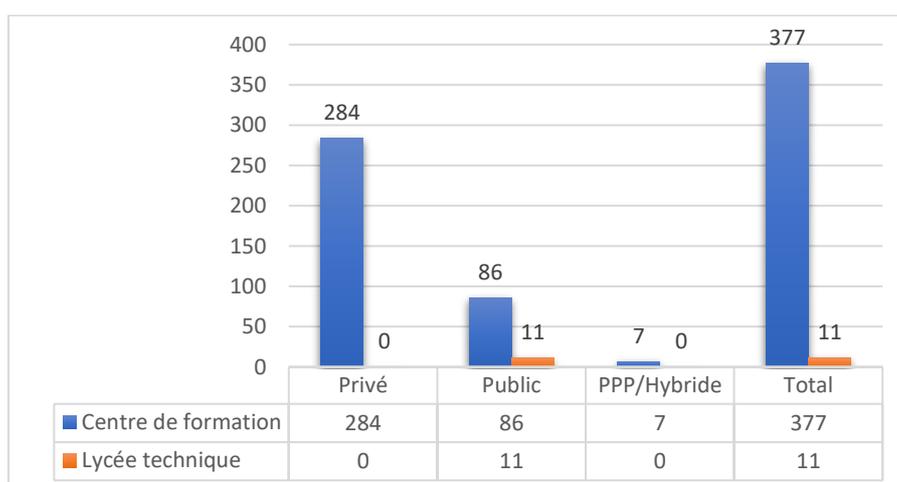
 - **Les établissements privés** : Le secteur privé occupe une place importante dans le système national d'EFTP, avec 284 établissements ouverts par des promoteurs privés sur les 388, soit 73% et accueillent 55% des apprenants (ibid..). Les établissements privés sont détenus par des tiers autres que l'État. Cependant, ils sont soumis à la réglementation publique du secteur. Ils doivent ainsi utiliser les référentiels de formation validés par les pouvoirs publics afin de pouvoir présenter leurs apprenants aux examens d'État. Les établissements privés sont libres de leur organisation administrative et financière.

 - **Les établissements partenariaux publics-privés** : Il s'agit d'un nouveau type de dispositif de formation que l'État a introduit afin de mieux prendre en charge les formations nécessaires à l'emploi dans les secteurs stratégiques ou porteurs. Ce sont principalement des centres sectoriels et de Clusters (grappe d'établissements) bâtis et gérés dans le cadre d'un Partenariat Public Privé (PPP). Les contenus des formations ainsi que les modalités de recrutement et d'enseignement sont précisés par les branches professionnelles (bâtiment et

¹⁶ Ministère de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat (MFPAA). 2015 Annuaire statistique de la Formation professionnelle et technique 2015. 73 p.

travaux publics ou BTP, agroalimentaire, métiers portuaires, machinisme agricole, etc.). L'État en assure la construction sur fonds publics et en confie la gestion de l'établissement au secteur privé, qui le fait fonctionner selon les méthodes de gestion qui lui sont propres. Néanmoins, ces centres demeurent sous la tutelle de l'État qui exerce un contrôle et leur accorde des subventionne. Les centres sectoriels et les clusters sont actuellement en 2022 au nombre de 8. Ce type d'établissements nous intéressera particulièrement pour la suite de ce travail.

Graphique 7 : Répartition statistique des établissements de FPT selon le statut



Source : données combinées MEFPAL (2015) et calcul de l'auteur

c) Les organes partenariaux dans le dispositif de FPT

A côtés des directions centrales du Ministère en charge de la formation et de ses structures d'appui, il a été mis en place au sein du système de la FPT un certain nombre d'instances de concertation et de pilotage ouvertes au monde économique et aux personnes ressources du secteur. Cela s'inscrit dans la lignée des recommandations des Assises Nationales de l'éducation et de la formation de 2001 qui ont préconisé la mise en place de ce type d'instances susceptibles d'introduire une gestion partenariale et inclusive de la formation. Cette ouverture incluant les différentes composantes de la société impliqués directement ou indirectement dans

la formation et l'insertion des sortants (patronat, partenaires sociaux, société civile, collectivités locales, autres membres de la communauté de l'éducation et de la formation...) a abouti à la création en 2009 de la Commission Nationale de Concertation de la Formation Professionnelle et Technique (CNCFPT). Cette instance partenariale, donne son avis sur la gestion administrative, technique et pédagogique des priorités de la FPT et formule des recommandations sur le financement, la gestion, le partenariat et l'orientation stratégique du système national de formation.

Nous pouvons aussi relever d'autres instances partenariales au niveau central. Il s'agit de la Commission partenariale des programmes (CPP), chargée de veiller au développement et à l'implantation des programmes de formation selon l'Approche Par Compétences (APC), et de la Commission partenariale de certification (CPC), chargée de veiller au respect du processus et des modalités de certification selon l'APC ainsi que de la mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience (VAE).

1.3 La formation professionnelle non institutionnalisée : profil d'un secteur insuffisamment ancré dans la politique publique de formation professionnelle

La formation professionnelle non institutionnalisée est plus communément connue sous l'appellation d'"apprentissage informel". Nous utiliserons par ailleurs cette appellation dans la suite pour désigner ce secteur de la formation professionnelle.

L'apprentissage informel représente le plus important sous-système de développement des compétences au Sénégal en termes de nombre de personnes enrôlées. En effet, le système d'apprentissage informel compte près de 418.000 jeunes en apprentissage contre 54.318 étudiants dans l'EFTP institutionnalisé (MEFPA, 2015). Les enseignements se déroulent dans les unités de production informelles qui sont communément appelées des « *ateliers* ». Un atelier typique est dirigé et possédé par le maître artisan et compte en moyenne deux employés et trois apprentis. Selon la Banque Mondiale (2017), un apprenti reste avec le maître, en

moyenne, entre trois et six ans. Ces ateliers mixtes de production et de formation sont souvent faiblement dotés en capital et utilisent des équipements de production et de formation obsolètes. Les secteurs principaux où ces unités opèrent sont la maçonnerie, la menuiserie, la mécanique et la confection.

L'artisanat représente une composante majeure et particulière de l'enseignement informel au Sénégal de la part la fusion qu'il crée entre les espaces d'enseignement et les unités de productions économiques. Selon la Banque Mondiale (2017), il existerait plus de 128.000 ateliers, dans lesquels travaillent environ 397.000 salariés et 418.000 apprentis. Le secteur souffre d'un déficit organisationnel, malgré plusieurs structures fédératives existantes, notamment diverses associations professionnelles d'artisans (OPA), l'Union des associations professionnelles d'artisans et les chambres de métiers (CT, Chambres de Métier).

Tableau n° 7 : Nombre et typologie des ateliers d'apprentissage

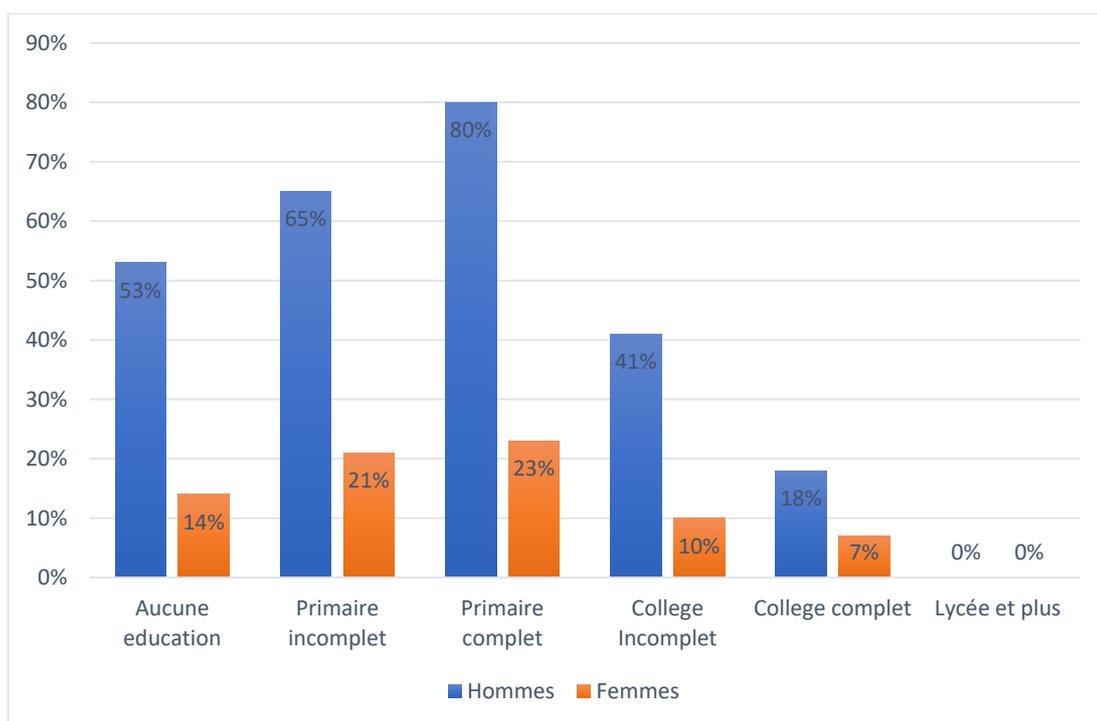
Secteur	Nombre approximatif d'ateliers
Couture	23106
Menuiserie	11921
Menuiserie métallique	7620
Coiffure	7005
Maçonnerie	5285
Restauration	4793
Mécanique automobile, carrosserie	4547
Forgerie	4424
Tricotage	3687
Vulcanisation	3318
Teinture	2458
Réparation électronique	2581
Cordonnerie	2335

Source : Banque Mondiale, PAD PEJA (2018)

Au Sénégal, l'apprentissage informel est la forme la plus accessible d'acquisition de compétences pour les jeunes peu instruits et issus de ménages pauvres (Banque Mondiale, 2017). Ainsi, plus de 50 % des jeunes hommes et 12 % des jeunes femmes sans éducation ont été apprentis pendant un certain temps. La proportion au Sénégal est particulièrement élevée chez ceux qui n'ont pas un niveau supérieur à l'éducation

élémentaire où elle est comprise entre 65 à 80 % des hommes. Par rapport à la répartition spatiale, l'apprentissage semble être plus répandu dans les zones urbaines et est généralement perçu comme étant le domaine des jeunes hommes plutôt que des jeunes femmes.

Graphique 8 : Part des jeunes qui ont participé à un apprentissage informel



Source : PAD PEJA, Banque Mondiale (2018)

Il faut noter que la participation à une formation d'apprentissage informel au Sénégal est un moyen permettant aux travailleurs de trouver un emploi principalement dans le secteur informel et constitue aussi une voie typique vers l'auto-emploi. En effet, pour un niveau d'éducation donné, les anciens apprentis sont plus susceptibles de travailler (97 % de ceux qui ont suivi un enseignement primaire ont travaillé au cours des 12 derniers mois) que les jeunes évoluant dans l'ETFP formel (Aubery et Giles, 2017). Toutefois, malgré sa capacité à faciliter une insertion professionnelle, l'apprentissage informel ne mène pas toujours vers un emploi décent. L'OIT (2016) estime d'ailleurs qu'il est nécessaire d'œuvrer pour que les formations par apprentissage débouchent davantage sur des emplois décents. Dans son analyse sur

l'amélioration des systèmes d'apprentissage informel, l'organisation relève que ce système a d'importants progrès à effectuer sur des indicateurs du travail décent tel le respect des volumes d'heures de travail, la fourniture d'une protection sociale, le paiement de rémunérations décentes (ibid..).

De plus, malgré sa forte présence, la qualité des compétences développées par l'apprentissage informel est limitée du fait de méthodologies pédagogiques non harmonisées, de la faiblesse des plateaux techniques et surtout de la faible intégration dans les dispositifs nationaux publics de l'ETFP (MFPAA, 2017). De ce fait, ce type d'apprentissage entretient peu de liens avec le marché du travail formel. Ceci limite bien évidemment les chances pour les travailleurs ayant reçu une formation via le système informel d'accéder à terme à un emploi dans le secteur formel, et ce d'autant moins que les aptitudes et les compétences ne sont généralement pas reconnues officiellement dans le marché du travail (ibid., 2017).

Bien qu'il n'existe peu de statistiques fiables, il semble qu'en 2017, quelques 1300 apprentis ont demandé à obtenir une validation des acquis de l'expérience (VAE) pour formaliser officiellement leur compétences (MFPAA, 2017)¹⁷, ce qui reste relativement faible au regard du nombre d'apprentis mobilisés dans les ateliers informels d'apprentissage. La modernisation de la formation par apprentissage est donc un enjeu central au Sénégal. Un certain nombre d'expériences récentes ont d'ailleurs été développées pour aller dans le sens d'une meilleure intégration de l'apprentissage informel dans le système national d'EFPP. Même si elles n'ont pas toujours débouché sur des réformes d'envergure, il nous paraît utile d'en rendre compte, car elles traduisent un changement d'attitude des pouvoirs publics vis-à-vis de l'apprentissage informel et des enjeux qu'il recouvre en termes d'intégration professionnelle des jeunes et d'occupation par ceux-ci d'un emploi décent.

¹⁷ Ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat (2017), Rapport de performance 2017

1.3.1 « L'apprentissage rénové » : expérimentations d'intégration de l'apprentissage informel dans le système national d'ETFP

L'État du Sénégal à travers le Ministère de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat (MFPAA) a initié des réformes qui promeuvent une approche basée sur les compétences et un système dual appelé « *apprentissage rénové* ». Il s'agit, d'une part, d'améliorer la formation des maîtres artisans, et d'autre part d'introduire un certificat d'apprentissage traditionnel qui serait reconnu sur le marché du travail, tout en développant la VAE pour ceux qui ont déjà une expérience à faire valider. Afin d'opérationnaliser ces réformes, l'État a initié plusieurs projets avec l'appui des organismes de coopération internationale.

L'objectif est d'« *intégrer progressivement, avec la collaboration des chambres de métiers et des organisations professionnelles, le système d'apprentissage traditionnel dans le dispositif de formation professionnelle par la mise en place de curricula standard dans tous les corps de métiers couverts par l'apprentissage et par le développement d'un cadre de certification. Il s'agit de permettre à 300.000 jeunes présents dans le secteur informel de valider leurs compétences pratiques et d'obtenir des qualifications ...* » (MFPAA, 2015). Ci-dessous, nous présentons d'abord un certain nombre d'initiatives ayant eu pour but d'intégrer l'apprentissage traditionnel dans le système national de formation professionnelle. Puis, nous tirons quelques enseignements de ces initiatives.

1.3.1.1 Tour d'horizon des initiatives

- **Projet d'Appui à la Formation Professionnelle des Néo Alphabétisés (PAFPNA) (2009).**

Le PAFPNA a été mis en œuvre avec le concours de l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI). Il avait pour objectif d'améliorer l'apprentissage informel dans des métiers porteurs dans les régions de Saint Louis et

de Louga. Son approche reposait sur une ingénierie globale du dispositif basée sur l'approche par compétence avec une démarche consistant à :

- Élaborer un curriculum pour six filières de formation ciblées ;
- Former les formateurs en Approche par Compétence (APC) pour l'encadrement et le suivi ;
- Élaborer des supports de formation selon l'APC ;
- Former les maîtres artisans en approche pédagogique formalisée ;
- Relever le plateau technique des ateliers d'apprentissage enrôlés ;
- Sélectionner et former les apprentis dans les ateliers de ces maîtres déjà formés.

A l'issue du projet, 136 maîtres artisans ont bénéficié de renforcement de capacités et d'équipements, tandis que 689 apprentis dont 76% de filles ont été sélectionnés et formés dans les ateliers choisis.

- **Projet SEN/024 : Mise en place de dispositifs de formation par apprentissage (2009).**

Dans le cadre de sa coopération avec la coopération luxembourgeoise dans le secteur du développement de compétences, l'État du Sénégal a mis en place un dispositif expérimental de formation par apprentissage. L'expérimentation s'est déroulée dans les régions du Nord du Sénégal : Louga, Matam, Saint-Louis. Le projet portait sur la mise en place d'un dispositif d'apprentissage basée sur une alternance entre centre de formation et atelier d'apprentissage. Ainsi six secteurs d'apprentissage étaient ciblés : la menuiserie métallique ; la plomberie ; la mécanique automobile ; la couture, maçonnerie ; la menuiserie bois. Le projet a permis :

- L'élaboration et la révision des programmes pour les six métiers selon l'APC ;
- Le recrutement et le renforcement de capacités techniques et pédagogiques de 119 maîtres d'apprentissage, notamment en APC ;
- Le recrutement, la formation et la certification par la VAE de 495 apprentis.

Ce projet, malgré son ambition a connu des résultats mitigés dus en grande partie à des manquements dans le suivi pédagogique (référentiels de formation mal documentés ; insuffisance des moyens logistiques au niveau des chambres de métiers) et à la certification, jugée trop lourde notamment dans sa mise œuvre (Gaye, 2019).

- **Partenariat pour l'Apprentissage et l'Ouverture du système de Formation Professionnelle (PAO/SFP) (2009).**

Ce projet a été mis en œuvre avec l'appui de l'Agence Française pour le Développement (AFD). Il avait pour objectif central de permettre la certification des apprentis enrôlés et ayant une expérience de trois ans pour l'obtention du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). Ainsi, le projet s'est intéressé à 7 métiers (couture, menuiserie métallique, menuiserie bois, mécanique automobile, plomberie, maçonnerie et électricité domestique). Le PAO/SFP a permis la mutualisation d'un certain nombre d'équipements (matériel lourd) pour améliorer la qualité de la formation et a permis sur le plan organisationnel, la mise en place au niveau national du comité intersectoriel d'appui à l'apprentissage (CIAA). Cette expérimentation a connu quelques difficultés dans sa mise en œuvre, notamment d'ordre financier pour la prise en charge et l'indemnisation des participants (maîtres artisans et apprentis). Cependant, l'un des obstacles structurels dans l'exécution du projet a été, selon Gaye (2019), la faible communication et la coordination insuffisante entre structures de formation et les centres de ressources. Toutefois en marge des difficultés, le rapport fait état de résultats positifs, notamment la production d'un cadre légal permettant la prise d'arrêtés relatifs au CAP délivré par la voie de la VAE (MFPAA, 2015).

- **Projet de Renforcement de Capacités en Alphabétisation et en Éducation Qualifiante des Jeunes et Adultes (EQJA) (2009)**

Il avait pour mission de contribuer à la réalisation des objectifs de l'Éducation pour Tous (EPT) par l'élaboration et la mise en place d'un dispositif inclusif d'acquisition

de compétences et de complément d'éducation de base (langue, mathématiques et compétences de vie courante) pour des groupes défavorisés. En complément de ces compétences transversales, le projet avait aussi pour objectifs le développement de compétences particulières associées aux savoir-faire de métiers ciblés. La mise en œuvre du projet a permis en particulier de procéder à :

- L'expérimentation d'un nouveau dispositif de formation professionnelle continue et concertée (pour les adultes en activité dans les différents secteurs ciblés) et d'un système d'apprentissage (pour les jeunes) ;
- L'enrôlement de 300 apprentis, 300 apprenants d'Écoles coranique et 160 femmes réparties dans 3 filières (fruits, produits halieutiques, céréales) dans les régions de Thiès, Diourbel, Louga, Ziguinchor, Dakar et Saint-Louis ;

Selon les rapports d'évaluation cités par Gaye (2019) et MFPAA (2015), la principale faiblesse de ce projet a été la faible articulation entre la formation aux compétences de base (alphabétisation) et la formation technique. Cela serait dû à une insuffisante prise en charge de cette dimension par l'Unité de Coordination du Projet qui n'avait pas suffisamment d'outils pour gérer les aspects liés à l'alphabétisation qui pourtant, était un élément central du projet.

▪ **Le Programme SEN/028 (2012)**

Ce programme constitue la suite du programme de coopération SEN/024 initié entre le Luxembourg et le Sénégal. Il avait pour objectif de « Contribuer au développement d'une offre de formation professionnelle et technique de qualité, équitablement accessible aux filles et aux garçons et répondant aux besoins du développement économique et social ». Ce programme a porté sur la consolidation des acquis du SEN/024 en matière d'apprentissage dans les trois régions de la zone nord ; l'élargissement de l'accès à la FPT et le renforcement de capacités du secteur artisanal des régions ciblées. Ce dispositif a permis d'enrôler et de certifier 875 apprentis dans près de 200 ateliers de six métiers : couture, menuiserie bois, menuiserie métallique, mécanique automobile, maçon et plombier.

▪ **Le Projet d'appui au développement et à l'intégration des apprentissages PADIA (2013)**

Ce projet avait pour but d'expérimenter des modalités d'ouverture de l'ETFP formel à l'apprentissage traditionnel. Il a été mis en œuvre avec le soutien de la coopération technique canadienne. Il avait pour objectifs opérationnels :

- Organiser l'apprentissage en s'appuyant notamment sur les chambres de métiers et les organisations professionnelles ;
- Valoriser les expériences des apprentis et de promouvoir l'utilisation des langues nationales dans le cadre de la formation ;
- Faciliter l'introduction de la formation professionnelle dans les centres d'éducation traditionnelle notamment dans les daaras (Écoles coraniques) et les ateliers artisanaux ;
- Accompagner des professionnels en vue de la validation de leur expérience ;
- Contribuer à la planification et au suivi de la formation des maîtres formateurs.
- Promouvoir la formation professionnelle orientée vers le marché de l'emploi à travers le développement de la formation continue, des études de besoins de formation, d'analyses de situation de travail, d'écriture de curricula selon l'APC et la création de conditions de leur implantation, ainsi que l'appui à l'insertion des nouveaux diplômés ;
- Intégrer l'apprentissage dans le système global de formation professionnelle et technique par une formation des maîtres artisans, la mise en place de dispositifs de formation par apprentissage et de suivi évaluation ;
- Développer la gouvernance partenariale avec un renforcement du partenariat public /privé.

Le PADIA, prévu pour une durée de 5 ans (2013-2018), ambitionnait la formation par l'apprentissage de 1000 jeunes, exclus de la formation classique, et actifs dans des unités de production informelle (UPI). A l'issue de la formation, ces jeunes ont été certifiés et accompagnés pour accéder à un financement pour démarrer une petite entreprise. Il a été implémenté dans les régions de Thiès, Fatick, Diourbel et Kaolack.

- **Le Projet Employabilité des Jeunes par l'Apprentissage non formel (PEJA) (2019).**

Ce projet financé par la Banque Mondiale avait pour objectif d'améliorer l'efficacité des dispositifs traditionnels d'apprentissage ainsi que la réduction de la précarité des ressources humaines actives dans l'apprentissage aux possibilités d'emplois productifs pour les jeunes ciblés. Le projet a porté sur 12 métiers de l'artisanat dans 14 capitales régionales avec un objectif d'enrôlement de 32 000 apprentis et 8000 artisans-maîtres d'apprentissage. Le projet ambitionne à terme d'améliorer la qualité des processus de formation des compétences et d'améliorer le cadre institutionnel de validation des acquis de l'expérience (VAE). A côté de cela, le PEJA a entrepris des actions allant dans le sens de l'amélioration du processus d'apprentissage non formel à travers le renforcement des compétences des maîtres d'apprentissage, la mise en place d'un système d'auto-formation, et l'appui en capital aux ateliers et aux apprentis.

Le tableau ci-dessous propose une synthèse des actions accomplies lors de la mise en œuvre de ces projets expérimentaux.

Tableau 8: Synthèse des expérimentations pour l'intégration de l'apprentissage au système d'ETFP

Nom de l'expérience	Bailleur	Filière d'activité / formation	Cibles	Méthodologie d'enseignement	Résultats atteints
Projet d'Appui à la Formation Professionnelle des Néo Alphabétisés (PAFPNA) (2009).	Fondation Paul Gérin Lajoie	Mécanique d'entretien des moteurs agricoles, construction mécanique orientée vers les machines agricoles, le froid domestique, couture/teinture et la transformation des produits agricoles	Maîtres d'apprentissage, jeunes déscolarisés, néo-alphabétisés	APC, formation de formateurs, renforcement des maitres d'apprentissage en pédagogie et andragogie	600 jeunes formés dans les filières ciblées ; 100 maîtres artisans renforcés en pédagogie et 12 formateurs de formateurs formés
Projet SEN/024 : Mise en place de dispositifs de formation par apprentissage (2009).	LuxDev	Menuiserie métallique ; Plomberie ; Mécanique automobile ; Couture, Maçonnerie ; Menuiserie bois	Maîtres d'apprentissage, jeunes	Alternance École – entreprise ; VAE, formation de formateurs	06 métiers révisés selon l'APC ; recrutement et renforcement de capacités techniques et pédagogiques de 119 maîtres d'apprentissage ; formation et certification par la VAE de 495 apprentis
Partenariat pour l'Apprentissage et l'Ouverture du système de Formation	Agence Française de Développement	Divers	État central, Maitres d'Apprentissage, jeunes	Reforme cadre juridique, Formation de formateur, VAE, Révision de programmes	145 Maître d'apprentissages et 24 évaluateurs formés 541 apprentis certifiés par la VAE

Professionnelle (PAO/SFP) (2009)					
Projet de Renforcement de Capacités en Alphabétisation et en Éducation Qualifiante des Jeunes et Adultes (EQJA) (2009)	UNESCO	Artisanat ; Agroalimentaire, fruits, produits halieutiques, céréales	Filles et femmes, enfants défavorisés dans les daaras	Enseignement et éducation de bases des groupes vulnérables ; formation de formateur ; préapprentissage des jeunes ; éducation qualifiante des jeunes des daaras ; entrepreneuriat	300 apprentis formés ; 300 apprenants d'Écoles coranique intégrés et 160 femmes formées et accompagnées dans la mise en place d'activités entrepreneuriales
Programme SEN/028 (2012)	LuxDev	Couture, menuiserie bois, menuiserie métallique, mécanique automobile, maçon et plombier	Maitres d'apprentissage, jeunes	Alternance École – entreprise ; VAE, formation de formateurs	875 apprentis certifiés
Projet d'appui au développement et à l'intégration des apprentissages PADIA (2013)	Affaires Mondiales Canada, Fondation Paul Gerin Lajoie	Couture traditionnelle, teinture, froid domestique et climatisation, menuiserie métallique, menuiserie bois, transformation des produits agroalimentaire, transformation des produits halieutiques, maraîchage, mécanique automobile, cuisine, aviculture et coiffure	Maitres d'apprentissage, jeunes	Écriture de programmes selon l'APC, Formation des maitres artisans, mise à niveau des équipements des ateliers de formation, VAE, PPP	1015 formés, dont 441 filles et 574 garçons 205 jeunes de la première cohorte insérés professionnellement
Projet Employabilité des Jeunes par l'Apprentissage non	Banque Mondiale	Divers (12 métiers à identifier)	Maîtres d'apprentissage, jeunes	Reforme cadre juridique, Formation de formateur, VAE, Révision de	32 000 apprentis et 8000 artisans- maitres d'apprentissage enrôlés

formel (PEJA) (2019).				programmes, Mise à niveau des équipements des ateliers de formation artisanale ; appui à l'insertion professionnelle des apprentis certifié,	
Projet d'appui au Développement des compétences et de l'entreprenariat des jeunes dans les secteurs porteurs (PDCEJ) 2019	Banque Africaine de développement	Hydrocarbures, Cuir et peaux, energie solaire, Agrobusiness	Jeunes, Petites et Moyennes entreprises	Approche par les compétences, alternance école – milieu professionnelle ; incubation	En cours de mise en œuvre
Projet de formation professionnelle et d'insertion (PFPI) (2023)	Fondation Mastercard	Agriculture et service des chaines de valeurs associés	Jeunes ; Etablissement de formation professionnelle	Réhabilitation, équipement et remise en état fonctionnel de 14 établissements de l'enseignement technique et de la formation professionnelle spécialisés dans la chaine de valeur agricole, développement des mécanismes pour une formation inclusive	En cours de mise en œuvre

1.3.1.2 Les leçons à tirer des expérimentations de l'apprentissage rénové

Ainsi, depuis près d'une vingtaine d'années l'État mène des expérimentations d'intégration de l'apprentissage traditionnel dans le système national d'ETFP. Ces expérimentations ont connu une intensité croissante au fil des années. Le nombre de projets développés et les volumes financiers engagés ont fortement augmenté. Plusieurs enseignements de ces expérimentations ont été tirés à la fois par l'État du Sénégal, mais aussi par les bailleurs de ces initiatives pour nourrir les processus de réformes du système d'ETFP visant à améliorer l'employabilité des jeunes.

- D'abord l'instauration d'une formation par alternance articulant moments en ateliers d'apprentissage traditionnel et moment en salle de cours formel (ibid..) a montré son efficacité pour améliorer la qualité de l'offre de formation (MFPAA, 2015)¹⁸ : le développement de compétences des jeunes se faisant en prise directe avec les réalités économiques des filières professionnelles choisies. Cela s'est traduit par la référence croissante dans les ETFP aux modes d'enseignement fondés sur l'Approche par Compétence (APC) (Gaye, 2019). Il convient toutefois de souligner que, jusqu'à présent, qu'aucun modèle pédagogique et organisationnel reposant sur l'APC n'a été modélisé et généralisé (ibid.). Cette situation serait due aux résistances observées chez les formateurs. En effet, selon Walther (2006), les efforts de généralisation de ces bonnes pratiques issues de ces expérimentations se sont heurtés à la réticence des équipes pédagogiques (Walther, 2006, p. 22).

Cependant pour Gaye (2019), la réticence des formateurs ne saurait être la seule cause de la situation. Selon ce dernier auteur, les expérimentations n'ont pas suffisamment été contextualisées aux réalités de l'économie sénégalaise. Il explique en effet que les modèles expérimentés s'appuient trop strictement sur ceux mis en œuvre dans les pays industrialisés. A cela s'ajoute le problème épineux de la soutenabilité financière des systèmes de formation par ACP. Le coût de ceux-ci est en

¹⁸ Ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat. (2015). Rapport de Mobilisation d'une assistance technique pour l'évaluation des expériences d'apprentissage.

effet sensiblement supérieur à ceux d'une formation professionnelle classique (Gaye, 2019). Ainsi, une généralisation de l'apprentissage rénové ne sera possible que lorsqu'elle fera preuve de sa soutenabilité (Walther et Filipiak (2008).

En sus, les expérimentations conduites ont permis de mettre en évidence le rôle des maîtres d'apprentissage dans les processus d'apprentissage et de développement de compétences. Elles attirent cependant l'attention sur la nécessité de formation de ces maîtres d'apprentissage pour éviter les écarts trop importants dans les transferts de compétences opérées au sein des ateliers. Il est apparu de ces expérimentations que la formalisation et l'intégration de l'apprentissage rénové ne sauraient se concrétiser sans l'établissement d'un lien fort pour matérialiser l'alternance entre les espaces d'apprentissage que constituent les ateliers de production et les centres de ressources pédagogiques représentés par les dispositifs de formation formel (OIT,2021).

Ainsi, la formation approfondie des maîtres d'apprentissage en pédagogie, mais aussi en techniques industrielles et artisanales serait nécessaire pour l'application des curricula selon les compétences (APC), le suivi des apprentis, la participation à la certification, notamment par la VAE (MEFPA, 2021). Compte tenu du niveau général d'entrée (i.e. niveau d'alphabétisation, niveau technique) de ces maîtres d'apprentissages, et de la durée des différents projets, les mises à niveau ont connu certaines limites n'ayant pas permis une généralisation des acquis (ibid..), mais surtout une transmission optimale des connaissances aux jeunes apprentis pour une meilleure employabilité. En effet, bien qu'étant pour la plupart des techniciens et artisans chevronnés, beaucoup de maîtres d'apprentissage organisent la transmission de la connaissance par l'observation participative (Chort et Al, 2014) et non sur la base d'un curricula clair et transposable, adossé à des seuils de maîtrise par l'apprenti. Les modalités d'enseignement d'un même métier pouvant ainsi fortement varier d'un atelier à l'autre et aussi au sein d'un même atelier. Pour pallier cela, les maîtres artisans devraient donc être accompagnés dans l'acquisition de

compétences pédagogiques pour faciliter la standardisation des méthodes de transmission de la connaissance aux apprentis et de son évaluation, les rapprochant ainsi du mode de fonctionnement de leurs homologues formateurs du secteur formel.

- Ensuite, les expérimentations ont attiré l'attention sur l'intérêt d'aller dans le sens d'une certification et d'une Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Il est aussi à noter du point de vue de l'organisation pédagogique et de la certification, que ces expérimentations ont permis de tester de manière concluante la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Même si ces certifications se sont faites de manière très limitée avec des adaptations des cadres réglementaires de certification, elles montrent des possibilités certaines d'accompagnement des travailleurs actifs dans le secteur informel vers la voie de la formalisation (MFPAA, 2015).

- Enfin, ces expérimentations révèlent l'importance d'inclure dans les formations des apports sur l'entrepreneuriat appliqué au secteur ciblé, sur le développement personnel, la gestion de microentreprises et accessoirement sur les techniques de recherche d'emploi (TRE). Il s'agit d'autant d'entrées facilitant l'insertion professionnelle des jeunes pour lesquels l'État du Sénégal a pris des dispositions en instituant l'internalisation de l'entrepreneuriat dans les curricula de formation (MEFPA, 2021)¹⁹, ainsi qu'un ensemble de réformes sur lesquelles nous nous pencherons dans la suite de notre réflexion. Ainsi, nous allons examiner dans quelle mesure les expériences que nous venons de relater ont inspiré les réformes récentes du système de formation professionnelle sénégalais.

¹⁹ A travers le Ministère de la Formation Professionnelle, l'Etat a pris l'arrêté n°017420 du 23 avril 2021 portant sur l'internalisation des modules de l'entrepreneuriat dans les curricula de formation professionnelle et technique, et une note d'orientation consistant à harmoniser et mettre en cohérence des approches et besoins en formation entrepreneuriale. Grace au soutien de l'OIT, la révision de 12 curricula d'ETFP a été effectuée selon l'APC pour l'intégration des compétences en entrepreneuriat.

2. Un système de formation professionnelle qui a fait l'objet de multiples réformes

Dans cette section, nous allons nous pencher sur l'expression de la volonté réformatrice de l'État qui s'est manifestée dans la mise en œuvre des différents programmes structurants. Nous revenons rapidement sur le contenu de ces différents programmes et leurs objectifs.

2.1 Le PDEF et le PAQUET : les fondations stratégiques de la réforme de l'ETFP au Sénégal

En cohérence avec les Objectifs du Millénaire pour le Développement, fixés en 2000, le Sénégal, à l'instar de plusieurs autres pays, s'était engagé à réaliser à l'horizon 2015, l'accès universel à un enseignement primaire gratuit, obligatoire et de qualité. Sur la base de ces engagements en matière de politique éducative, le Sénégal a initié, dès l'année 2000, le PDEF (Plan Décennal pour l'Éducation et la Formation) pour la période allant de 2000 à 2010. Cet ambitieux programme avait pour but de garantir l'accès à l'éducation à tous les enfants en âge d'aller à l'École. Pour cela, l'attention a été principalement portée sur la construction et la réhabilitation de salles de classes, le recrutement et la formation de nouveaux enseignants volontaires, l'augmentation de l'appui institutionnel et financier aux Écoles privées et le renforcement de la scolarisation des enfants des zones défavorisées et des filles. Ainsi, le budget consacré à l'éducation est passé de 32% en 2002 à près de 40% en 2005 (Cissé et Fall, 2016)²⁰.

Cette politique a donné des résultats appréciables. En effet, la mise en œuvre du PDEF a permis d'améliorer significativement le taux d'achèvement de l'enseignement primaire qui est passé de 49,7% en 2006 à 66,2% en 2011, tandis que l'accès à

²⁰ Cissé. R et Fall, A (2016). Le long cheminement de l'École sénégalaise de l'élitisme à la Massification: Quelle place pour la qualité de l'éducation ? Laboratoire de Recherche sur les Transformations Économiques et Sociales (LARTES), IFAN, Université Cheikh Anta Diop de Dakar

l'enseignement moyen a positivement progressé si l'on se réfère au taux de transition qui atteint 90,5% en 2011, contre un objectif initial de 67,6% (MEN 2013)²¹. Au chapitre des améliorations, nous pouvons aussi noter la diminution du décrochage entre le cycle moyen et le cycle secondaire qui est passé de 49,3% en 2007 à 55,1% en 2011. Toutefois, l'évaluation du PDEF (MEN, 2013), fait ressortir un bilan contrasté, car malgré les progrès enregistrés, les carences restent nombreuses sur plusieurs éléments qualitatifs du système d'éducation et de formation. Nous pouvons souligner la non atteinte de l'objectif de 70,6% de transition entre l'enseignement moyen et la formation professionnelle, mais aussi la persistance d'une iniquité de taux de scolarisation entre les différentes catégories sociales et entre les régions du pays, avec un accès plus important dans les zones urbaines que rurales (Cissé et Fall, 2016).

Les évaluations effectuées dans le cadre du Système national d'évaluation des rendements scolaires (SNERS) ont révélé qu'un peu moins de la moitié des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base dans les disciplines fondamentales que sont la lecture, les mathématiques et les compétences de vie courante (MEN, 2018), soulignant ainsi, le fait que la massification des effectifs scolaires ne s'est pas accompagnée d'une éducation de qualité. Du côté de la formation professionnelle et technique formelle, les évaluations du PDEF (MEN, 2018) montrent que la montée quantitative n'a pas vraiment impacté le secteur de l'ETFP avec une offre très peu développée, et souvent en déphasage avec les besoins du marché de l'emploi. Les raisons identifiées par l'Unesco- PEFOP (2016) serait d'une part le caractère académique et peu technique des enseignements et d'autre part l'orientation des formations vers le secteur tertiaire alors que cela ne correspond à la configuration de l'économie du pays. En plus de cela, le bilan du PDEF (ibid.) présenté dans le PAQUET 2013-2025, fait état d'une faible intégration des modèles alternatifs d'éducation tel que l'apprentissage informel, malgré la volonté politique affichée.

²¹ Ministère de l'Éducation Nationale (2013). Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence

Fort de ces constats, en 2012, après plus d'une décennie de mise en œuvre du PDEF, l'État du Sénégal a élaboré une nouvelle Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation (LPGEF), couvrant la période 2012-2025 pour relever le défi de la qualité et de l'efficacité externe dans le système de l'ETFP. Cette nouvelle Lettre a été structurée autour de trois axes majeurs qui devaient désormais être conjoints afin d'atteindre l'accès équitable à l'éducation et à la formation pour tous. Ces trois axes majeurs ont été l'éducation de base et l'enseignement secondaire, la formation professionnelle et technique et enfin l'enseignement supérieur. Afin d'opérationnaliser la LPGEF, le Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET-EF) a été mis en place pour la période 2013-2025.

Le changement majeur que la LPGEF a apporté dans le sous-secteur de l'ETFP a été le Partenariat Public Privé (PPP). En effet, elle reconnaît l'ETFP comme un champ pouvant faire l'objet d'une gestion partagée entre le public et les acteurs économiques privé dans l'optique d'une dynamisation concertée du secteur. Dans la poursuite de cet objectif d'inclusion, la part de responsabilité des acteurs privés, des collectivités territoriales et des acteurs non étatiques devrait être accrue pour le développement de l'initiative, mais aussi l'amélioration des performances. Ce cadre politique ainsi fixé devait faire évoluer l'offre de formation vers la diversification et sa mise en adéquation avec l'emploi et les besoins de compétences au niveau des territoires.

Du point de vue opérationnel, le PAQUET- EF 2012-2025 avait pour objectif sectoriel de renforcer les performances du système de l'ETFP par l'implémentation active de la formation professionnelle orientée vers le marché de l'emploi avec l'application de l'approche par les compétences (APC); l'appui à l'insertion des nouveaux diplômés ; l'intégration de l'apprentissage dans le système de FPT par une formation des maîtres artisans et la mise en place de dispositifs de formation par l'apprentissage modernisé; le développement de la gouvernance partenariale avec un renforcement du PPP. Ce

dernier point motivera plus tard , l'adoption de la loi d'orientation sur la formation professionnelle 2015-01 qui posera comme piliers du système de l'ETFP, le PPP, la décentralisation et l'ouverture au marché du travail, marquant ainsi de manière claire la volonté de l'État de rapprocher d'avantager la formation professionnelle de l'économie, notamment par l'ouverture et la responsabilisation du secteur privé. L'actualisation du PAQUET est intervenue dans une période où la politique globale de développement de l'État du Sénégal a été revue et conceptualisée dans un document cadre appelé Plan Sénégal Émergent (PSE). Les derniers ajouts ainsi apportés dans le PAQUET viennent s'aligner au PSE où l'État du Sénégal a décliné ses priorités et ses réformes en matière de développement du capital humain et de lutte contre chômage et le sous-emploi.

2.2 Le Plan Sénégal Émergent : cadre stratégique de la convergence entre le secteur privé et la formation professionnelle pour l'emploi

Le PSE²² (Plan Sénégal Émergent) est le document de cadrage de la stratégie nationale de développement économique et sociale du Sénégal. Le Gouvernement y annonce la vision nationale de l'emploi comme suit : « *Un Sénégal progressivement installé dans une économie en croissance forte et contribuant à réduire sensiblement le sous-emploi et le chômage à l'horizon 2035* ». Il est ainsi clair que les actions pour l'emploi des jeunes sont liées, du moins théoriquement par les pouvoirs publics aux progrès en termes de productivité de l'économie. Ainsi, l'objectif sectoriel fixé dans le PSE pour la période d'action prioritaire 2014-2018 est de créer plus 300.000 emplois, soit près de 60.000 emplois en moyenne par an.

Pour ce faire, l'État a décliné une politique nationale de l'emploi autour des axes stratégiques que nous allons résumer ci-dessous :

²² Le Plan Sénégal Émergent (PSE) est le document de cadrage de la stratégie nationale de développement économique et sociale. Il est le référentiel de l'action gouvernementale pour la période 2014 – 2035. Le PSE est structuré autour de 3 piliers (Axe 1 : Transformation Structurelle de l'économie et croissance ; Axe 2 : Capitale Humain, Protection Sociale et Développement Durable ; Gouvernance, Institutions, Paix et Sécurité).

-
- Axe Stratégique 1 : Promotion de l'emploi dans les politiques économiques et de réformes structurelles en faveur de l'emploi.

L'objectif avancé est de créer les conditions d'amélioration du niveau et de la structure de la création d'emplois dans l'économie nationale, en assurant une meilleure prise en compte de l'emploi dans les politiques économiques de l'État.

- Axe Stratégique 2 : Appui à la promotion de l'emploi dans les secteurs économiques traditionnels.

L'objectif pour cet axe est de renforcer les capacités de formulation, d'organisation, de financement et de gestion d'actions d'amélioration des emplois existants dans les secteurs agricoles et informels, dans la continuité des programmes de modernisation et de développement desdits secteurs (Agriculture, Pêche, et Commerce)

- Axe Stratégique 3 : Développement de programmes publics spécifiques de création d'emplois.

L'objectif de la stratégie énoncée ici est l'amélioration quantitative et qualitative du niveau et de la structure économique et professionnelle des emplois directs créés par les projets et programmes de développement mis en œuvre sous la responsabilité du Gouvernement.

- Axe Stratégique 4 : Amélioration et Développement des Relations entre la Formation et l'Emploi dans les secteurs économiques.

Il porte sur la mise à niveau progressive des sortants des systèmes de formation professionnelle par rapport aux exigences techniques et professionnelles des systèmes d'emploi, dans le respect des objectifs des politiques et stratégies nationales d'ETFP déjà validées, aussi bien en termes de niveaux que de types de qualification.

En nous attardant sur cet axe programmatique nous soulignons que les actions suivantes sont identifiées comme essentielles :

- La réalisation d'un diagnostic et l'évaluation des besoins en main-d'œuvre qualifiée des secteurs économiques à l'horizon 2015 ;

-
- La mise en place d'un cadre juridique, et opérationnel de l'apprentissage formel et informel ;
 - L'appui à l'amélioration de l'employabilité des sortants du dispositif de formation professionnelle par la mise en place de schéma de convergence entre l'École et l'entreprise, notamment par le partenariat public privé ;
 - Le développement des référentiels d'emploi-métiers et compétences selon l'Approche par les compétences et leur implémentation par la formation duale ;
 - L'amélioration des cadres existants de l'incubation des micro, moyennes et petites entreprises ;
 - L'appui à la conception et mise en place d'un système national d'évaluation et de validation des acquis de l'expérience.
- Axe Stratégique 5 : Renforcement des capacités du ministère de l'Emploi et des autres acteurs et amélioration du système de gestion des marchés du travail. Cet axe revêt un caractère transversal car il porte sur la mise à niveau de l'Administration publique de l'Emploi, sur les plans quantitatifs et qualitatifs, avec comme perspective de rendre les services publics plus outillés pour la prise en charge des besoins des entreprises et des demandeurs d'emploi.

Il faut noter que les axes stratégiques 4 et 5 occupent une place prépondérante dans la mise en œuvre de la politique nationale sur l'emploi du fait que les Ministères en charge de la formation professionnelle et le Ministère en charge de l'emploi ont été fusionnés en 2019, avant d'être à nouveau séparés en 2022 traduisant ainsi la volonté de l'État de trouver le montage institutionnel le plus à même de renforcer la convergence entre le monde économique et celui de la formation professionnelle dans l'optique de faciliter l'emploi des jeunes. La problématique des emplois du secteur informel et notamment de leur caractère « décents » est identifiée par l'État comme une thématique importante dans les axes stratégiques 2 et 4 (PSE, 2014).

Toutefois le secteur informel est ici envisagé dans le sens d'un secteur économique à moderniser dans son organisation physique (OIT, 2020). L'aspect relatif aux ressources humaines n'apparaît pas suffisamment comme une préoccupation distincte des pouvoirs publics ainsi que les potentiels liens envisageables entre l'éducation et la formation professionnelle formelle et le secteur économique informel. Par extension, ce décalage est observable dans l'analyse de la stratégie nationale intégrée de formalisation de l'économie informelle (SNIFEI) 2022-2026 et son plan d'actions opérationnel de transformation du secteur informel, dont le PSE constitue le socle stratégique. En effet, même si la vision déclinée par l'État dans ce document est « *D'ici 2026, contribuer à une meilleure structuration de l'économie sénégalaise et au développement d'un secteur privé fort et compétitif, grâce à la formalisation d'une masse critique d'entreprises informelles, générant des emplois décents pour les hommes et les femmes* » (SNIFEI, 2022), la dimension du développement de compétences visant à une meilleure insertion dans le secteur informel n'apparaît pas explicitement dans les 8 orientations stratégiques arrêtées (financement, productivité, accompagnement des entreprises, protection sociale, fiscalité, dialogue sociale, genre et coordination).

La question du renforcement des ressources n'apparaît que dans le plan d'action au niveau de la déclinaison des résultats attendus, précisément dans l'objectif stratégique 2.1 où les pouvoirs publics comptent atteindre les objectifs suivants : i) les compétences managériales et techniques des responsables des entreprises informelles qui entrent dans le processus de formalisation sont renforcées ; (ii) les compétences techniques des travailleurs des entreprises informelles qui entrent dans le processus de formalisation sont renforcées ; (iii) les compétences techniques et professionnelles des entrepreneurs et des travailleurs des entreprises informelles qui entrent dans le processus de formalisation sont certifiées par la validation des acquis par l'expérience (VAE) ; (iv) le fonctionnement des entreprises informelles qui

entrent dans le processus de formalisation est enrichi grâce à des compétences améliorées des entrepreneurs et travailleurs.

Ainsi, si les axes stratégiques du Plan Sénégal Émergent contiennent des avancées pour une meilleure prise en compte des réalités du secteur informel et de ses besoins en compétences, ils ne s'accompagnent pas toujours de mesures concrètes pour refonder en conséquence le fonctionnement des dispositifs de la formation professionnelle. Notamment, les mesures adoptées pour renforcer, via les partenariats public-privé, les liens entre le système de formation professionnelle et le milieu économique n'ont pas forcément concerné les acteurs du secteur informel. La représentation de ces acteurs dans les instances de gouvernance du système de formation nouvellement mises en place reste quasi absente. Nous examinons cela dans la section suivante.

2.3 Zoom sur le Partenariat Public-Privé placé au cœur de la réforme

Le PSE a balisé le chemin pour des réformes dans le secteur de l'enseignement afin de mieux l'adapter aux besoins en main-d'œuvre de l'économie et aux exigences d'un « enseignement rénové et de qualité » (PSE, 2014). Il poursuit en faisant remarquer que *« d'importantes mesures ont été prises dans le domaine de la formation professionnelle pour responsabiliser le secteur privé afin qu'il développe des initiatives »*. Une de ces mesures consiste à accroître l'autonomie des établissements d'enseignement professionnel afin que ces derniers aient plus de capacités pour développer des liens avec le secteur économique dans le cadre de partenariats public-privé.

2.3.1 Quelques éléments de cadrage théorique au sujet du PPP

a) Justifications et définition

Les motivations des pouvoirs publics sénégalais dans le recours au partenariat public privé sont représentatives des principaux motifs qui en justifient le recours. Elles reposent essentiellement sur une quête d'amélioration de la qualité et l'efficacité du système national de formation professionnelle. En ce sens, elles demeurent en cohérence avec la pensée économique qui a conduit à l'émergence des partenariats publics privés, comme modalité organisationnelle de l'action publique dans les années 80²³, notamment dans les pays anglo-saxons, même si des formes de collaboration entre le secteur public et le secteur ont existé bien avant cette période.

Mazouz (2008) explique que l'émergence des partenariats publics privés trouve ses déterminants dans la conjugaison de quatre facteurs essentiels : « ...1) *la persistance de la fragilité des finances publiques*; 2) *la frustration grandissante de l'opinion publique à l'endroit de la qualité des services publics*; 3) *la rhétorique néolibérale qui prône le recours au marché en toute affaire économique*; 4) *la propension des gouvernements à imiter en les adaptant les expériences étrangères jugées positives en matière de gestion des services et des projets publics* ». Les bases de l'analyse de Mazouz (2008) sont tirées de constats posés dans la littérature économique et des sciences de gestion à propos du partenariat public-privé, qui y sont appréhendés comme une nouvelle forme organisationnelle dont l'objectif est d'accroître l'efficacité et plus généralement les performances des services publics que les organismes publics, à eux seuls, ont du mal à assurer (Waddock, 1991).

Le partenariat public privé constitue donc une voie alternative d'organisation et d'exécution de la commande publique, censée accroître la performance du service public, autant dans les aspects de gestion des équipements et infrastructures servant de support à ce service, que par la mise en place de modalités de gouvernance issues du privé, réputées plus soucieuses de la qualité du service à l'utilisateur (Marty, 2007) et

²³ Moore, C., et J. Pierre. 1988. « Partnership or privatization? The Political Economy of Local Economic Restructuring », *Policy and Politics*, vol. 16, n°3 : 169-178.

de la gestion des coûts (Jacquet, 2003). Dans la continuité de l'idée d'une meilleure gestion des finances et du service public, l'association du capital privé dans le montage et l'exécution des projets, devrait améliorer la prise en compte des spécificités des marchés, de la structure des incitations, et faciliter la prise de décision.

Le résultat de cette combinaison devrait avoir un triple avantage : 1) une réduction des coûts de mise en œuvre et une amélioration de la qualité des services publics pour l'utilisateur ; 2) une répartition des risques financiers liés aux investissements entre l'État et le partenaire privé ; et 3) une réduction de l'endettement public par le recours aux capitaux privés permettant d'augmenter par extension la capacité d'investissement de l'État dans d'autres projets. Reijniers (1994), synthétisera cette triple combinaison en avançant que « *dans le partenariat public privé les risques, les responsabilités, les investissements et les bénéfices sont partagés par les partenaires non seulement pour leur intérêt propre mais aussi pour la satisfaction de la communauté* ».

Tenant compte de ces différentes caractéristiques et objectifs, plusieurs auteurs et institutions se sont essayés à une définition de ce qu'est un partenariat public privé. Ainsi pour la Commission Européenne (2003), le Partenariat Public Privé est un « *transfert au secteur privé de projets d'investissements traditionnellement exécutés ou financés par le secteur public* ».

Dans le même sillage conceptuel, le Fonds Monétaire International (FMI) définit le PPP en le considérant comme un « *ensemble de dispositions dans le cadre desquelles le secteur privé endosse le rôle de fournisseur d'infrastructures, d'actifs et de services, qui étaient traditionnellement assurés par l'État* » (FMI, 2004). Plus récemment, en 2017 dans le « Guide de référence des PPP » édité conjointement par les principales

banques et institutions de financement du développement²⁴, le partenariat public-privé est défini comme « *Un contrat à long terme entre une partie privée et une entité gouvernementale, pour la fourniture d'un bien ou d'un service public, dans lequel la partie privée assume un risque important et une responsabilité de gestion, tandis que la rémunération est liée à la performance* ».

Si les institutions de financement, ainsi que les organisations internationales de développement s'essayent à définir les partenariats public-privé, il est plus difficile de trouver dans la littérature scientifique économique, comme le soulignent Campagnac et Deffontaines (2012), des définitions formelles, et encore moins, consensuelles. Ainsi, les contours des partenariats public-privé sont tracés par les auteurs en se basant sur leurs caractéristiques communes.

Pour Brinkerhoff (2002), « *le partenariat est une relation dynamique entre divers acteurs, fondée sur des objectifs convenus, poursuivis grâce à une compréhension commune des divisions du travail basée sur les avantages comparatifs respectifs de chaque partenaire. Le partenariat englobe l'influence mutuelle, avec un équilibre prudent entre la synergie et l'autonomie respective, qui intègre le respect mutuel, la participation égale à la prise de décision, la responsabilité mutuelle et la transparence* ».

Cette vision, large s'il en est, laisse entrevoir un large spectre d'arrangements institutionnels qui peuvent être regroupés dans le vocable de Partenariat Public Privé. Abondant dans le sens de la précision de cette définition, Mazouz (2009), les

²⁴ Il s'agit de la troisième édition du « guide de référence des partenariats public-privé ». Les deux éditions précédentes ont été élaborées conjointement par le Groupe de la Banque mondiale, la Banque asiatique de développement (BAD) et la Banque interaméricaine de développement (BID). Pour la troisième édition, outre la BAD et la BID, le guide a reçu la contribution de la Banque européenne pour la reconstruction et le développement (BERD), le Global Infrastructure Hub (GI Hub), la Banque islamique de développement (BID), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la Commission économique des Nations unies pour l'Europe (CEE-ONU) et la Commission économique et sociale des Nations unies pour l'Asie et le Pacifique (CESAP).

partenariats publics privés font « *partie des formes organisationnelles issues des mouvements d'ouverture et de rapprochement opérés de manière contractuelle entre les États et les entreprises privées et visant la conception, le financement, la réalisation et l'exploitation de projets publics. Bien que ces formes organisationnelles varient d'un système de gouvernance nationale à un autre, les PPP présentent des caractéristiques communes qui permettent de les définir comme toute forme d'association durable opérée entre des entités juridico- administratives distinctes relevant des secteurs public et privé, dont les finalités, prises séparément, ne pourraient être satisfaites avec efficacité, efficacité, économie et équité* ».

Il est clair qu'à partir de ces tentatives de définitions et de circonscription, des caractéristiques communes se dégagent et méritent d'être posées afin de mieux saisir l'objet. Ces caractéristiques communes peuvent être ainsi résumées : 1) un partenariat public-privé est un contrat de longue durée, généralement compris entre 10 et 30 ans; 2) une association opérationnelle et coordonnée entre une ou plusieurs entités publiques et privées; 3) une alliance établissant un partage équilibré des responsabilités, des investissements, des bénéfices et surtout des risques ; 4) une compatibilité des objectifs des partenaires en vue de la réalisation d'infrastructures ou de la fourniture de services pour l'atteinte d'objectifs sociaux.

b) Formes juridiques du partenariat

Ainsi, ayant posé les caractéristiques principales du partenariat public privé, nous pouvons aborder ses matérialisations en tant que cadre contractuel pour la fourniture d'un service public. Nous devons, avant d'aborder ces formes, noter qu'il existe schématiquement trois catégories de modalités d'exécution de la commande publique entre le secteur public et le secteur privé.

Nous distinguons dans un premier lieu le marché public classique, qui est défini dans la législation sénégalaise comme étant « *contrat écrit conclu à titre onéreux par une « Autorité contractante » pour répondre à ses besoins en matière de travaux, de fournitures ou de services ou à des besoins combinant ces différentes catégories. Les*

*marchés publics sont des contrats administratifs, à l'exception de ceux passés par les sociétés nationales et les sociétés anonymes à participation publique majoritaire, qui demeurent des contrats de droit privé ²⁵». Il permet ainsi au pouvoir adjudicateur de pourvoir à ses besoins en fournitures de services et de travaux. Les procédures et méthodes d'exécution de cette commande, notamment le « *paiement après services fait* » sont tels que la littérature économique a pu considérer qu'ils font porter le risque économique à la partie publique (Saussier, 2015).*

La deuxième catégorie est celle du contrat de partenariat public-privé qui est le type de PPP le plus récent. Il a fait ses premières apparitions dans le début des années 2000. Selon Saussier (2012), « *le contrat de partenariat constitue une forme de partenariat public-privé, entendu au sens large comme un montage juridique et financier de type contractuel associant le secteur public et le secteur privé en vue de la réalisation de services et/ou d'infrastructures ou d'ouvrages d'utilité publique* ». Au Sénégal, le contrat de partenariat est régi par la loi n°2021-01 du 22 Février 2021 relative aux contrats de Partenariat Public-Privé (PPP) qui le définit comme étant un « *contrat de partenariat public-privé : contrat écrit conclu à titre onéreux pour une durée déterminée entre une autorité contractante et un opérateur économique, qui est, selon son objet, les modalités de rémunération du titulaire et les risques transférés, qualifié de contrat de partenariat public-privé à paiement public ou de contrat de partenariat public-privé à paiement par les usagers* ».

Enfin, la troisième catégorie contractuelle pour l'exécution d'une commande publique, est la délégation de service public. Cette troisième catégorie marque le début de ce que l'on appelle les contrats complexes en droit administratif. Par contrat de délégation de service public, il est généralement entendu un contrat par lequel une entité publique confie à une entreprise privée avec laquelle, il n'existe pas de rapport hiérarchique en dehors du contrat, le soin de construire un équipement de

²⁵ République du Sénégal, Décret 2014-1212 du 22 septembre 2014 portant code des marchés publics, Chapitre 2 : Définition

service public et/ ou de le gérer pour son compte (Auby,1997). Au Sénégal, la définition de la délégation de service public retenue dans le code des marchés public de 2014 la délégation de service public comme étant « *un contrat administratif par lequel une personne morale de droit public confie la gestion d'un service public, dont elle a la responsabilité à un délégataire, public ou privé, dont la rémunération est substantiellement liée aux résultats de l'exploitation du service* ».

Ce mode de contractualisation publique, à la différence du marché public classique, induit un partage du risque et dans certaines configurations, un transfert même du risque d'exploitation de l'autorité contractante vers le délégataire dont les implications ont été finement analysées par la littérature économique (Saussier et al, 2015). Cette forme organisationnelle ci nous intéresse particulièrement dans le cadre de notre thèse, car c'est sous cette forme que l'État du Sénégal a décidé d'opérationnaliser le partenariat public privé dans la formation professionnelle.

2.3.2 Le PPP dans le système de la formation professionnelle au Sénégal

a) Le Cadre institutionnel du partenariat dans l'ETFP

Pour mieux articuler le système de la Formation Professionnelle et Technique (FPT) à la réalité économique du pays, les pouvoirs publics ont d'abord adopté en 2012, une lettre de politique sectorielle²⁶. Celle-ci arrête trois priorités pour encourager le PPP dans la Formation Professionnelle et Technique :

- La mise en place de partenariats solides et structurant avec les entreprises publiques et privées ainsi qu'avec les organisations professionnelles ;
- Le renforcement de l'implication des acteurs du secteur privé dans le pilotage et la gestion du système de FPT par la mise en place de conseils d'administration et de conseils d'établissement au niveau des Écoles et centres de formation ;

²⁶ Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et la formation (LPGEF) 2012-2025, Gouvernement du Sénégal (2012)

-
- Enfin, et cela est à souligner, compte tenu de la question traitée dans cette recherche, l'intégration progressive, du système d'apprentissage traditionnel dans le dispositif de national de formation professionnel par la mise en place de curricula standards dans tous les corps de métiers couverts par l'apprentissage. A cet effet la LPGEF (2012 -2025) retient parmi ses huit objectifs prioritaires pour le secteur de la formation professionnelle d'*"intégrer progressivement, avec la collaboration des chambres de métiers et les organisations professionnelles, le système d'apprentissage traditionnel dans le dispositif de formation professionnelle par la mise en place de curricula standard dans tous les corps de métiers couverts par l'apprentissage et par le développement d'un cadre de certification permettant à 300 000 jeunes présents dans le secteur informel de valider leurs compétences pratiques et d'obtenir des qualifications"* et de *"développer un partenariat puissant avec les entreprises publiques et privées et les organisations professionnelles ; dans ce cadre, une liste d'entreprises partenaires de la formation sera établie et les dispositions juridiques, financières et pédagogiques nécessaires élaborées ;*

Ces priorités trouvent une concrétisation dans l'instauration de trois institutions :

- **Mise en place du CNCFPT en 2009 (Cadre National de Concertation sur la Formation Professionnelle et Technique).** Il matérialise la volonté des pouvoirs publics de rendre inclusive la prise de décision sur l'emploi et la formation. Ce comité, en sus des acteurs de l'État, est composé des acteurs majeurs de l'industrie, des services et du patronat. Ce comité contribue à la définition des orientations et des priorités pour le système de la formation professionnelle, donne son avis sur la gestion administrative, technique et pédagogique des priorités de la FPT, formule des recommandations sur le financement, la gestion et le partenariat.
- **Créations de la CPP (Commission Partenariale des Programmes) et la CPC (commission partenariale de certification).** La CPP, composé par le patronat

et les représentant des entreprises privé est chargé d'identifié les secteurs porteurs et les métiers à développer dans le système d'ETFP ; de veiller à l'implantation des programmes issus de leur recommandation. Quant à la CPC, elle est chargée de veiller à l'implication du milieu professionnel, au respect du processus et des modalités de certification en adéquation avec les réalités du milieu professionnel. Cette commission est chargée de réfléchir sur les processus et modalités de mise en place de la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) et s'implique et veille à l'homologation des titres et diplômes.

- **Adoption de la loi d'orientation de la formation professionnelle 2015-01**
Cette loi, fruit d'un long processus, fixe les grandes orientations stratégiques et le pilotage du dispositif national de formation professionnelle. Elle marque un tournant décisif dans la volonté de l'État d'institutionnaliser le PPP dans la formation. Elle stipule dans ses articles 25 et 26, que la FPT repose notamment sur le PPP et que les organes partenariaux participent à sa gestion, sa mise en œuvre et son évaluation. Le vote de la loi conduira l'État à mettre en place des dispositifs de formation expérimentaux basés sur un fort transfert de responsabilités à des organisations professionnelles du secteur privé sur quatre secteurs d'activité : l'agroalimentaire, le BTP, les activités portuaires, les métiers de l'habillement.

En lien avec ce cadre institutionnel, sont mis en place des Centres Sectoriels de Formation Professionnelle et plus récemment les Clusters de formation professionnelle (CSFP), avec le soutien de l'Agence Française de Développement (AFD) et de la Banque Mondiale. Ainsi, entre 2012 et 2021, plusieurs centres sectoriels et clusters ont vu le jour :

- Le CSFPIAA (Centre Sectoriel de Formation aux Industries Agroalimentaire)
- Le CFMPL (Centre de Formation aux Métiers Portuaires et de la Logistique)
- Le CSFPBTP (Centre Sectoriel de Formation aux Métiers du BTP)

-
- Le CSFPMEM (Centre Sectoriel de Formation en Mécanique et Engins Motorisés)
 - Le Cluster Horticulture
 - Le Cluster Aviculture
 - Le Cluster Tourisme

Dans ce qui suit, nous précisons les modalités et logiques de fonctionnement de ces CSFP et Clusters qui sont au centre du dispositif de PPP.

b) Les logiques et modèles de fonctionnement des CSFP et Clusters

En fonction des particularités organisationnelles et structurelles du secteur économique qu'il sert, les dispositifs de formation délégués peuvent être **sectoriel ou intersectoriel**. Les centres sont considérés comme sectoriels lorsqu'ils servent un bassin clairement identifiable avec une branche professionnelle suffisamment organisée pour représenter le secteur. Nous pouvons citer l'exemple du CFPMPL avec la branche professionnelle des métiers portuaires, ou le CSFPIAA avec la branche professionnelle de l'agroalimentaire (Mugnier et Levesque, 2019)²⁷. D'un autre côté, les centres délégués sont dits intersectoriels lorsque la faiblesse organisationnelle des branches professionnelles ou l'étroitesse du champ d'intervention nécessite un positionnement transversal pour une viabilité économique (chaîne de valeur non structurée ; faible nombre d'entreprises et d'emplois potentiellement concernés). Les clusters de formation professionnelle au Sénégal se situent dans ce cas de figure (Cluster Horticulture, Cluster Tourisme -Hôtellerie – Restauration ; Cluster Tourisme)

²⁷ Mugnier, L et Levesque.A (2019). Les centres de formation à gestion déléguée : une pratique de partenariat public-privé en formation professionnelle. Agence Française de Développement (AFD)

Tableau 9: Avantages comparatifs du positionnement sectoriels ou intersectoriel des centres délégués

	Centre Sectoriel	Centre Intersectoriel
Avantages	<ul style="list-style-type: none"> - Facilité pour vendre une offre de formation en direction des entreprises du secteur - Gouvernance plus maîtrisable grâce à l'existence d'une branche professionnelle structurée - Facilité dans l'insertion professionnelle des apprenants grâce à une parfaite connaissance du bassin d'entreprises 	<ul style="list-style-type: none"> - Plus grande flexibilité de l'offre de formation grâce à la palette large de secteurs englobés - Marché extensible pour la vente de formation
Inconvénients	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à être polyvalent par rapport à d'autres secteurs - Marché de développement du centre peu extensible 	<ul style="list-style-type: none"> - Insertion professionnelle plus difficile des jeunes - Faible spécificité et exclusivité des formation

Source : Mugnier, L et Levesque.A (2019). Les centres de formation à gestion déléguée : une pratique de partenariat public-privé en formation professionnelle

Toutefois, quel que soit leur positionnement, les centres sectoriels et les clusters sont censés remplir plusieurs fonctions du fait de leur connexion avancée avec l'environnement professionnel, économique et territorial de leur secteur d'intervention. Ces fonctions sont les suivantes :

- Observation du marché du travail, en lien avec les structures nationales en charge de ce travail (ONFP, ministère de l'Économie, ANPEJ)
- Ingénierie pédagogique : Élaboration et adaptation des programmes et contenus de formation de concert avec les Ministères sectoriels et les entreprises, développement de l'alternance et apprentissage de type École/entreprise, veille sectorielle sur les métiers et les compétences, dialogue avec le secteur privé sur l'actualité des profils à former ; formation des formateurs.

-
- Appui à la structuration et au développement d'un secteur : conseil aux branches professionnelles, expertise organisationnelle ; gestion prévisionnelle des compétences, conseil règlementaire et technique...

Afin de mettre en place un centre ou un cluster fonctionnant en PPP, l'État du Sénégal négocie et signe une délégation de service public avec une branche professionnelle. Cet accord permet à l'État de d'effectuer les investissements initiaux constitués par l'infrastructure physique du centre, ainsi que les équipements pédagogiques nécessaires pour le démarrage. Il en confie ensuite la gestion et l'exploitation à la branche professionnelle signataire. Ainsi, à la différence des centres d'ETFP classiques, les CSFP et les clusters élaborent chaque année un budget qui doit être équilibré entre les dépenses et les profits. Cela est une condition pour l'autonomie recherchée des centres. Les centres délégués sont ainsi responsables du paiement des charges de fonctionnement (salaires personnel, frais pédagogiques, factures électricité, prestations diverses, provisions pour amortissement) et de certains investissements (achat de matériels pédagogiques et logistiques ; écritures de programme). Pour couvrir ces dépenses, l'activité du centre doit permettre de générer des revenus qui peuvent provenir de plusieurs sources : (i) vente de formations (initiale et continue) ; services aux entreprises ; subvention d'équilibre d'amorçage de l'État. La subvention d'équilibre ne dépasse pas en général les 5 premières années d'existence du dispositif de formation.

La forme juridique du partenariat au Sénégal épouse celle d'une délégation de service public, comme précisé précédemment, avec quelques légères différences selon le secteur visé. Avant la mise en œuvre de CSFP ou cluster, il est conduit une étude de faisabilité qui analyse le cadre juridique du PPP, le format de la délégation de gestion, le statut de l'entité de gestion en fonction notamment des règles de fiscalité applicable (AFD, 2018). Toutefois, ces études de faisabilité qui pourraient s'apparenter à des évaluations préalables, au sens de la loi sénégalaise sur les PPP, n'ont pas été réalisées. Ainsi, malgré le caractère obligatoire de l'évaluation

préalable, le choix de la forme de la délégation de service publique dans le cadre des présents PPP dans le secteur de l'ETFP a précédé l'étude de faisabilité. Aucun des documents d'étude de faisabilité que nous avons pu exploiter ne fait une analyse comparative entre les différentes options organisationnelles possibles.

2.3.3 Le PPP au Sénégal : une évaluation de la performance globale du dispositif encore largement à faire

Ainsi, il s'avère que portés par les espoirs d'une meilleure performance quant à l'employabilité des jeunes, les centres sectoriels et les clusters sont la matérialisation de la volonté des pouvoirs publics d'utiliser le PPP comme levier de réforme du système d'ETFP. L'urgence de la question de l'emploi et les attendus par rapport à ce modèle de PPP sont tels que l'État envisage d'ailleurs un passage à l'échelle avec la construction de nouveaux centres sectoriels et de Clusters notamment dans les secteurs de la foresterie, du transport et de la mobilité.

Pour autant, près de dix années après son introduction, les premières retombées de ce mode de gestion en PPP, sont insuffisamment documentées pour permettre un passage serein à une échelle élargie. En effet, il existe une insuffisance de données, d'études et d'évaluation permettant de correctement apprécier tous ses effets sur le fonctionnement du système de formation professionnelle, notamment sa capacité à favoriser l'occupation par les jeunes formés d'un emploi décent dans le secteur formel mais aussi informel et créer des passerelles entre ces deux secteurs d'activité. S'agissant de ce dernier aspect l'État du Sénégal affirme pourtant cette ambition dans le plan d'action prioritaire (PAP2) du PSE. Selon ce plan, il s'agit en effet de *"générer progressivement des emplois stables et formels qui puissent se substituer aux emplois informels et de passer ainsi de 4 % en 2014 à 10 % d'emplois formels en 2024 "*.

En définitive, il n'existe pas pour le moment de rapport d'impact, ni même d'étude de traçage de l'insertion professionnelles des jeunes ayant pris part à ce nouveau dispositif de formation. A ce niveau, il manque donc des informations factuelles sur

les performances de ce modèle en termes d'insertion dans le marché du travail formel et informel. Les seuls documents d'évaluation ou de capitalisation disponibles sur ces expériences partenariales sont des rapports d'achèvement de projet élaborés par les bailleurs ou l'État et sont focalisés sur les extrants à courts terme (MEFPAL, 2021 ; Banque Mondiale, 2022). Dans son rapport d'évaluation de son intervention sectorielle sur l'Éducation et la Formation au Sénégal, l'AFD note que les indicateurs élaborés dans le cadre des projets des centres sectoriels et plus récemment des clusters sont principalement des indicateurs de réalisation et de suivi des livrables. Les indicateurs d'effet ou d'impact sont en général peu utilisables car non chiffrés et sans valeur cible, à l'exception de ceux du projet Formation Professionnelle pour l'Emploi et la Compétitivité (AFD, 2016). Si les centres sectoriels, par exemple, produisent bien des statistiques relatives à l'insertion des lauréats, la méthodologie utilisée pour la collecte des données et l'analyse n'est pas décrite, compromettant ainsi une analyse fiable des impacts attendus (ibid..).

Du côté des pouvoirs publics sénégalais, on assiste à une mise en œuvre sans véritable évaluation sur les niveaux d'insertion des sortants de ces dispositifs, ni sur la viabilité économique de la gestion des centres délégués.

Devant cette orientation opérationnelle ferme des pouvoirs publics en faveur du PPP dans la formation professionnelle, plusieurs réserves demeurent donc et sont exprimées par les principaux bailleurs de ce modèle. Ainsi, dans un rapport d'évaluation (AFD, 2016), les rédacteurs avancent que pour le Sénégal, *« ce modèle a encore besoin de suivi et de renforcement, notamment en matière d'implication des branches professionnelles dans la gestion des centres et dans l'employabilité des lauréats ou encore dans les modalités de formation qui devraient avoir un recours plus important à l'apprentissage, en l'orientant progressivement vers un modèle de formation en alternance. Il s'agit là d'une piste intéressante à la fois pour renforcer l'implication des professionnels, d'une part, et pour accroître le nombre d'apprenants, d'autre part, en libérant des places au sein des centres de formation durant les périodes d'apprentissage en entreprise »*.

Dès lors, la question de l'évaluation de la performance de ces nouveaux dispositifs par rapport à l'existant permettrait de mieux renseigner les choix de l'État en ce qui concerne les orientations à donner au secteur de la formation professionnelle. L'absence de disponibilité d'indicateurs d'effet et d'impact de ce modèle indique l'absence d'évaluations poussées permettant de comparer d'une part le niveau de performance atteint par rapport à celui qui était projeté, et d'autre part de comparer ce modèle de mise en œuvre de la formation avec d'autres modalités d'exécution du service de la formation, notamment la gestion publique. A la vue de l'ampleur des défis de l'emploi au Sénégal, et du coût de mise en place d'un Centre sectoriel de formation (en moyenne entre 2 et 4 millions d'Euros)²⁸, il serait problématique de mobiliser les ressources limitées du pays sur une voie dont les effets positifs ou négatifs sont peu connus entraînant ainsi un risque d'exacerbation de la situation de l'emploi. Ainsi, pour éclairer le choix du développement du PPP dans le contexte de l'ETFP au Sénégal, la conduite de l'évaluation des expérimentations de ce mode de gestion est plus qu'une nécessité que nous allons nous attacher à investiguer dans la suite de notre travail.

Conclusion du chapitre :

Le présent chapitre nous a permis d'apprécier l'importance que revêt la formation professionnelle dans une stratégie de résorption du chômage et du sous-emploi des jeunes. Il nous a permis aussi de voir les réformes du cadre stratégique, politique et opérationnel que l'État a entamé pour faire du partenariat public privé un outil au service de l'employabilité des jeunes. Cette volonté claire s'est traduite par la mise en place de centres de formation dont les modalités de gestion et d'intervention sont basées sur le PPP, notamment des délégations de service public au secteur privé.

²⁸ Les documents de projets indiquent les montants suivants pour les coûts suivants (CSFPAA : 3149356 euros ; Cluster Horticulture Neteboulou : 4264709 euros, Cluster Horticulture Thiépp : 3815250 euros ; Cluster Aviculture Diamniadio : 3107844 euros)

Toutefois aussi volontariste que puisse être cette politique en constante expansion, il n'y a pas eu véritablement d'études préalables pour anticiper, ni d'évaluation de performance post mise en œuvre pour mesurer tous les effets du passage à un modèle de PPP dans le système de formation professionnelle au Sénégal. Cela peut être regrettable car, comme il a été vu dans le chapitre 1, les défis pour le système de formation professionnel sont multiples.

Il découle de ce qui précède, notre seconde hypothèse de recherche que nous nous attacherons à vérifier :

H2 : Le recours à une évaluation de performance rigoureuse est nécessaire pour mesurer les effets du PPP sur l'emploi des jeunes et l'occupation par ceux-ci d'un emploi décent dans le secteur formel et informel.

H2.1 L'évaluation nécessite une comparaison avec d'autres dispositifs de formation existants. Cela doit permettre d'appréhender plus-value éventuelle du dispositif PPP par rapport à ces autres dispositifs.

H2.2 Compte tenu des différents défis que doivent relever les dispositifs de formation professionnelle, l'évaluation doit reposer sur plusieurs indicateurs aptes à rendre compte de la performance globale et donc multidimensionnelle des différents dispositifs existants.

De par leurs spécificités, les systèmes de formation posent des enjeux méthodologiques, conceptuels et même idéologiques particuliers lorsqu'il s'agit d'évaluer leur performance d'ensemble. Ainsi, dans le chapitre suivant, l'objectif sera de s'emparer de cette question. Nous comparerons les intérêts de différentes méthodes d'évaluation envisageables, puis nous identifierons les indicateurs de performance à considérer lors d'une telle évaluation

PARTIE 2 : CADRAGE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

CHAPITRE III

L’EVALUATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION : ETAT DE LA QUESTION ET PROPOSITION DE METHODE

Introduction

Un certain nombre de travaux en sciences économiques et sociales ont, dès les années 1960, mis en évidence que l’éducation et par extension la formation professionnelle assurait un rôle crucial pour dynamiser la croissance et le développement économique (Beckerman et Denison 1962 ; Orivel et al , 2023). Selon ces travaux, les dépenses consenties dans ces domaines sont considérées comme un investissement en capital humain (Blöndal et Simon, 2002). En stimulant l’innovation, elles participent à accroître la compétitivité d’un pays. Cette approche de l’éducation et de la formation en tant qu’investissement en capital humain productif nécessite de notre point de vue d’être élargie pour prendre en compte les dimensions sociales d’un tel investissement. Il s’agit notamment, au-delà des aspects économiques, de considérer aussi les effets en termes de bien-être dudit investissement en capital humain. Dans notre étude, nous visons ainsi examiner en quoi il est susceptible de favoriser, pour des jeunes issus de milieux socio-économiques divers, l’accès à un emploi décent.

C’est donc dans cette perspective qu’il nous semble important d’appréhender la performance des modèles organisationnels de formation professionnelle au regard de leur capacité à conjuguer au mieux des objectifs économiques et sociaux. En filigrane c’est le problème de l’évaluation de la performance d’ensemble des dispositifs de formation qui est soulevé et donc aussi celui des indicateurs à mobiliser pour mesurer cette performance. Comme nous l’avons déjà précisé dans le chapitre précédent nous envisageons ici de le faire dans le cadre d’une analyse comparative

de la performance de deux types de modèles organisationnels de formation professionnelle actuellement à l'œuvre, sous la responsabilité directe de l'État du Sénégal : établissements publics de formation professionnelle (lycées, centres de formation professionnelle) et les établissements basés sur le partenariat public privé. Ainsi, l'objectif de ce chapitre trois est, à travers une revue de la littérature, de passer en revue la question de l'évaluation en général et en particulier les modes d'évaluation possibles de la performance socio-économique d'un modèle organisationnel de formation professionnelle. Comme explicité au chapitre 2, cette performance sera appréhendée à l'aune du pouvoir des différents modèles de formation professionnelle à favoriser l'insertion des jeunes sur le marché du travail formel et informel au Sénégal.

1. Présentation générale de la question de la question de l'évaluation de la performance

L'évaluation de la performance des systèmes de formation dans laquelle nous nous engageons nous amène à réfléchir sur deux concepts qui doivent être compris et combinés pour répondre aux différentes questions soulevées par notre travail. Il s'agit dans un premier temps de préciser ce que recouvre un processus d'évaluation, et dans un second temps de circonscrire au mieux la notion de performance. Cela nous conduira ensuite à appréhender comment ces deux concepts s'articulent et, dans le prolongement, à faire émerger des indicateurs pluridimensionnels de mesure de la performance. Ces indicateurs de la performance seront ici plus particulièrement déclinés dans le domaine de la formation professionnelle.

L'évaluation est une question essentielle dans la mise en œuvre des activités économique. Les praticiens, les chercheurs, les décideurs ont toujours éprouvé le besoin d'avoir des informations sur les produits de leurs actions passées, présentes et futures. L'évaluation doit de ce fait être appréhendée comme un processus et non un produit : celle-ci n'étant que sa matérialisation (De Ketele, , 1993 ; 2001, 2010; De Ketele & Roegiers, 1995). S'il existe un quasi-consensus dans la littérature autour

de ce point essentiel, deux grands courants conceptuels existent toutefois autour de la finalité de l'évaluation. Le premier courant soutient que l'évaluation est un processus ayant pour objectif de formuler une appréciation ou un jugement (Allal, 2008) sur l'objet de l'évaluation. Le deuxième courant, sur lequel nous nous alignerons dans le cadre de notre recherche, avance que le processus évaluatif ne doit pas simplement se limiter à produire des appréciations et des jugements. Il doit aussi faciliter la prise de décision pertinente en renseignant sur la validité des hypothèses de l'action par rapport aux résultats atteints ou à atteindre, supposant ainsi la neutralité de l'évaluateur par rapport à l'objet évalué. Ainsi la définition de De Ketele (1993), nous servira de guide pour analyser la question de l'évaluation dans notre contexte : « *Évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et confronter cet ensemble d'informations à un ensemble de critères cohérents avec un référentiel pertinent pour attribuer une signification aux résultats de cette confrontation et ainsi fonder une prise de décision adéquate à la fonction visée* » (p.42). Dans cette logique, De Ketele (2011) a schématisé le processus d'évaluation aux fins d'un appui à la prise de décision comme suit :

Le processus évaluatif =

- recueillir un ensemble **d'informations** (*choix = processus de jugement*)
 - pertinentes dans le choix
 - valides pour l'exploitation
 - fiables dans le recueil
- et confronter, par une démarche adéquate, cet ensemble d'informations à un ensemble de critères (= *révélateur du système de valeurs*)
 - pertinents dans le choix (cohérent avec le référentiel)
 - valides dans l'opérationnalisation
- pour attribuer une **signification** aux résultats de cette confrontation
(= *processus d'attribution de sens*)
 - et ainsi pouvoir fonder une **prise de décision** cohérente avec la fonction visée par l'évaluation (*orientation vers l'action*)

Source : Jean-Marie De Ketele, "L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux", *Les dossiers des sciences de l'éducation* 25 | 2011,

Le processus d'évaluation que nous mettrons ici en œuvre respectera les étapes préconisées par De Ketele (ibid.), à savoir : (i) de données pertinentes sur les jeunes issus des systèmes de formation professionnelle, (ii) analyse de ces données au regard de d'indicateurs de performance de ces systèmes, (iii) interprétation des résultats obtenus, (iv) préconisations en termes de politique publique de formation professionnelle.

Pour compléter, il convient de préciser que l'évaluation est appliquée à des objets de nature et d'objectifs divers dont on souhaiterait mesurer la valeur ou l'évolution. Appliquée aux organisations, l'évaluation est identifiée comme un acte permettant d'effectuer une appréciation en vue de formuler des mesures correctives ou d'amélioration. Elle contribue ainsi à la poursuite d'objectifs normatifs comme par exemple l'amélioration des performances (terme dont nous allons préciser les contours dans la suite de notre propos). Ces objectifs sont ainsi essentiels pour circonscrire le cadre de l'évaluation, l'identification et la conception des outils qui doivent être utilisés et enfin les usages qui seront faits des produits de l'évaluation.

Ainsi, en fonction de la finalité recherchée, l'évaluation suivrait des processus différents et serait réalisée par des acteurs pluriels (Bessire, 1999). En fonction de la finalité, nous pouvons aussi distinguer plusieurs temporalités de l'évaluation. Par exemple, une évaluation réalisée afin d'accompagner la prise de décision se fera en amont d'un projet (évaluation *ex ante*). Ce type d'évaluation appelée aussi évaluation préalable est un moyen d'orientation de la décision publique vers les solutions les plus avantageuses du point de vue économique, social et financier. C'est un outil largement utilisé et étudié dans le cadre de la mise en œuvre des contrats de partenariat public privé. Selon Menard et Oudot (2009), « *l'évaluation préalable poursuit avant tout des objectifs d'ordre contractuel mais ouvre aussi la porte, par le biais du troisième critère en particulier, des considérations budgétaires dont on peut penser qu'elles prendront une place croissante. Du point de vue contractuel, elle vise*

fondamentalement à identifier et justifier la solution organisationnelle la plus adaptée au besoin exprimé par la personne publique, par exemple le choix entre marché public classique, délégation de services publics et contrat de partenariat ». A l'inverse, les évaluations portant sur des actions passées ou en cours (évaluation *ex post* ou *in itinere*) cherche généralement à effectuer un bilan pour identifier d'éventuelles insuffisances à corriger et enfin capitaliser les enseignements utiles pour une amélioration de l'action future. Dans la mesure où les deux dispositifs de formation professionnelle au centre de notre attention sont déjà en place, nous nous situerons dans cette deuxième perspective.

Comme le suggère De Ketelé (2011) le processus d'évaluation doit suivre une démarche structurée permettant une mise en parallèle à des fins d'évaluation, les options disponibles ou à défaut des résultats obtenus par rapport aux objectifs programmés. Pour en arriver à la dernière étape du processus, à savoir le choix du modèle qui adresse le mieux les défis liés à l'insertion professionnelle des jeunes, il est donc nécessaire d'identifier une batterie d'indicateurs applicables à des fins d'évaluation comparative des deux modèles de formation professionnelle (public versus privé). Cette évaluation comparative fait spécifiquement défaut dans le système d'éducation et de formation au Sénégal, renforçant en cela l'intérêt de notre recherche.

1.1 La performance : étymologie et application

L'étymologie du mot performance est un point de départ pour comprendre son utilisation et sa contextualisation dans le cadre de notre travail. Le terme vient du latin *performer*, apparu au 13^{ème} siècle, qui signifiait accomplir, exécuter (Richard, 2009). Elle évoluera au fil du temps pour désigner au courant du 19^{ème} siècle, l'ensemble des résultats obtenus par un cheval de course sur les hippodromes puis par extension à l'ensemble des exploits sportifs. Elle inclura ensuite vers le début du 20^{ème} siècle, les capacités et les rendements des machines de production (ibid.). C'est donc un terme dont le sens a évolué au fil des ans pour aboutir aux contours

conceptuels actuels. C'est au début des années 1980 que le terme trouve une utilisation croissante en sciences économiques. Il est utilisé pour qualifier les résultats satisfaisants des politiques macroéconomiques et financières des entreprises, pour ensuite être plus largement utilisé dans les institutions et les organisations.

Depuis, plusieurs auteurs se sont essayés à des définitions en fonction de la perspective et de la spécificité de l'objet dont les résultats doivent être appréciés et évalués (Bourguignon, 1995, 2000 ; Lebas, 1995). Parmi ces auteurs, Bourguignon (1995, 2000) a été particulièrement contributif en proposant une caractérisation de la performance bâtie sur trois piliers : la performance est succès ; la performance n'existe pas en soi : elle est tributaire des représentations de la réussite qui varient selon les entreprises, les acteurs²⁹. [...] ; la performance est résultat de l'action. Cet auteur finira par décrire la performance comme étant « *la réalisation des objectifs organisationnels, quelles que soient la nature et la variété de ces objectifs. Cette réalisation peut se comprendre au sens strict (résultat, aboutissement) ou au sens large du processus qui mène au résultat (action)* » (Bourguignon 2000, pp. 931-941). Lebas (1995), sans pour autant poser de définition du terme, propose des caractéristiques communes qui permettent une meilleure appréhension de la performance, la rendant mesurable et opératoire. Ainsi, pour lui, la performance se résume pour l'essentiel à :

- Accomplir, réaliser une activité dans un but déterminé
- Réaliser un résultat
- Comparer un résultat par rapport à une référence interne ou externe
- Réaliser ou à accomplir un résultat (potentiel de réalisation)
- Appliquer des concepts de progrès continus dans un but de compétition

²⁹ Cela justifie d'ailleurs le recours à l'évaluation plus qualitative basée sur une analyse compréhensive que nous avons mise en œuvre (cf. Chapitre IV Methodologie).

-
- Juger la performance, vue que les acteurs concernés risquent de ne pas avoir la même vision et la même approche.
 - Mesurer par un chiffre ou une expression communicable.

Folan et al. (2005) se sont aussi essayés à définir la performance. Selon ces auteurs, elle est régie par trois priorités :

- L'analyse de la performance doit être faite dans les limites de l'environnement de l'action ;
- La performance est toujours adossée à un ou plusieurs objectifs établis en fonction de l'organisation, de l'institution ou de l'individu concerné.
- La performance est pertinente que si elle est objectivée par des indicateurs mesurables et reconnaissables telles que la qualité, le coût, etc.

Notre méthodologie (infra Chapitre IV, point 2) sera conçue sur la base des principes énoncés ci-dessus par Bourguignon (ibid..) et Folan et al . (ibid..).

La diversité des définitions de la performance, vient essentiellement du fait que toute organisation ou action implique des parties prenantes ayant des référentiels différents voire contradictoires (March, 1991). Sur cela, Bourguignon (1997 ; 2000) et Lebas (1997) se rejoignent sur un point d'analyse critique de la notion de performance en avançant qu'elle ne peut être intrinsèquement objective dans la mesure où elle fait appel à un jugement ou un positionnement par rapport une intention ou un souhait d'informations. En effet, pour Bourguignon (1995) « *la performance est subjective, puisqu'elle est le produit de l'opération, par nature subjective, qui consiste à rapprocher une réalité d'un souhait, et à constater le degré de réussite d'une intention* ». Dans ce même ordre de pensée, Lebas (1995) indique que « *la performance n'est pas un concept qui se définit de façon absolue. Elle appelle un jugement et une interprétation* ».

Nous préciserons dans la partie méthodologique les précautions que nous avons prises pour nous prémunir au mieux du risque liée à un trop grande subjectivité, notamment par l'identification et le croisement d'un nombre important d'indicateurs.

En plus de sa subjectivité, la performance génère un consensus autour de sa nature multidimensionnelle et complexe (Dess et Robinson, 1984). En effet, plusieurs auteurs (Kalika, 1995 ; Kaplan et Norton, 1992) ont dans leurs travaux conclus que la mesure de la performance devait s'affranchir de son caractère unidimensionnel, à savoir le profit économique, pour évoluer vers une vision plus large qui intègre d'autres indicateurs cohérents avec l'objet évalué tels que la qualité, l'efficacité, la durabilité.... Ainsi, son caractère multidimensionnel est à considérer pour sa mesure ou son évaluation par le fait qu'elle fait appel à plusieurs acteurs qui participent à la réalisation de l'action (Salgado, 2013).

Il apparaît donc nécessaire de distinguer des niveaux ou des dimensions de cette performance dont l'étendue est généralement variable (ibid.). Dans le même sillage analytique, Morin et al. (1994) affirment qu'il est crucial, autant pour les praticiens de l'évaluation de la performance que pour les chercheurs qui s'intéressent à la question, d'utiliser une approche holistique et multidisciplinaire dans l'élaboration des indicateurs de performance. Les différentes positions de ces auteurs nous amèneront dans la suite de notre travail, à réfléchir sur la notion de performance pour des dispositifs d'éducation et de formation et voir dans quelle mesure nous pouvons prendre en compte le caractère multidimensionnel de la performance pour élaborer une batterie d'indicateurs pouvant nous servir pour une comparaison terme à terme des objets de notre recherche. Il nous faudra également mettre en œuvre une méthode d'évaluation reposant sur une approche holistique de la performance.

1.2 L'évaluation de la performance des dispositifs de formation

Le concept de performance appliqué aux dispositifs de formation professionnelle à proprement parlé est peu répandu. Peu d'auteurs l'ont traité spécifiquement. Cela est certainement dû au fait que cette notion a été largement développée pour le secteur de l'éducation avec lequel le secteur de la formation professionnelle a de fortes similarités. En effet, la question de la performance de l'École a été abordée dans la littérature sous différents angles : performance scolaire, efficacité scolaire, efficience scolaire, réussite scolaire, efficacité éducative, etc.

Cette diversité qui transparaît ainsi, n'est pas sans rappeler la nature multidimensionnelle de la performance qu'évoquait Dess et Robinson (1984). Cette pluralité d'angles d'analyse s'est traduite par un manque de consensus sur ce qui constitue la performance de l'École (Dieng, 2017). Ainsi, la performance de l'École et par extension des dispositifs de formation professionnelle, a dans la littérature économique et des sciences de l'éducation été abordée sous différentes perspectives : pédagogique, économique, sociale, organisationnelle etc. Ces multiples approches de la performance de l'École et des dispositifs de formation induisent une multiplicité de compréhensions, qui suggère selon Botha (2010) qu'il ne peut pas y avoir de définition unique de la performance scolaire car les référentiels d'évaluation diffèrent selon les contextes, les acteurs, la nature de l'information recherchée. Ainsi, la définition de la performance scolaire est diverse selon la perspective d'analyse des auteurs. Les auteurs se sont focalisés sur les résultats pédagogiques des apprenants ainsi que leur régularité ; sur l'acquisition des compétences ; etc.

Pour leur part, Levine et Lezotte (1990) définissent la performance scolaire comme étant « *la production d'un résultat ou d'un résultat souhaité* », la mesure de la performance de l'École pouvant donc être entendue comme une mesure des « *productions* » ou des « *sorties* » d'apprenants. Scheerens (2000) rejoint ainsi Levine et Lezotte, en avançant que la performance de l'École peut être évaluée à travers la

réussite moyenne des élèves à la fin d'une période de scolarité formelle. La performance refléterait ainsi le niveau d'atteinte de l'objectif visé. Dans notre cas d'étude, cette performance serait à relier à une intégration réussie des apprenants sur le marché de l'emploi. A côté de cette approche de la performance, d'autres chercheurs ont introduit dans leurs réflexions d'autres éléments liés à la qualité de l'éducation pour décrire la performance des établissements et des systèmes scolaires. Selon Sammons et al. (2011), la performance scolaire est plus complexe que la simple recherche de la maximisation des résultats scolaires.

Ainsi, les facteurs tels que le comportement de l'apprenant vis-à-vis du processus d'apprentissage doivent être des éléments composant les critères de performance des dispositifs scolaires (développement personnel de l'élève et acquisition de compétence transversales, participation aux enseignements- apprentissage. Bakirci et al (2016) poussent la réflexion sur ces aspects en estimant qu'un dispositif d'apprentissage performant peut être défini comme un lieu où les acquisitions de compétences cognitives, psychomotrices, sociales et esthétiques des apprenants sont valorisées et recherchées activement. Cette approche de la performance via l'acquisition de compétences par les apprenants trouve bien évidemment un écho dans la recherche que nous conduisons. De fait, l'un des défis des dispositifs de formation professionnelle est de doter ces apprenants de compétences opératoires leur permettant une insertion réussie sur le marché du travail. L'un des objectifs de notre travail consistera à évaluer jusqu'à quel point les deux systèmes de formation (public versus privé) parviennent à relever ce type de défi.

En synthèse de tous ces aspects, certains auteurs estiment que la performance de l'École doit être aussi être synonyme d'une progression par rapport à une situation donnée. Parmi ces auteurs Reynolds (1985) a avancé l'argument selon lequel un dispositif d'enseignement est performant si les processus scolaires produisent des résultats positifs et observables chez les apprenants, durant une période donnée. La performance de l'École serait donc tributaire de « *processus* » qui produirait des

« *résultats* » mesurables. La définition de la performance de l'École a un autre aspect qui est sa capacité à atteindre non seulement ses objectifs, mais à les dépasser. En complément de ces réflexions, Bennet, Crawford et Cartwright, 2003, ont exposé dans leurs travaux qu'une École efficace est une « *École dans laquelle les étudiants progressent plus loin que ce qui est attendu en prenant en compte leur consommation* ». Ainsi, les performances d'un dispositif d'enseignement et d'apprentissage devraient renseigner sur les capacités académiques des élèves, mesurables par rapport aux compétences des élèves d'un niveau scolaire donné (Sammons et al, 1996). Ces dernières définitions mettent donc l'accent sur la performance académique pour qualifier celle de l'École en tant qu'institution d'excellence surtout dans un exercice de comparaison entre dispositifs d'enseignement ou de formation.

Ces conceptions de la performance scolaire gravitent donc principalement autour de notions liées à la compétition et la compétitivité, au rendement, à la productivité, et renvoient de ce fait à une performance dirigée par la recherche de l'efficacité et de l'efficience. Ces notions bien que pouvant être mise en contexte dans le cadre de l'éducation, peuvent être éloignées des fonctions sociales de l'éducation. Elles introduisent ainsi une divergence dans l'appréciation des résultats de la performance scolaire qui pour certains auteurs devrait se traduire par la capacité de l'École à réduire les inégalités.

La capacité des systèmes d'éducation et de formation à offrir la même progression à tous les élèves, indépendamment de leur catégorie socio-économique d'origine apparaît être un élément sur lequel les évaluations de performance devraient se construire. Pour nous, ces dernières propositions renvoient à la capacité des dispositifs de formation professionnelle à permettre à des apprenants issus de milieux socio-culturels et économiques variés à accéder équitablement à un emploi décent dans les secteurs formels et informels.

Il est ainsi possible de tirer du propos précédent plusieurs enseignements :

-
- 1) Traiter de la performance d'un système de formation professionnelle ne peut se faire à partir d'une approche unidimensionnelle.
 - 2) L'un des défis est alors de mesurer cette performance à travers des indicateurs pluriels.
 - 3) En lien, ces indicateurs doivent être à même de rendre compte de la performance d'un système de formation à partir de trois dimensions : l'efficacité, l'efficience et l'équité

Dans la section suivante, nous détaillons ce dernier aspect.

2. Le défi de la mesure de l'efficacité, de l'efficience et de l'équité d'un système de formation

La synthèse des différents travaux que nous avons parcourus sur la thématique de la performance scolaire et de la formation, nous amène à considérer que la performance d'un système de formation est la synthèse des trois dimensions clés que sont l'efficacité, l'efficience, et l'équité sur lesquels le modèle d'évaluation de la performance doit être bâti. En cela, nous rejoignons Sall et De Ketele (1997), pour qui l'évaluation des systèmes de d'éducation et de formation devrait s'articuler autour de ces trois dimensions. Une caractérisation plus fine de ces trois concepts nous paraît à ce stade important pour être en mesure par la suite d'identifier les indicateurs de performance que nous mobiliserons dans notre évaluation comparative des dispositifs de formation, et notamment pour apprécier leurs capacités à insérer décentement les jeunes dans le marché du travail formel et informel.

2.1 Contours théorique l'Efficacité

La notion d'efficacité est importante et largement documentée dans la thématique de l'évaluation des performances. Ainsi, la revue de la littérature des sciences de l'éducation, nous renseigne que pour être performant, un système de formation doit être efficace (Gérard, 2001). Il doit donc selon cet auteur avoir la capacité d'atteindre

des objectifs qui lui sont fixés par les pouvoirs publics. Sous ce rapport, l'efficacité d'un système éducatif ou de formation pourrait s'évaluer à deux niveaux à savoir l'individu et la société (Roegiers, 1997). Selon cet auteur, le premier niveau d'évaluation de l'efficacité mettrait l'accent sur les résultats obtenus en termes d'acquisitions de compétences fondamentales par les apprenants. Le second niveau d'appréciation de l'efficacité des systèmes éducation est leur capacité à induire des effets sur la société notamment, par leur aptitude à accompagner les apprenants à traduire les compétences fondamentales acquises en compétence de vie, et par ce biais de faire fructifier la société (ibid..).

L'efficacité d'un système de formation doit donc être estimée sur la base des résultats combinés de la qualité intrinsèque des sortants du système, mais aussi par la place et au rôle qu'occupe les apprenants dans la société une fois qu'ils sont sortis du système (Gérard, 2001). Ces deux niveaux d'appréciation permettent de distinguer l'efficacité interne de l'efficacité externe qui offre des perspectives d'analyse différente, mais complémentaire pour appréhender le niveau de performance d'un dispositif de formation. Ainsi, selon Sall et De Ketele (1997), l'évaluation de l'efficacité interne renseigne sur les résultats du système en son sein, à savoir ses performances du point de vue des compétences acquises et de leur évaluation. Elle ne renseigne pas sur l'utilisation de ces compétences ni sur leur utilité hors du système. Dans ce type d'exercice, les indicateurs généralement utilisés pour évaluer l'efficacité interne sont quantitatifs et mesurent le rendement interne à savoir le nombre des réussites, des redoublements, des abandons, les sorties par cycles, etc. (Gérard, 2001). Les évaluations d'efficacité interne s'intéressent particulièrement aussi aux niveaux atteints par les apprenants sur les différentes matières d'apprentissage à la sortie par rapport à ceux d'entrée.

A l'opposé de l'efficacité interne, l'évaluation de l'efficacité externe est axée sur la valorisation des résultats des systèmes de formation en dehors des systèmes qui les ont produits. Elle s'intéresse ainsi aux produits ou aux effets engendrés par le

système de formation sur l'environnement économique et social en termes de valorisation et de contribution des sortants et des compétences acquises (Fadiga et De Ketelé, 2006). Dans le cadre d'une évaluation de l'efficacité externe, les indicateurs de mesure portent sur l'insertion professionnelle et sociale des sortants (le nombre d'étudiants sans emploi après leur sortie du système, durée et qualité de l'insertion professionnelle), mais aussi sur l'appréciation du marché du travail par rapport aux profils formés. Ce dernier aspect peut s'évaluer par le nombre d'offres d'emploi disponibles sur le marché de l'emploi et non pourvues par manque de main-d'œuvre qualifiée, ou par l'intensité de formations continues effectuées par les employés en poste (Sall et De Ketelé 1997). Ces indicateurs socio-économiques viennent être complétés par des aspects tels que la citoyenneté, la communication sociale, l'épanouissement, plus difficiles à évaluer, mais transversales à la plupart des politiques éducatives et des curriculums (Depover, et Jonnaert, 2014).

Dans le chapitre 4 plus précisément consacré à la méthodologie, nous détaillerons comment et à travers quels indicateurs nous avons été en mesure de rendre compte de l'efficacité extrinsèque et intrinsèque de deux grands dispositifs de formation professionnelle au Sénégal.

Qu'elle que soit la perspective d'analyse, l'efficacité d'un dispositif de formation ne s'apprécie qu'à la lumière des incréments qu'elle apporte par rapport à une situation de référence. Ces incréments sont mesurables par les écarts entre les niveaux d'entrée dans les systèmes des apprenants et leurs niveaux à la sortie. La connaissance des situations de référence est importante dans des logiques d'évaluation de performance comparative. A niveaux de performances internes ou externes égaux, le dispositif de formation ayant le niveau de départ le plus faible sera considéré comme le plus performant. Afin d'illustrer cette logique, Gérard (2001) donne l'exemple de deux écoles en fin de cycle dont les niveaux d'efficacité sont jugés équivalents, mais dont les profils socioéconomiques des apprenants sont très différents à l'entrée : l'école A enrôle des apprenant venant d'un niveau socio-

culturel et économique élevé, tandis que l'école *B* accueille des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés. Malgré leurs résultats égaux à l'issue des évaluations de fin de cycle, l'École *B* sera jugée globalement plus performante car l'écart comblé entre le niveau de départ et de sortie y est plus important. Ces réflexions montrent que l'évaluation des performances pour être complète, doit être réalisé de manière itérative en considérant plusieurs facteurs tels que l'environnement socio-économique des dispositifs de formation, mais aussi des publics qu'ils reçoivent, impliquant une notion que nous discuterons plus tard : l'équité.

2.2 Contours théorique de l'Efficienc

L'efficienc est le rapport entre le niveau d'efficacité d'une action ou d'un système et les ressources qui lui ont été consacrées. Ainsi l'efficienc d'un dispositif de formation, est profondément liée à son efficacité, mais sans pour autant être absolue. L'évaluation de l'efficienc s'intéresse à l'ampleur et à la nature des moyens mobilisés pour mettre en œuvre le service de formation et atteindre les objectifs. Il s'agit de mettre en perspective les résultats obtenus par le système de formation avec les ressources humaines, matérielles, financières institutionnelles, matérielles, financières, temporelles ou encore méthodologiques – qui ont été mobilisées dans sa mise en œuvre.

L'efficienc étant une notion composite dans le cas de l'éducation (car pouvant être évaluée selon plusieurs aspects : temps, finances, ressources humaines), il est difficile d'effectuer des analyses d'efficienc prenant en compte l'ensemble des aspects évoqués (Gérard, 2001). Cette difficulté est d'autant plus grande que certains de ces aspects ne sont pas directement observables et qui s'apparentent alors à des coûts cachés (Bampoky, 2012), mais qui néanmoins pèsent sur l'efficienc des dispositifs organisationnels considérés. De ce fait, une grande partie des recherches consacrées à l'efficienc des systèmes de formation se focalise sur les seuls coûts financiers en négligeant d'autres éléments de coûts moins directement accessibles, mais susceptibles d'affecter l'efficienc d'un système de formation tels ceux relatifs à la

gestion des ressources humaines ou ceux consécutifs au temps dédié à l'élaboration de curricula (Gerard, 2001.).

Cette approche restrictive de l'efficacité explique le peu d'enthousiasme qu'elle suscite au sein des professionnels de l'éducation, spécialement chez les enseignants. En effet, la recherche d'efficacité dans les systèmes scolaires s'est souvent traduite par une diminution des moyens humains, de budget ou encore de temps d'enseignement. Si ce type de résultats est avant tout attendu par les planificateurs et de décideurs de l'éducation, il est souvent critiqué par les acteurs de terrain. Pour ces derniers, il ne reflète que partiellement l'efficacité globale d'un système de formation, notamment parce qu'il occulte les conséquences en termes pédagogique et d'apprentissage d'une réduction des moyens financiers, matériels et humains affectés à la formation. De fait, une approche purement financière de l'efficacité peut difficilement capturer les informations liées aux aspects comportementaux corrélables à la performance des ressources humaines (formateurs et enseignants); à l'adaptation des dispositifs de stages aux réalités du marché de l'emploi (prise en compte des réalités des ateliers informels) et d'adaptation des cadres juridiques et réglementaires de la formation (introduction valorisation des acquis de l'expériences, lois, modifications des modalités de certifications...).

Pour cela d'autres approches, plus composites et autorisant la prise en compte de facteurs non financiers et psycho comportementaux doivent être envisagés pour permettre « *le repérage, à un niveau micro-spatial au sein de l'organisation, des dysfonctionnements porteurs de coûts cachés affectant la mise en œuvre de l'efficacité* » (Martinet et Savall, 1978, p. 83). Ce propos vient étayer l'objet de ce chapitre et permet d'envisager d'autres voies théoriques permettant d'appréhender ces éléments de coûts liés à la gouvernance et aux modes d'organisation tels que la théorie des coûts de transaction, qui dans son volet gouvernance s'intéresse à la nature et à l'ampleur des coûts cachés générés et qui peuvent affecter l'efficacité

des organisations (Williamson, 2000). Nous verrons plus loin comment ces apports peuvent être mobilisés pour une meilleure reconstitution complète en vue d'une évaluation comparée de l'efficacité des différents types de centre de formation en termes de capacité à insérer les jeunes.

2.3 Contours théorique de l'Équité

L'équité dans l'éducation et la formation est un concept qui occupe une place croissante dans les préoccupations des chercheurs et des décideurs de l'éducation. Elle constitue l'un des objectifs centraux des politiques mondiales de l'éducation, notamment l'objectif de développement durable n°4 : « *Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* » (Nations Unies, 2019).

La notion d'équité en éducation et formation n'est pas éloignée de celle de la justice sociale : un système d'éducation et de formation tend vers l'équité s'il a dans ses objectifs la réduction des écarts entre les groupes sociaux économiques, mais aussi entre les groupes ayant des niveaux pédagogiques différents. Selon l'OCDE (2018, page 2), l'équité en éducation signifie que le système éducatif fournit les mêmes chances d'apprendre à tous les élèves. Par équité, on n'entend pas l'obtention des mêmes résultats éducatifs par tous les élèves, mais plutôt l'absence de lien entre les différences de résultats entre les élèves et le milieu dont ils sont issus ou les facteurs économiques et sociaux sur lesquels ils ne peuvent exercer aucun contrôle.

En éducation, l'équité signifie que des élèves issus de milieux socio-économiques différents atteignent des niveaux similaires de performance scolaire et de bien-être social et affectif, et ont la même probabilité d'obtenir un diplôme de l'enseignement post-secondaire. Cette définition de l'OCDE conforte les liens entre l'équité et la justice sociale, l'objectif n'est pas intrinsèquement de réduire les écarts socioéconomiques entre les apprenants, mais de faire en sorte que ces écarts socio-économiques n'entravent pas leur égale progression en termes d'acquisition de compétences.

Ces considérations sur l'équité avaient précédemment été développés par Psacharopoulos & Woodhall (1985) qui ont distingué trois niveaux de l'équité en éducation et formation : l'équité horizontale, qui signifie un traitement égal pour des individus égaux ; l'équité verticale, qui implique un traitement inégal pour des individus inégaux; enfin l'inégalité intergénérationnelle, qui portent sur la limitation des transferts d'inégalités d'une génération a une autre d'une part, et d'autre part de garantir le même niveau d'accès quel que soit l'appartenance à une génération de la personne qui souhaite se former.

La notion d'équité est complexe. Elle fait appel à des paramètres d'ordre moral, difficile à objectiver. Cette complexité est la raison pour laquelle, il existe une pluralité de critères d'appréciation de l'équité des systèmes d'éducation et de formation. Ainsi, la recherche d'équité portera sur l'accès de tous à l'éducation quel que soit la race ou le genre. L'équité suscite aussi le débat en matière de qualité d'enseignement pour tous ou d'élitisme de certaines formations, telles celles en en aéronautique ou en médecine, ou les restrictions d'accès sont liées à des spécificités de sécurité ou de gestion des ressources humaines propres à ces secteurs. Pour apporter de la clarté au concept d'évaluation de l'équité des dispositifs de formation, Sall et De Ketele (1997) ont suggéré la distinction de cinq niveaux d'équité :

- L'équité socio-économique d'accès, qui aura pour d'indicateurs le nombre d'entrée et de sorties des dispositifs de formation selon des variables telles que le sexe, l'âge, le niveau socioéconomique et socioculturel, l'ethnie...
- L'équité de confort pédagogique, qui sera renseignée par des indicateurs tels que le niveau de formation des enseignants, les taux d'encadrement, la quantité et la qualité des outils didactiques ;
- L'équité de production pédagogique qui doit renseigner sur la capacité des dispositifs de formation à fournir le même niveau de progression pédagogique à la sortie des systèmes pour des apprenants ayant un niveau équivalent à l'entrée ;

-
- L'équité pédagogique, qui a pour objectif la réduction de l'écart qui existe entre les forts et les faibles en termes de performances scolaires entre le début et la fin de l'action pédagogique ; C'est un niveau de l'équité difficile à renseigner car il suppose l'établissement de bilan de compétences ou d'évaluation de niveau individualisé à l'entame des processus d'apprentissages.
 - L'équité externe ou équité d'accomplissement, qui cherchera à mesurer l'égalité de chances d'accès à un emploi décent pour les sortants d'un même dispositif de formation selon le niveau de sorties, les compétences acquises, ou l'appartenance à un groupe socioéconomique.

Ainsi l'équité d'un système de formation est un pilier de sa performance. Il doit être en mesure de montrer l'impartialité de traitement attendu d'un service public quel que soit le groupe socio-économique ou socio-culturel considéré (Mingoteaud et Minet, 1994). Il devrait servir aussi à s'assurer que le dispositif de formation facilite la mise en place de mécanisme permettant un décloisonnement entre les personnes de sorte à organiser la complémentarité des compétences pour le bon fonctionnement de la société (Perrenoud, 2000).

Ces différents aspects de la performance que constituent l'efficacité, l'efficience et l'équité, sont comme nous l'avons annoncé plus haut des dimensions qui doivent fonder la prise de décision dans les politiques publiques. Nous verrons dans la partie méthodologie (cf. chapitre 4) comment nous les avons prises en compte et à partir de quels indicateurs de performance.

A ce stade et pour approfondir notre réflexion, il nous semble essentiel de nous référer aux fondements théoriques d'une évaluation socio-économique. Cela nous permettra par la suite de mieux justifier nos choix méthodologiques et d'avancer sur l'identification des indicateurs de performance que vous avons sélectionnés pour réaliser l'évaluation comparative des deux systèmes de formation mentionnés.

3. Fondements théoriques d'une évaluation socio-économique

La question de l'évaluation des performances d'une activité, d'un projet, ou d'un modèle organisationnel comme cela est le cas de notre travail, pose la question des raisons sous-jacentes au choix d'une démarche par rapport à une autre. Pour justifier le choix d'une méthode ou d'une solution, il est d'usage que les agents décisionnaires appliquent des techniques de prise de décision qui relèvent de plusieurs méthodes découlant de plusieurs paradigmes théoriques. Nous pouvons citer : l'analyse coût-bénéfice ; l'analyse coût-efficacité ; l'analyse coût-utilité. Si ces méthodes, essentiellement fondées sur des critères d'efficacité et d'efficience ont fait leurs preuves (Urio, 1978) dans le secteur privé, elles sont encore en cours d'expérimentation dans le secteur public. Parmi les méthodes précitées, l'analyse coût-bénéfice, encore connue sous le terme d'analyse coût-avantage (ACB) a fait l'objet de la plus grande vulgarisation (Boudia, 1945 ; Schlander, 2010) avec une longue tradition d'application trouvant ses origines au XIX siècle. Ainsi dans la suite de notre document à chaque fois nous ferons référence à l'analyse coût-bénéfice ou à l'analyse coût-avantage cela renverra invariablement à la même réalité théorique, dépendant de la terminologie employée par les auteurs sur lesquels nous prendrons appui. Nous commencerons par nous intéresser à son application dans le secteur public en général, puis dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle en particulier.

3.1 Fondement théorique de l'analyse coût-bénéfice dans le secteur public

L'évaluation du rendement d'un investissement, surtout public est un champ d'intérêt de longue date pour les économistes, mais aussi un outil de légitimation pour les preneurs de décisions qui souhaitent au-delà des options politiques, fonder leurs choix sur des preuves empiriques et statistiques robustes (Heim, 2019), sans lesquelles le concept d'investissement social se réduirait à "*un outil de stratégie politique, voire à un élément de rhétorique stratégique*" (ibid..). En effet, les décideurs publics et leurs administrations ont souvent avancé une justification de leurs choix

de méthodes par un soubassement théorique en fonction de leur orientation idéologique et politique. Ainsi, dans notre approche, nous nous intéresserons plus au soubassement théorique de ces méthodes proposées, qu'à leurs méthodologies, en n'occultant pas qu'en définitive dans la pratique, la technique n'est pas l'unique boussole de l'action, mais peut bien souvent être un outil de validation de la décision politique prise (Basle et Malgrange, 2006). Ainsi, à chaque fois que nous serons amenés à utiliser le terme méthode dans la suite de notre texte, nous nous referons plus aux fondements théoriques sur lesquels reposent cette méthode qu'à la technique elle-même. Sur ces derniers aspects méthodologiques et techniques, il se développe aujourd'hui des méthodes statistiques et économétriques avancées, permettant de produire des résultats interprétables sur les rapports entre l'investissement social consenti et les résultats ou effets obtenus (Burgoon, 2017).

La pertinence de ces outils est bâtie sur leurs capacités à mesurer les effets d'une action en isolant les effets induits par les caractéristiques des personnes qui l'ont mise en œuvre (ibid..). Il s'agit de garantir que le résultat est seulement dû à l'action engagée en intégrant le fait que l'investissement considéré peut affecter positivement, mais négativement plusieurs dimensions de la vie de la population bénéficiaire (emploi, revenus, situation familiale et sociale, logement...) (Desplatz et Ferracci ; 2016). Sur les aspects méthodologiques, l'ACB présente de nombreuses similarités avec les techniques de choix des investissements utilisées par le secteur privé comme nous le mentionnions plus haut. Toutefois, comme le précise Terny (1967, pp 517 - 544), « *alors que les règles de décision de la théorie de l'entreprise tendent à la maximisation du profit privé, les règles de décision de l'analyse coût-avantage cherchent à maximiser les avantages collectifs ou le bien-être général* ».

Ainsi, il serait presque irréaliste selon Henri (1972) de considérer l'ACB comme un outil au service d'une rationalité « *objective* », animé que par les mêmes principes que celles qui guident l'entrepreneur privé dans la recherche d'un profit maximum. Elle relève au contraire d'une démarche normative, reposant sur une vision

irrémédiablement fragmentaire de l'intérêt collectif (ibid..) tel que conceptualisé dans le champ théorique de l'économie du bien-être (Pigou, 2013). Faire abstraction de cette filiation théorique rendrait incomplète notre réflexion en ne la centrant que sur les aspects strictement techniques, en particulier sur les méthodologies de repérage et d'évaluation monétaire des coûts et des bénéfiques. Sans sous-estimer l'importance de ces questions, sur lesquelles nous reviendrons plus tard dans notre recherche, nous pensons que pour apprécier correctement la portée et les limites de l'ACB, il est indispensable d'étudier au préalable ses fondements théoriques. Adoptant ainsi une perspective moins centrée sur les aspects opératoires³⁰ de cette technique, nous abonderons dans le sens de Henri (1972), qui définit l'ACB comme une *"analyse d'équilibre partiel, classant les projets publics en fonction du surplus économique qu'ils procurent à la collectivité"*.

Il demeure tout de même, de manière factuelle, autour de l'ACB, l'objectif opérationnel de servir de méthode pouvant apporter des réponses basées sur la preuve à la question de la rentabilité sociale des projets (Heim ; 2019), pour la prise de décision. Comme l'avance Sen (2005), *"le raisonnement de base de l'analyse coût-bénéfice repose sur l'idée qu'il est valable d'agir si les bénéfiques qu'on en retire sont supérieurs au coût de l'action"*. Dans le même ordre de pensée, Heim (2019), abonde plus en détails dans le même sens en expliquant que l'analyse coût-bénéfice (ACB) a pour but « *d'objectiver les effets d'un investissement sur le bien-être de l'ensemble des agents affectés par cet investissement afin d'évaluer sa capacité à répondre à un besoin identifié, en appréciant les gains attendus au regard des coûts engendrés. Compte tenu de tous ces effets, l'objectif premier de l'évaluation socioéconomique est*

³⁰ A.R. Prest et R. Turvey (1965) ont donné par rapport à ces aspects une définition tout fait complète : « L'analyse coûts-avantages est une technique permettant d'apprécier la rentabilité de projets, lorsqu'il est important de se situer dans une perspective à long terme (en ce sens qu'il faut tenir compte des conséquences de ces projets aussi bien dans le futur lointain que dans le futur immédiat) et dans une perspective extensive (en ce sens qu'il faut tenir compte d'effets secondaires multiples sur de nombreuses personnes, industries, régions...).Autrement dit, cette technique implique la rémunération et l'évaluation de tous les avantages et les coûts attachés aux projets.» [51], p. 155

de fournir une analyse permettant de prendre une décision sur l'opportunité de réaliser un projet ».

Notons que l'utilisation de l'ACB a longtemps été cantonnée à l'évaluation d'investissements tels que les équipements, les infrastructures ou l'environnement où les paramètres de coûts et la monétisation des bénéfices est plus aisément quantifiable. Toutefois, elle s'élargit de plus en plus aux investissements dans les champs sociaux tels que l'éducation et la santé (Weimer et Vining, 2009), où elle permet de quantifier monétairement les effets des politiques publiques qui pendant longtemps sont restées éloignées des évaluations socio-économiques des impacts des politiques publiques. En tant qu'outil d'aide à la prise de décision, l'ACB aide ainsi les décideurs publics à choisir parmi un ensemble de solutions disponibles celle qui est la plus efficiente, c'est-à-dire qui génère le plus de retombées et d'externalités positives par rapport à un budget donné.

Le cadre de l'analyse conceptuel et théorique de l'ACB est donc d'une très grande ampleur, qui va bien au-delà des variables standards utilisées par la technique de l'ACB elle-même. En effet, la procédure classique qui consiste à considérer généralement, les bénéfices et les coûts par rapport à des possibilités alternatives et d'estimer ensuite leurs avantages respectifs peut être utilisée dans une grande variété de problèmes, de l'évaluation du développement économique ou de la qualité de vie à l'examen de l'étendue de l'inégalité, de la pauvreté ou de la disparité entre les sexes (Atkinson, 1983). Tels sont les fondements théoriques sur lesquels nous comptons appuyer notre démarche méthodologique autour de l'évaluation socio-économique dans le cadre de cette recherche. Pour cela, nous commencerons par nous intéresser à sa mise en pratique dans le secteur de l'Éducation et de la formation professionnelle

3.1.1 L'analyse coût-bénéfice dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle

Les années 60 ont vu intervenir dans les sciences économiques et sociales ce que Bowman a qualifié de « *révolution de l'investissement humain dans la pensée économique* ». En effet cette période a vu une vaste littérature se développer dans la recherche économique appliquée au développement humain. Des économistes comme Schultz (1961 et 1963), Denison (1962 et 1967) et Krueger (1968) s'essayèrent à évaluer l'impact, mais surtout l'apport de l'éducation à la constitution de la richesse des nations et des hommes. Ces recherches constituent ainsi les fondements théoriques du concept d'investissement en capital humain, qui inspireront les travaux de référence de Becker (1962) sur la théorie du Capital humain. S'inscrivant dans ce courant théorique de l'investissement en capital humain, d'importants travaux de recherche sur l'application des techniques de rationalisation de choix dans ce secteur, notamment l'ACB, ont été menées. L'éducation dans son sens large (formation professionnelle, formation continue, andragogie) a, pendant cette période, constitué un terrain fertile mais tout aussi controversé de cette recherche appliquée.

En effet, les spécificités du secteur de l'éducation ont longtemps suscité un débat entre économistes et praticiens de l'éducation quant à la quantification économique et financière des bénéfices des investissements, justement à cause du caractère éminemment social de l'éducation et en particulier dans les pays en voie de développement (OIT, 2017 ; McIntosh, 2007). L'ACB étant un instrument de mesure destiné à évaluer économiquement un investissement, elle est par conséquent fortement centrée sur les bénéfices économiques de l'éducation lorsqu'elle est appliquée à ce secteur. De ce fait, un certain nombre de praticiens et chercheurs de l'éducation ont défendu l'idée selon laquelle l'ACB ne serait pas pertinemment applicable à l'éducation (Woodhall, 2004), argumentant leur position du fait de la pluralité des objectifs de l'éducation et de l'importance des bénéfices extra-économiques qui en découlent. Toutefois, dès lors que l'on accepte aussi que malgré

sa vocation sociale, l'investissement dans l'éducation et la formation peut engendrer des bénéfices économiques, il apparaît nécessaire d'en analyser l'incidence par rapport à d'autres investissements publics possibles (ibid..).

Pour autant, l'importance des bénéfices économiques de l'éducation ne devrait pas faire oublier ses répercussions sociales, politiques et culturelles qui selon Hoeckel (2008) peuvent s'évaluer au niveau individuel et sociétal. Pour cela, l'ACB passe par trois étapes clés : dans un premier temps, il est procédé à une évaluation des coûts des options possibles dans le cas d'une analyse ex ante ou dans le cas d'une analyse ex post dans certains cas. Il s'agira d'abord d'évaluer les dépenses primaires et secondaires de l'éducation, puis les résultats produits par chacune des alternatives d'organisation des enseignements, ainsi que leurs performances respectives du point de vue des résultats scolaires de chaque dispositif aux sessions d'évaluation. Enfin, il conviendra de combiner les résultats de ces évaluations des coûts et performances pour en tirer un rapport coût-bénéfice décrit comme le « *gain de performances par dollar dépensé* » par Harbison (1992).

Toutefois dans le cadre de cette thèse, l'évaluation des coûts ne sera pas une tâche méthodique sur laquelle nous nous pencherons. Comme l'indique Heim, l'ACB "*aide à identifier parmi un ensemble de politique possible, la plus efficiente, c'est à dire celle qui produit les bénéfices les plus importants à partir des ressources disponibles*". A la différence des projets privés, comme le soulignent ces auteurs, les interventions publiques dans des secteurs tels que la formation professionnelle que nous investiguons, sont focalisées sur les retombées sociales pour les communautés. Leur objectif intrinsèque est de fournir des bénéfices à la population qui varient selon le secteur considéré (ibid..) et dans le cas présent, l'accès à un emploi décent pour les jeunes. Dans le point suivant, nous aborderons rapidement la question de l'évaluation des coûts qu'à des fins de cadrage théorique, réservant l'application pratique à l'évaluation des utilités qui peuvent en être tirées, à savoir les bénéfices et leur matérialisation sur l'emploi des jeunes.

Ainsi, à ce stade la question essentielle pour ce mode d'analyse qu'est l'ACB est de savoir quels sont les indicateurs et les paramètres qui rentrent en compte pour l'évaluation des bénéfices et l'optimisation des utilités prévues. Pour ce qui concerne le secteur de l'éducation et de formation, la littérature, comme nous le verrons, nous fournit des orientations assez claires à ce propos.

a) L'évaluation des coûts

Dans la littérature portant sur l'analyse des coûts à prendre en compte dans l'ACB, il apparaît deux catégories majeures de coûts qui entrent principalement dans la constitution des coûts. Il s'agit des coûts directs sociaux et privé, des coûts d'opportunités (Woodhall, 2004).

- Les coûts directs et sociaux

Si l'analyse coût-bénéfice permet d'aborder l'éducation et la formation comme une forme d'investissement social, il ne peut être alors fait l'économie d'une identification exhaustive des coûts qui entrent en jeu pour sa mise en œuvre. Ainsi, dans le contexte de l'exécution des politiques publiques, l'évaluation du coût de l'éducation doit intégrer l'ensemble de ce qu'elle coûte à l'économie en général et aux budgets nationaux en particulier. Il s'agira ici de donner de la valeur monétaire au temps du personnel des systèmes d'éducation (enseignants et personnel administratif) estimé à travers les salaires ; aux intrants pédagogiques ; aux investissements pour immobilisation ainsi que les biens et services consommés par le système dans la délivrance du service de l'éducation, jusque dans la valeur de l'utilisation des bâtiments (Nguyen. H, 1965). Ces coûts peuvent être caractérisés de « *sociaux* » pour ce qu'ils coûtent à l'ensemble de la société.

A côté de ces coûts directs et sociaux, il ne demeure pas moins un certain nombre de coûts qui restent à la charge des ménages et des individus en particulier. Même dans les systèmes éducatifs avec une forte implication financière des pouvoirs publics, la gratuité n'est jamais totale, il subsiste des frais tels que les droits d'inscription des

apprenants, les frais d'assurances, l'achat de fournitures scolaires au long terme, la prise en charge du transports et l'alimentation en milieu scolaire entre autres. L'ensemble de ces coûts qui demeurent directement à la charge des ménages sont regroupés sous la catégorie des coûts privés (Woodhall, 2004).

- **Les coûts d'opportunité**

Pour effectuer une analyse coût-bénéfice d'un investissement, il est primordial de circonscrire les coûts en y incluant les coûts d'opportunité qui entrent en ligne dans les ressources totales réelles qu'un projet mobilise. Les coûts d'opportunité représentent les coûts qu'implique le choix d'utiliser les ressources investies dans l'éducation et la formation dans un autre projet ou dans un secteur différent (Bowman, 1966). A titre illustratif, nous pouvons donner l'exemple du temps passé dans la poursuite des études par les apprenants qui, en faisant ce choix, amputent le marché du travail d'une partie de sa force de sa main d'œuvre (Charlot, 2005). Cette soustraction de main d'œuvre représente une perte en capacité de production. La conséquence de cet état de fait se traduit par une contribution moindre à la constitution de la richesse économique nationale, mais constitue en même temps aussi un manque à gagner pour les individus qui peut ne pas être négligeable surtout dans le contexte des pays en voie de développement. Le raisonnement qui sous-tend ce type de choix est que le renoncement au produit de la main d'œuvre actuel au profit de l'éducation répond à une logique d'accroissement de la capacité et de la qualité de production future des étudiants et par conséquent d'un accroissement futur du produit global (ibid..).

Les coûts d'opportunité peuvent aussi apparaître dans l'affectation de biens et services autres que le temps des apprenants. Dans cette perspective le renoncement à utiliser un bien ou un service en faveur d'une affectation par rapport à une autre doit être vu comme un élément du coût réel de l'investissement (Woodhall, 2004) et à ce titre doit aussi être considéré comme un coût d'opportunité nécessitant d'être évalué au mieux. L'évaluation des coûts de l'éducation et de la formation dans le

cadre d'une analyse coût-bénéfice, considère donc des aspects allant au-delà d'un strict calcul des dépenses monétaires. Elle doit essayer intégrer dans le calcul du coût total de l'investissement éducatif y compris de coûts du renoncement à d'autres opportunités aux niveaux individuels, collectifs et sociétaux.

b) L'évaluation des bénéfices

Comme nous le faisons remarquer à l'entame de ce chapitre, il est largement accepté que l'éducation et la formation ont des impacts sur plusieurs dimensions du développement telles que la croissance économique ; la santé ; ou encore la qualité des institutions. Pour en arriver à ce constat, la recherche en sciences économiques s'est effectivement centrée sur l'étude des corrélations existantes entre éducation et croissance économique, autant à l'échelle individuelle et que de pour celle des nations. Ainsi, l'analyse économique des bénéfices de l'éducation est fondamentalement axée sur deux niveaux : les bénéfices directs et les bénéfices indirects (Sow 2013 ; Psacharopoulos et Patrinos, 2002). Au plan individuel, les bénéfices directs de l'éducation et de la formation se manifestent par des revenus croissants des individus en fonction du niveau de qualification, alors qu'au niveau collectif, les bénéfices de l'éducation se traduisent essentiellement par une amélioration de la contribution à la constitution de la richesse nationale par une productivité accrue de la force du travail formée (Gammarano, 2020).

Ainsi, en poursuivant le raisonnement, on peut accepter que ce supplément de revenu puisse constituer une base de mesure des bénéfices directs de l'éducation pour la collectivité si l'on accepte l'hypothèse selon laquelle les gains augmentent de manière synchrone à la productivité de la force de travail (Kapsos, 2021). Dans cette perspective, pour évaluer les bénéfices de l'éducation, il est nécessaire de pouvoir caractériser une causalité entre le relèvement des niveaux de production et de revenu au plan individuel et sociétal d'une part et, et d'autre part l'augmentation du niveau d'études ou de compétence des individus (Psacharopoulos, 2002). Plusieurs

auteurs, et en particulier Schultz (1998 ; 2004)³¹, Becker (1962) et Mincer (1974 ; 1984 ; 1989 ; 1994) ont développé des méthodologies pour quantifier les suppléments de gains que les travailleurs formés sont susceptibles de recevoir durant leur période de productivité.

En principe, ces méthodologies s'appuient sur des données relatives à l'évolution du revenu des travailleurs formés, mais aussi sur leur évolution salariale en fonction de leur formation initiale et continue. Le différentiel entre les revenus de ces deux catégories de travail devrait permettre d'apprécier les bénéfices au niveau individuel (Woodhall, 2004). Cependant, il est difficile de trouver au niveau des statistiques nationales, des données faisant état sur plusieurs années d'évolution salariale des travailleurs sur la base de leur formation ou de leur renforcement de compétences (BIT, 2020). Tout comme les coûts directs et indirects, l'éducation et la formation génèrent aussi des bénéfices indirects et dans certains cas de figure, nous pouvons les qualifier d'extra économiques (d'Aiglepierre, 2011). Au-delà des bénéfices indirects privés, l'éducation et la formation peuvent aussi avoir des bénéfices indirects communautaires. Il s'agit en particulier des bénéfices sociaux et culturels qui procurent par exemple une satisfaction personnelle à l'individu dans le fait de s'instruire. L'éducation apporte également des bénéfices extra-économiques publics, que l'on désigne généralement sous le nom de bénéfices externes, comme la baisse de la fécondité et l'augmentation de l'espérance de vie corrélée à une hausse du niveau scolaire (Woodhall, 2004). Il s'agit d'externalités ou de « *retombées* » dans la mesure où ces bénéfices impactent l'ensemble de la société. Toutefois, les méthodes de rationalisation des décisions, notamment l'analyse coût-bénéfice éprouvent des difficultés pour mesurer ces gains indirects. Cela constitue d'ailleurs l'une des critiques majeures vis-à-vis de l'analyse coût-bénéfice.

3.1.2 Critiques et limites de l'analyse coût-bénéfice

Dès les débuts, le recours à l'analyse coût-bénéfice dans les secteurs de développement sociaux tels que l'éducation et la formation a fait l'objet de plusieurs critiques. La première grande critique a trait au fait qu'elle ne parvient toujours pas à restituer dans l'ensemble, les coûts engagés dans la mise en œuvre des actions, laissant de côté un ensemble de coûts indirects, tels que ceux liés à la gouvernance d'un système ou d'une organisation. Ces coûts peuvent influencer la performance d'ensemble des projets (Woodhall, 2004). Ainsi, en ne restituant que partiellement les rapports investissements/rendements complets, elle rend compliquée, dans le cadre d'une évaluation préalable, une comparaison entre plusieurs solutions organisationnelles (Woodhall, 2004; Bennell, 1998). Comme le souligne Menard et Oudot (2009), cette limite est accentuée lorsqu'il s'agit de reconstituer par anticipation le coût complet d'une solution publique. L'évaluation préalable devrait selon eux, contribuer à limiter une incomplétude importante d'informations résultant de la méconnaissance des coûts exhaustifs de sa mise en œuvre. Cette incomplétude résulterait de l'existence de coûts cachés et d'incertitudes qu'ils qualifient de « *coûts de transaction* » et que les méthodes de gestion et de comptabilité classiques ne parviendraient pas à prendre en compte³².

Afin d'avoir une évaluation complète des coûts et donc une comparaison des solutions plus justes, Menard et Oudot (2009) suggèrent de prendre en sus des coûts apparents quantifiables, les coûts de transaction pour aboutir à une évaluation complète des coûts. Ainsi pour accéder à ce pan caché des coûts de mise en œuvre d'une solution organisationnelle, comme nous le verrons plus tard, il s'agira de s'ouvrir à des méthodes d'analyses issues de l'économie des organisations. La mobilisation de celles-ci fournira des clés pour une estimation davantage élargie, mais réaliste de l'ensemble des coûts. Cette approche d'ouverture de l'évaluation

³² Menard. C ; Oudot J.M. « L'évaluation préalable dans les contrats de partenariat ». Revue française d'administration publique, ENA, 2009

socioéconomique à l'économie des organisations pourrait donc constituer une piste pertinente à développer pour rendre juste, les techniques d'évaluation de performance des dispositifs de formation professionnelle dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle. C'est ce que nous analyserons plus précisément dans la section suivante .

La deuxième grande critique concerne le fait que l'ACB mettrait avant tout l'accent sur les aspects quantitatifs de l'éducation et de la formation, à savoir les taux d'achèvement des cycles d'études par exemple (Behrman et Birdsall, 1983). La dimension qualité de la formation ne serait pas ainsi suffisamment prise en considération. Pour Behrman et Birdsall (ibid..), l'« *approfondissement* » de l'éducation et de la formation par le moyen d'une augmentation de la qualité produit un rendement social plus élevé qu'un « *élargissement* » de l'éducation par le biais d'une augmentation de la quantité (ibid..).

Même s'il est beaucoup moins aisé d'évaluer la qualité que la quantité, apparaît donc ici une des limites majeures de l'ACB : celle-ci ne contextualisant que rarement les résultats par rapport aux réalités et paramètres sociaux pertinents lors de son application. Sur cette base, ce type de réflexions, Bennell (1998) a fortement remis en cause les méthodologies utilisées pour effectuer des analyses coût-bénéfice dans le secteur de l'éducation et donc aussi des conclusions qui en sont tirées. Dans ses différents travaux, cet auteur a effectué des contre-analyses de plusieurs ACB révélant leurs incomplétudes. Il a ainsi considéré qu'elles conduisaient à une « *mauvaise utilisation des taux de rendement de l'investissement éducatif* ».

Pour étayer ses analyses, Bennell, relève trois points faibles de l'ACB :

(a) le manque de robustesse technique et méthodologique des études sur les taux de rendement du fait d'une fiabilité limitée des données de base;

(b) le manque de représentativité des échantillons source de données liées à une prise en compte partielle des réalités socio-économiques et démographiques

prévalant dans les pays étudiés. Pour Bennell (ibid..) les études basées sur l'ACB paraissent oublier une partie de l'économie réelle en négligeant notamment le secteur informel ;

(c) et surtout le manque d'exhaustivité dans l'évaluation des coûts et la simplification dans l'identification de leurs sources.

Ces critiques de l'ACB ont été complétées par celles de Tegoum (2012). Cet auteur relève que les données utilisées peuvent provenir d'échantillons faiblement représentatifs de la réalité des pays, en particulier de ceux en voie de développement. Selon lui, ces données concernent de manière récurrente l'emploi dans le secteur formel, occultant ainsi les dynamiques économiques du secteur informel (ibid..) qui pourtant mobilise le plus de personnes, y compris celles issues des systèmes formels d'éducation et de formation professionnelle (Tegoum, 2012).

Dans le prolongement de ces critiques, Heim, (2019) souligne que l'ACB présente l'inconvénient de mesurer la performance d'une solution organisationnelle à travers le seul critère d'efficacité. Ainsi, selon ces auteurs, elle n'intègre pas suffisamment d'autres critères plus qualitatifs tels ceux ayant trait à la gouvernance, à l'équité sociale, et aux enjeux de redistribution de ressources entre acteurs. Ces mêmes auteurs en déduisent que cela constitue une limite sérieuse de l'ACB, notamment lorsqu'il s'agit d'évaluer l'opportunité d'un investissement social comme c'est souvent le cas au sein de l'institution scolaire.

De fait, la prise en compte des paramètres sociaux, comportementaux, culturels, d'équité, difficilement monétisables, rendent particulièrement délicat l'application de l'ACB à l'investissement social. Il est vrai qu'il existe des méthodes de calcul économique, telle que la micro-simulation qui permettent d'y parvenir (Blanchet et al, 2016). Cependant, si ce type de méthode permet d'intégrer beaucoup plus de paramètres pour simuler un grand nombre de situations, sa mise en œuvre n'est pas aisée. En effet, elle nécessite de mobiliser des modèles économétriques

complexes, d'utiliser un nombre élevé d'hypothèses et d'exploiter des bases de données très vastes (ibid..). Il est de surcroît difficile de mener des ACB suffisamment complètes du fait de la rareté d'enquêtes ou de données longitudinales retraçant l'évolution de groupes cibles sur des périodes longues idéalement souhaitées entre 10 et 20 ans, voire plus (Heckman et al, 2017).

Dans la section suivante du présent chapitre nous verrons comment ce type de critiques portant sur l'insuffisante prise en compte de la dimension qualité a suscité les fondements théoriques de modes d'évaluation de la performance alternatifs.

3.1.3 Quelle contribution de l'ACB à l'élaboration d'une méthodologie d'évaluation multidimensionnelle de la performance ?

En définitive, cette revue théorique de l'ACB nous montre que même si cette méthode présente des limites, elle n'est pas à rejeter en bloc. Elle nous paraît utile pour identifier, parmi ses forces, des éléments méthodologiques propres à enrichir notre cadre méthodologique. En effet, si sa principale limite réside dans son incapacité à reconstituer les coûts complets, l'ACB offre l'opportunité de mesurer des bénéfices sociaux découlant de projets publics. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, elle propose un cadre de mesure de la performance bâti autour d'indicateurs renseignant sur la capacité de différents modes d'organisation de la formation professionnelle à favoriser une insertion professionnelle réussie et décente (Heim, 2016).

C'est cette batterie d'indicateurs qui nous comptons réinvestir dans l'élaboration de notre méthodologie. Pour cela, nous suivrons Thélot (1994) qui distingue trois volets pour appréhender la performance d'un système :

- (i)* le coût du système ;
- (ii)* les services qu'il offre ;
- (iii)* les résultats qu'il atteint.

D'après cet auteur, les deux premières dimensions, même si elles sont utiles, ne comportent pas le même degré d'importance pour évaluer la performance (Thélot, 1994). Il estime que l'attention doit avant tout se porter sur les résultats atteints. Il s'agirait ainsi de déterminer le produit obtenu et donc les bénéfices obtenus en référence aux objectifs d'un système éducatif qui sont, selon lui, les suivants :

- (i)* transmettre une culture, des savoirs ;
- (ii)* préparer à la vie professionnelle, avec ce que cela suppose de savoir-faire
- (iii)* former le futur citoyen et, ainsi, contribuer à la construction du pays ;
- (iv)* favoriser, entre élèves, la plus grande équité possible.

Dans notre travail, les bénéfices qui nous intéressent particulièrement sont ceux qui renvoient à la performance de systèmes de la formation appréciée au regard de leur pouvoir à insérer décemment les jeunes sénégalais sur le marché du travail. Pour mesurer cette performance nous nous référerons aux indicateurs identifiés par André (1964); Sow, (2013) ; Psacharapoulos (2002), Fadiga et De Ketelé, (2006) . Pour ces auteurs, la performance portant sur l'insertion professionnelle et sociale peut se mesurer à travers :

- a)* La proportion d'apprenants parvenant à trouver un emploi ;
- b)* La durée nécessaire pour l'obtention d'un emploi couplée à la qualité de l'insertion professionnelle, en particulier sa décence appréhendée à travers le niveau de revenu octroyé ;
- c)* La capacité de ce revenu à couvrir les besoins de vie et permettre une épargne.

Nous retiendrons donc ces indicateurs de mesure issus de l'ACB pour la caractérisation de l'insertion professionnelle des jeunes. L'ensemble des indicateurs issus de l'ACB ainsi que la description de l'utilisation que nous en ferons seront développés dans le chapitre consacré à la méthodologie (infra, Chapitre IV).

Dans la section suivante, nous verrons comment ces indicateurs quantitatifs peuvent être complétés par d'autres plus qualitatifs issus de modes d'évaluation alternatifs.

3.2 La théorie des coûts de transaction : un cadre conceptuel utile pour parvenir à une approche plus complète des coûts

Comme vu dans le chapitre précédent, l'analyse coût-bénéfice comporte deux lacunes importantes : (i) sa limite à produire une estimation complète des coûts générés par différentes solutions organisationnelles, et (ii) sa faiblesse dans l'analyse des dimensions qualitatives de la performance des dispositifs étudiés tels que la gouvernance et l'équité. Sur les aspects relatifs aux coûts, plusieurs auteurs reconnaissent l'existence de coûts cachés qui devraient être pris en compte dans les évaluations préalables pour refléter une plus juste estimation du coût de ces différentes solutions organisationnelles (Oudot, (2007) ; Menard et Oudot (2009). Ces coûts généralement non pris en compte par les méthodes classiques de comptabilité publique sont, selon ces auteurs (ibid..), assimilables à des coûts de transaction générés par la mise en œuvre des dites solutions organisationnelles.

Ces coûts de transaction sont, selon Saussier (2007) consécutifs à la recherche de l'information, aux dépenses de mise en place des solutions organisationnelles retenues et aux coûts de négociation et de réadaptation des contrats et des accords de mise en œuvre. Ils sont d'autant plus importants à prendre en compte et à mesurer qu'ils peuvent représenter une part non négligeable du budget et des ressources dédiés aux projets. En guise d'illustration, Wallis et North (1986) ont estimé que les coûts de transaction pèsent considérablement sur l'économie étant estimé à 45 % en 1970. Avant d'aller plus loin dans l'identification de ces coûts de transaction et leur applicabilité dans le cadre de notre recherche, il nous semble important de revenir sur les bases théoriques de ce concept.

3.2.1 Cadre théorique de la théorie des coûts de transaction

La pensée conceptuelle autour des coûts de transaction a été posée pour la première fois par Ronald Coase, dans son article fondateur de 1937 "The Nature of the Firm". Dans cet article, il y avance que : « *lorsque l'on souhaite opérer une*

transaction sur un marché, il est nécessaire de rechercher son ou ses cocontractants, de leur apporter certaines informations nécessaires et de poser les conditions du contrat, de conduire les négociations instaurant ainsi un véritable marché, de conclure le contrat, de mettre en place une structure de contrôle des prestations respectives des obligations des parties, etc. ». L'ensemble de ces actions entraîneraient irrémédiablement la genèse de coûts lors de la conclusion des contrats (Coase, 1937). Ainsi, selon Coase, il existerait des coûts de transaction produits par le recours au marché et ceux-ci pourraient être ramenés à la baisse ou maîtrisés si la transaction était internalisée au sein d'une entreprise ou plus largement d'une organisation. Selon ce même auteur, cette internalisation des transactions pour en baisser les coûts serait à l'origine des firmes et plus largement des organisations.

Depuis les premières intuitions de Coase (1937), les coûts de transaction ont parcouru un riche sentier conceptuel. Plusieurs auteurs se sont essayés à des définitions qui le plus souvent sont orientées par la nature des coûts que ces derniers entrevoient dans leurs analyses. Ainsi, pour Arrow (1969), les coûts de transaction sont les coûts de fonctionnement du système économique tandis que Williamson (1979) reprendra ce concept pour en préciser les contours. Considérant que les coûts du fonctionnement du système économique ne peuvent se réduire à ceux de l'échange marchand, il les élargit ainsi aux coûts liés à l'échange organisationnel. Le contrat et les coûts afférents à son établissement sont centraux dans l'analyse qu'il s'agisse des contrats de marché ou de ceux d'origine organisationnelle. C'est plus tard qu'il posera une définition explicite en énonçant que les coûts de transaction sont « *les coûts comparatifs de planification, d'adaptation et de suivi de transferts de droits associés à des tâches dans le cadre d'arrangements organisationnels alternatifs* » (Williamson, 1985).

Cette définition est loin d'être la seule proposée pour caractériser les coûts de transaction, même si elle sert de socle de référence à d'autres définitions qui prennent sur la pensée de Williamson. Ainsi Menard (2012) avance que " *les coûts de transaction correspondent à l'ensemble des coûts résultant des dispositifs choisis pour*

assurer le transfert de droits d'usage, donc, le cas échéant, tant les transferts de droits de propriété que les transferts de droits de décision". Il s'agit donc de comprendre à partir de ces définitions que les coûts de transaction représentent ce qu'il en coûte d'organiser un échange entre agents économiques par le biais de la contractualisation (Royer, 2006). Ainsi pour Williamson (1985), les coûts de transaction seraient en fait des coûts de contractualisation et peuvent être regroupés en deux grandes catégories : les coûts de transaction ex ante qui surviennent dans la phase de préparation d'un contrat, et les coûts ex post qui seraient eux générés après la contractualisation.

Du point de vue théorique, l'économie des coûts de transaction, s'inscrit dans le champ scientifique de la Nouvelle Économie Institutionnelle (NEI). Celle-ci comprend deux niveaux d'analyse distincts mais complémentaires de recherche : le volet institutionnel et le volet gouvernance. Afin de mieux caractériser ces deux volets de l'économie néo-institutionnelle, nous allons revenir sur les différences qui marquent la frontière entre environnement institutionnel et arrangement institutionnel (Davis et North, 1971). Selon ces deux auteurs, l'environnement institutionnel fait référence aux institutions qui régissent l'activité économique. Ces dernières renvoient aux normes et règles qui régissent les interactions humaines. Ces règles et normes peuvent être formelles (politiques, légales, étatiques), ou informelles (sociales, morales).

L'étude et la caractérisation de l'ensemble de ces règles et normes qui constituent l'environnement institutionnel est la source du volet institutionnel de ce programme de recherche. Le volet institutionnel de la NEI relève d'une approche principalement macro-économique. Ses principaux apports théoriques sont issus des travaux de North (1990) qui a considérablement contribué à l'établissement d'une théorie autour de l'émergence des institutions et à leurs impacts sur la performance des économies à l'échelle globale. Ainsi pour North (1990), la naissance des institutions est la résultante d'une quête de rationalisation des coûts de transaction générés par les incertitudes associées aux interactions sociales. De l'autre côté, les

arrangements institutionnels quant à eux, font référence aux organisations qui servent de support à l'activité économique. L'analyse des organisations aboutira à la création du volet gouvernance de la théorie des coûts de transaction. Pour synthétiser le positionnement de ces deux volets de recherche dans le corpus de la théorie des coûts de transaction (TCT), nous reprenons ci-dessous le tableau de Williamson (2000) sur les différents niveaux d'analyse sociale :

Tableau 10 : Niveaux d'analyse sociale de la théorie des coûts de transaction

Niveau	Description	Fréquence
N1	Institutions informelles ancrées : coutumes, traditions, normes religieuses,	$10^2 - 10^3$
N2	Environnement Institutionnel : institutions formelles, règles formelles du jeu (lois, droits de propriété)	$10 - 10^2$
N3	Gouvernance : formes organisationnelles (contrat)	1- 10
N4	Allocation des ressources et de l'emploi (prix et quantité, incitations)	En continu

Source : Williamson (2000) p. 597

Dans le cadre de notre recherche, nous nous focaliserons principalement sur le volet de la gouvernance afin de cerner comment les coûts de transactions peuvent influencer la performance organisationnelle, et in fine la performance globale des dispositifs de formation professionnelle.

Deux apports en lien avec ce volet attirent notre attention particulièrement, car étant très intéressants pour les objectifs de notre recherche. Ils nous apparaissent comme pouvant élargir la portée des méthodes traditionnelles d'analyse de performance telles que l'analyse coût-bénéfice des différents modèles organisationnels de la formation qui se présentent aux pouvoirs publics sénégalais à savoir le PPP et la gestion publique et ainsi éclairer le choix de la solution optimale. Ces deux apports concernent la nature des coûts de transaction qui peuvent être générés lors de la mise en place des solutions organisationnelles de la formation et les conditions

critiques de choix de la solution la plus adaptée, notamment à travers le principe de l'alignement discriminant que nous verrons plus en détails dans le point 6.2.2.

Nous voyons dans la prise en compte de ces deux apports, d'une part, la possibilité d'effectuer une meilleure reconstitution des coûts avec les méthodes d'évaluation qui prennent appui sur la TCT et d'autre part, la possibilité d'avoir accès à des méthodes d'évaluation comparée de l'alignement des structures de gouvernance aux objectifs de performance qui leur sont assignés. Selon Menard et Oudot (2009), l'identification et la mesure des coûts de financement constituent a priori une difficulté moindre car ils sont relativement reconstituables avec justesse. L'attention devrait ainsi porter sur les coûts de transaction générés ou tout au moins le potentiel de genèse de ces derniers par les différentes solutions possibles qui elles-mêmes influenceront le choix de la solution de gouvernance la plus efficace à travers le principe d'alignement discriminant (Hart et al, 1997).

Pour expliciter davantage les bases de cette réflexion, nous proposons dans ce qui suit de nous intéresser d'abord à la nature des coûts de transaction qui peuvent survenir lors de la mise en place d'une nouvelle solution organisationnelle, puis à la mise en pratique du principe de l'alignement discriminant.

3.2.2 Coûts de transaction et principe d'alignement

3.2.2.1 Nature et sources des coûts de transaction

Pour Williamson (1985), les coûts de transaction seraient en fait des coûts de contractualisation et peuvent être regroupés en deux grandes catégories : les coûts de transaction ex ante qui surviennent dans la phase de préparation d'un contrat, et les coûts ex post qui seraient eux générés après la contractualisation. Certains auteurs tels qu'Eggertsson (1990) ont introduit un second niveau de différenciation à savoir les coûts indirects et les coûts directs qui, à notre sens, vient compléter la classification de Williamson. Cet auteur propose une typologie précise qui peut être résumée comme suit :

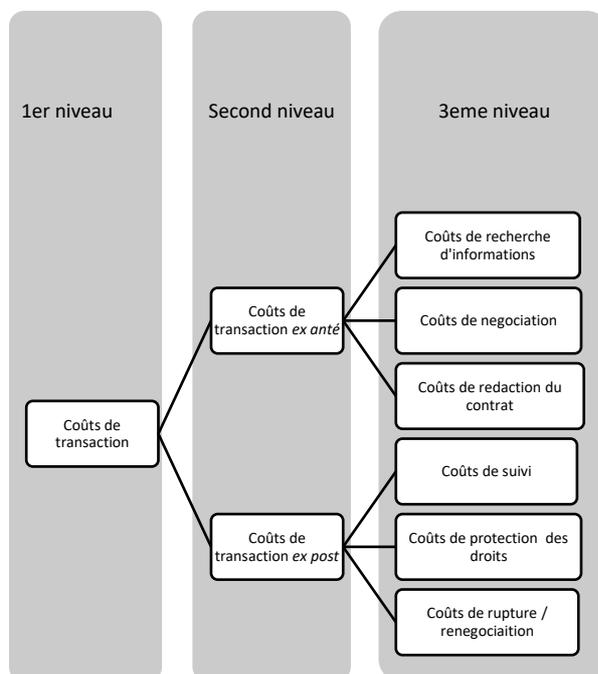
- **Les coûts de transaction ex ante**

Ces coûts sont les coûts de recherche d'information ; Les coûts de négociation qui sont encourus lors des négociations pour tirer le meilleur avantage et enfin les coûts de rédaction du contrat.

- **Les coûts de transaction ex post**

Ces derniers surviennent après la conclusion de la transaction. Pour (Williamson [1985], Eggertsson [1990]) ils sont les suivants : les coûts de suivi du contrat ; les coûts de protection des droits de propriété, aussi appelés dans la littérature, coûts d'*enforcement* ; les coûts de mal adaptation, occasionnés par les changements dans l'environnement du contrat ; les coûts de renégociation du contrat et enfin les coûts éventuels de rupture de contrat.

Schéma 4 : Schématisation des sources de coûts de transaction



Source : Abdourahmane Idaly Kamara (adapté de Eggertsson 1990)

A ces coûts viennent s'ajouter des coûts qualifiés d'indirects. Ces derniers sont particuliers dans la mesure où elles ne sont pas rattachables à une transaction particulière. Selon North (1990), ce sont des coûts qui peuvent être qualifiés de coûts de transaction institutionnelle. Ils surviennent dans la mise en place des conditions

cadres nécessaires pour l'occurrence des transactions formelles. A ce propos Menard (2004) identifie les principales formes de coûts indirects :

- Les coûts de mise en place des institutions utiles à l'occurrence efficace des transactions. Il s'agit des coûts liés par exemple à la formulation et à l'implémentation de lois pour formaliser les règles, ou encore l'adoption de conventions communes telles que la monnaie pour faciliter les échanges. Ils pourraient renvoyer dans notre cas par exemple aux coûts engendrés pour mettre en place la loi d'orientation sur la formation professionnelle au Sénégal qui instaure le PPP comme pilier du système.
- Les coûts liés à la taille du marché : plus un marché est vaste, plus grandes sont les difficultés de coordination ;
- Les coûts de production d'information sur les caractéristiques des biens et services.

Dans la littérature portant sur la théorie des coûts de transaction, plusieurs auteurs se sont employés à identifier les sources des coûts de transaction. Considérant que la transaction est l'unité de base de l'analyse, ces derniers identifient les caractéristiques des transactions comme étant les sources mêmes des coûts de transaction. A ce niveau, la théorie des coûts de transaction conduit à identifier trois dimensions : la spécificité des actifs, incertitude et la fréquence des transactions.

- La spécificité des actifs renvoie à des investissements qui sont difficilement redéployables sans coûts vers d'autres usages ou partenaires (e.g. un centre de formation construit sur un site avec des équipements pédagogiques dédiés) (Klein, Crawford et Alchian 1978). En raison du caractère non redéployable, les parties deviennent dépendantes l'une de l'autre se retrouvant ainsi dans une situation de "lock in". Cependant, cette situation peut glisser vers une configuration où l'une des deux parties peut exploiter la dépendance de son partenaire et s'approprier la quasi-"rente" induite par la spécificité des actifs. Les renégociations qui s'en suivent peuvent générer d'importants coûts de transaction (ibid.).

-
- La deuxième caractéristique agissant comme une source de coûts de transaction est l'incertitude autour des transactions (Williamson, 1975 ; 1985 ; 1991). Selon lui, l'incertitude résulte de la combinaison d'une rationalité limitée et de comportements opportunistes potentiels. Le résultat de cette combinaison limite les capacités d'anticipation des agents qui doivent alors s'ajuster après la survenue des imprévues. Ainsi, les agents peuvent donc être conduits à renégocier les termes de l'accord pour prendre en compte les effets de l'incertitude ce qui a pour effet d'augmenter les coûts de contractualisation et donc l'efficacité de l'accord (ibid.).
 - Enfin, la fréquence des transactions est le troisième facteur des coûts de transaction. La fréquence des transactions influencerait le coût d'utilisation des structures de gouvernance. Williamson (1985) suggère qu'une fréquence soutenue de transactions a pour effet d'amortir le coût d'une structure de gouvernance. D'autres auteurs vont plus loin en estimant qu'une haute fréquence de transaction entre des agents permettrait aux différents acteurs de mieux se connaître de réduire ainsi les coûts liés à l'incertitude, baissant ainsi de facto les coûts de transaction spécifiques (Milgrom et Roberts [1992], Ménard [1995] et Masten [1993]).

3.2.2.2 Le principe d'alignement discriminant et application au secteur de la formation professionnelle

Comme nous l'avons introduit dans l'entame de notre réflexion sur l'ouverture des méthodes d'évaluation socioéconomique aux enseignements issus de l'économie néo-institutionnelle, la théorie des coûts de transaction offre des outils intéressants pour renseigner le choix des solutions organisationnelles possibles dans le cas d'une évaluation socioéconomique. En effet, la théorie des coûts de transaction a fait émerger l'idée que l'efficacité d'un mode organisationnel est liée à son adéquation aux caractéristiques des transactions dont il servira de cadre de réalisation.

Ainsi, le choix du mode organisationnel à même de remplir le critère d'efficience est rationnel. Il existerait selon Menard et Oudot (2009) des arrangements comparativement mieux adaptés que d'autres pour organiser certains types de transaction en adéquation avec le principe d'alignement discriminant proposé par la théorie des coûts de transaction. Selon de nombreux auteurs Masten (1993); Menard et Saussier (2000)), la structure de gouvernance la mieux adaptée pour servir de support à un projet est celle qui permet de minimiser les coûts de transaction par rapport aux dimensions de la transaction.

Cette relation entre les dimensions des transactions et leurs effets sur les coûts de transaction, pourrait être représentée selon Royer (2009) par la fonction suivante :

$$CT = f(\text{Spécificité des actifs}, \text{Incertitude}, \text{Fréquence})$$

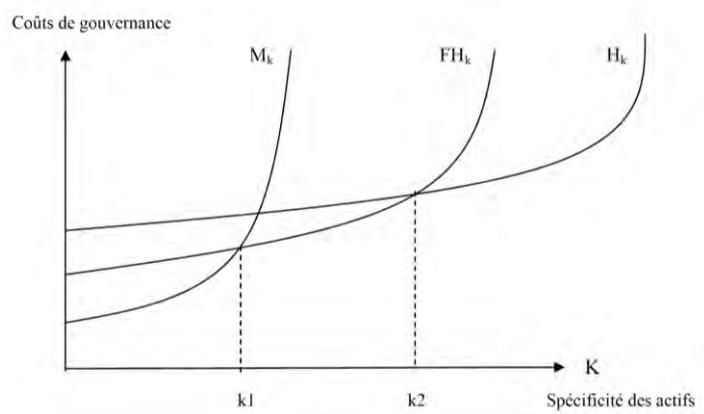
+ + -

Les signes sous les caractéristiques des transactions montrent l'influence positive ou négative de ces dernières par rapport à l'ampleur des coûts de transaction. Nous pouvons ainsi comprendre à travers cette fonction que la présence d'un actif faiblement redéployable, combiné à l'incertitude entourant la transaction accroît les coûts de transaction, tandis qu'une fréquence accrue des transactions les diminue. En partant de ces faits, il est admissible selon Williamson (1985) que certaines structures de gouvernance permettent de minimiser les coûts de transaction. Le choix d'une structure de gouvernance permettant de diminuer les coûts de transaction se fait selon un principe d'alignement discriminant qui selon Williamson (1985, 1991, p.277) fait que « *les transactions, qui diffèrent selon leurs attributs, sont alignées à des structures de gouvernance, qui diffèrent en termes de coûts et de compétences, de façon discriminatoire principalement dans un souci de minimisation des coûts de transaction* ». Sur la base de ce principe et de l'effet des dimensions des transactions, Williamson a élaboré des propositions testables sur le processus de

prise de décision par lequel les agents passent pour effectuer le choix d'une structure de gouvernance sur une autre.

Ces propositions sont synthétisées par Williamson (1991) à travers une série de graphiques de simulation, établissant l'influence réciproque entre le degré de spécificité des actifs et les coûts de gouvernance des arrangements institutionnels ainsi que les choix rationnels de structures de gouvernance qui devraient être privilégiés par les agents. Les simulations de Williamson (1991), reprises par Baudry (2003, page 12) montrent que le marché en tant que structure de gouvernance (noté M_k sur le graphique 7) est la forme de gouvernance optimale en termes réduction des coûts de transaction lorsque la spécificité des actifs est faible. Avec un degré de spécificité croissant, les formes hybrides (FH_k) et hiérarchiques (H_k) apparaissent être plus adaptées que le marché. Les variables k_1 et k_2 indiquent le niveau de spécificité des actifs à partir duquel les structures hybrides et hiérarchiques deviennent respectivement plus optimales.

Graphique 9 : Choix organisationnel en fonction de la spécificité des actifs et des coûts de gouvernance.

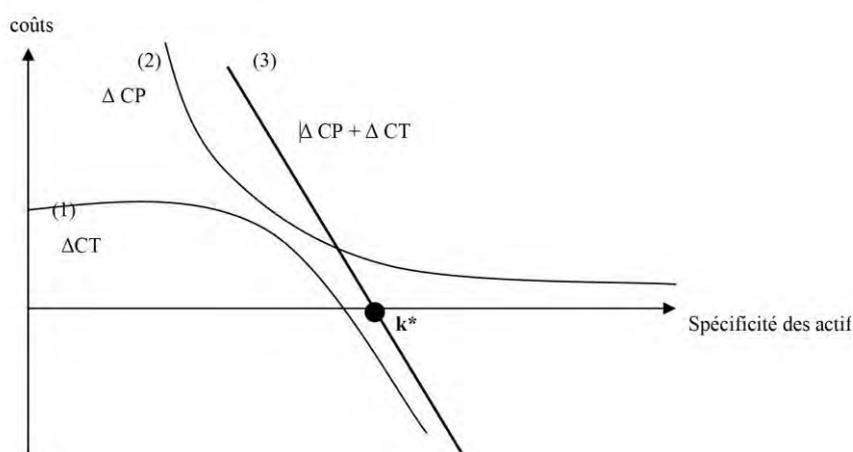


Source : d'après Williamson [1991] p.281.

Les simulations de Williamson établissent aussi l'influence d'autres facteurs dans le processus de prise de décision. Il s'agit en l'occurrence des coûts de production ou de mise en œuvre du bien ou du service objet du processus d'arbitrage. En effet, pour Williamson (1985), le réalisme et la recherche de l'efficacité imposeraient de prendre

en compte la minimisation des coûts totaux de chaque structure dans le processus de prise de décision. Ainsi, la forme organisationnelle la plus optimale est celle qui allierait une minimisation des coûts de production et des coûts de transaction. Dans cette logique, les simulations de Williamson (1985), reprises par Saussier et Menard (2004); Crocker et Masten (1996), offrent une illustration du processus d'arbitrage. La courbe (1) du graphique 8 montre la différence en termes de coûts de transaction entre une forme de gouvernance hiérarchique et une structure de marché. La courbe (2) simule le différentiel entre les coûts de production d'un bien ou d'un service à l'interne d'une entreprise et les coûts d'acquisition de ce bien sur le marché. Enfin, l'addition des deux courbes représentées par la courbe (3) montre que les avantages du marché décroissent au fur et à mesure que la spécificité des actifs s'accroît. Cela montre donc par exemple que les transactions nécessitant des actifs spécifiques dont le degré de spécificité est supérieur à k^* devraient, pour minimiser les coûts de transaction et de production, être encadrées dans une structure de gouvernance hiérarchique.

Graphique 10. Choix de la structure de gouvernance en fonction de la différence des coûts de production et de transaction



ΔCT = différentiel de coûts de transaction (coûts structure hiérarchique – coûts structure marchande)

ΔCP = différentiel de coûts de production (coûts internes – coûts d'achat sur le marché)

source : d'après Williamson (1996)

Le principe de l'alignement discriminant nous montre ainsi qu'en fonction de certaines variables il est possible d'anticiper avec plus ou moins de précision

l'arrangement institutionnel le plus à même d'offrir le meilleur rapport entre les coûts globaux et la délivrance du service. Ainsi, comme nous l'évoquions dans le point 1.2 du présent chapitre, dans le cadre d'un arbitrage rationnel pour procéder au choix d'une solution publique, des méthodes telles que l'analyse coût - bénéfice souffrent de la limite de l'incomplétude dans l'identification des coûts que nous venons de préciser. Cette limite identifiée par plusieurs auteurs (Woodhall, 2004 ; Bennell, 1998) peut être dépassée dans le cadre d'un exercice de reconstitution des coûts par l'intégration des coûts de transaction en sus des coûts de production pour avoir une vue complète (Menard et Oudot, 2009). La grille d'analyse de la théorie des coûts de transaction nous enseigne que l'ampleur de ces coûts globaux (i.e. coûts de transaction + coûts de mise en œuvre /production), associés à certaines caractéristiques des transactions permet aux décideurs à travers le principe d'alignement discriminant, de pouvoir choisir parmi les options disponibles, l'arrangement organisationnel qui minimise le plus l'ensemble des coûts pour un résultat donné.

3.2.3 Enseignements et apports de la TCT dans la méthodologie d'évaluation multidimensionnelle de la performance

Pour mobiliser la théorie des coûts de transaction dans notre contexte de recherche, rappelons que nous sommes en présence de deux modèles organisationnels dans le secteur de la formation professionnelle au Sénégal (voir point 1.2 du Chapitre 2), des établissements de formation sous gestion publique et des établissements de formation sous gestion d'un PPP. L'État peut dans notre cas être considéré comme l'agent qui doit effectuer un choix de l'arrangement institutionnel le plus efficace pour délivrer le service de la formation et obtenir des résultats probants en termes d'insertion professionnelle. Deux choix s'offrent aux pouvoirs publics :

- i. Rester dans le schéma organisationnel traditionnel de formation professionnelle en internalisant le service avec des centres de formation publics (International de l'éducation, 2009).

-
- ii. Déléguer le service en signant des contrats de délégations de service publics donc des Partenariats Public Privé (PPP) lui permettant de rester dans le dispositif de mise en œuvre, tout en confiant la mise en œuvre à des tiers (Mugnier et Levesque, 2019), comme les Centres Sectoriels étudiés dans le cadre de cette thèse.

Pour compléter le tableau, rappelons-nous les caractéristiques pouvant générer des coûts de transaction et contextualisons-les :

- i. **Spécificités des actifs** : Les actifs dans le cadre de la formation professionnelle sont en majorité constitués par les centres de formation qui sont l'outil par lequel le service est délivré. Comme nous le mentionnions plus haut, un actif est considéré comme spécifique lorsque qu'il est difficilement redéployable ou transformable par rapport à sa vocation première (Klein, et al ; 1978). Ainsi, des centres de formation construits par l'État avec une vocation sectorielle ne peut pas être changée du fait de leur caractère bâti et surtout de leur caractère dédié à une activité de formation. Ainsi, si dans le cas d'une gestion publique internalisée, les risques de désaccord contractuel sont maîtrisés, cela est loin d'être dans une délégation de service public où le partenaire privé, en l'occurrence ici la branche professionnelle peut renégocier les accords, une fois que les investissements sont consentis.
- ii. **Incertitude** : La spécificité des infrastructures des centres de formation et les risques de renégociation des branches professionnelles d'une part, et de non-respects des engagements des acteurs y compris l'Etat d'autre part constituent de notre point de vue, des sources d'incertitudes telles que décrites par Williamson (1991). A cela s'ajoute les possibilités de comportements opportunistes d'acteurs (Williamson, 1985 ; Milgrom et Roberts, 1992) telles que les branches professionnelles ou les maîtres d'apprentissage du secteur informel qui pourraient détourner les

équipements et les apprenants à des fins autres que la formation (Gaye, 2020).

- iii. **Fréquence** : La construction de centres de formation, la délégation de service et l'ensemble des dispositions contractuelles ne se font pas à une fréquence rapprochée. Comme l'indique Menard et Saussier (2004), la durée des Délégations de Service Public (DSP) est en moyenne de 12 ans. Dans le cas des DSP au Sénégal signés elle est de 5 ans (Gouvernement du Sénégal, 2021). Ces durées entre deux négociations relativement éloignées font que la répétition permettant d'installer une connaissance entre partenaire est faible. Ainsi, les facteurs de réduction des coûts de transaction par la fréquence est limitée (Crocker et Masten, 1996). Dans le cas des centres publics gérés traditionnellement, cette question ne se pose pas avec la même acuité.

En partant de ces éléments décrits ci-dessus, nous pensons qu'il est peut-être raisonnable de mettre en œuvre le principe de l'alignement discriminant pour identifier la structure organisationnelle qui générerait le moins de coûts de transaction dans sa mise en œuvre. Menard et Saussier (2004) offre un exemple concret de cet exercice dans le cadre de l'évaluation de la performance des délégations de service public dans le secteur de l'eau en France. Leur recherche montre que le différentiel de coûts de production et le différentiel de coûts de transaction entre la solution « *régie* » et la solution « *délégation* » peut permettre aux collectivités locales de déterminer la solution la plus avantageuse pour les finances publiques et pour obtenir une qualité de service optimale. Pour ces auteurs, *"il n'y a aucune raison pour les collectivités locales recherchant la mise en place d'un mode de gestion efficace de ne pas déléguer la distribution d'eau à des opérateurs privés forcément plus efficaces en termes de coûts de production (économie d'apprentissage, économie d'échelle). Mais, cette proposition est soumise à une condition très importante : ceci est vrai si et seulement si les économies de l'opérateur en termes de coûts de production ne sont pas annulées ou dépassées par les pertes en termes de coûts de transaction (i.e. les coûts de contractualisation)."*

Le raisonnement ci-dessus, nous conforte dans notre intuition que l'économie des organisations peut offrir une perspective supplémentaire pour l'évaluation de la performance des dispositifs de formation au Sénégal pouvant guider le choix de la modalité la plus efficiente en termes d'insertion professionnelle des jeunes dans le marché formel et informel de l'emploi. En rappelant que la théorie des coûts de transaction explique la diversité des structures de gouvernance comme étant une réponse à la diversité des aléas résultant des hypothèses comportementales et des caractéristiques des transactions, le principe de l'alignement peut servir de base pour hiérarchiser les modalités selon leur efficacité organisationnelle (Baudrier, 2007), tels que les nombreux tests empiriques réalisés sur cette base nous le montre³³. Cet outil d'évaluation de l'alignement discriminant, solidement ancré dans le cadre théorique de la TCT sera donc mobilisé dans notre cadre méthodologique afin de mieux pouvoir rendre compte des avantages comparatifs en termes de performance des différentes structures de gouvernance face auxquelles nous sommes en présence dans le système de formation professionnelle au Sénégal. Il nous permettra de renforcer l'optique multidimensionnelle de notre méthodologie d'évaluation en prenant en compte les aspects de gouvernance non couverts par l'ACB.

Toutefois comme nous le fait remarquer Ménard (2009), l'environnement méthodologique de la théorie des coûts de transaction gagnerait à investir davantage les aspects socio-économiques, notamment quand il s'agit d'effectuer des analyses de performance ex ante tels que les évaluations préalables de projets publics ou ex post comme une ACB. Sur ce dernier aspect, le troisième pilier de la performance des dispositifs de formation, tel que nous l'avons vu précédemment (supra Chapitre III, point 2.3), à savoir l'équité, notamment socio-économique n'est

³³ Les publications les plus marquantes dans le cadre des arbitrages de structures de gouvernance que nous avons rencontrés sont de manière non exhaustive : Klein (Peter G.), « The Make-or-Buy Decisions. Lessons from Empirical Studies », in Ménard (Claude) and Shirley (Mary) eds., *Handbook of New Institutional Economics*, Springer, 2005, pp. 435-464. Pour des tests économétriques sur des partenariats public-privé, voir Masten (Scott E.), « Transaction Costs, Mistakes, and Performance : Assessing the Importance of Governance », *Managerial and Decision Economics*, no 14(2), 1993, pp. 119-129 ou Ménard (Claude) and Saussier (Stéphane), « Contractual Choice and Performance », op. cit

pas suffisamment couvert ni par l'ACB, ni par les outils de la théorie des coûts de transaction qui se concentrent eux sur les dimensions de l'efficacité et de l'efficience. Ainsi, Menard (2003, page 108) souligne que le critère d'équité doit aussi être pris en compte à côté de celui de l'efficacité des institutions, en vertu de l'importance qu'il revêt. Cette insuffisante mise en lumière de la dimension de l'équité dans les outils d'évaluation comparative de performance serait donc, une source de lacunes pour une prise de décision éclairée, car comme le rappelle Menard (ibid..) : "*La réduction des coûts de transaction et l'accroissement en volume et même éventuellement en qualité des transactions qu'elle permet, peuvent fort bien s'accompagner d'une amplification dévastatrice des inégalités, ou d'effets induits catastrophiques pour l'environnement. Un certain nombre de politologues et d'historiens ont commencé à utiliser concept de transactions pour analyser les arbitrages qui se font entre efficacité et équité au plan politique*".

Il nous semble donc important afin de compléter notre conception d'un modèle d'évaluation multidimensionnelle des dispositifs de formation d'explorer d'autres champs conceptuels plus aptes à couvrir la dimension de l'équité socio-économique, dans un contexte où le secteur informel revêt un grand poids économique et démographique. Cette dernière question de l'équité, si elle n'a pas fait l'objet d'une attention particulière dans le champ de l'économie des organisations, a par contre fait l'objet d'une littérature féconde dans le champ de l'économie de l'éducation avec des sous-bassement théoriques issus du champ de la philosophie politique notamment les théories de la justice. Ces dernières usant de méthodes plus compréhensives, offrent plus de sensibilité pour capturer certaines informations qualitatives telles que les influences du modèle organisationnel et les caractéristiques socio-démographiques sur l'accès et la poursuite des études dans les établissements de formation professionnelle. Nous allons donc dans le point suivant nous intéresser aux fondements théoriques d'une évaluation de la performance de l'École en général et des établissements de formation professionnelle plus particulièrement sous l'angle de l'équité. Nous en tirerons une démarche à même de nourrir notre cadre méthodologique.

3.3 Les théories de la justice : une approche compréhensive de l'équité pour compléter l'évaluation multidimensionnelle de la performance des dispositifs de formation.

La revue de littérature que nous avons effectuée nous indique qu'il existe peu de théories sur l'équité. Il apparaît pourtant que les humains manifestent depuis longtemps un intérêt pour la question de la justice sociale et de l'équité (Walster et al 1975). A travers les différentes époques, toutes les sociétés se sont dotées, implicitement ou explicitement, de règles et de normes éthiques fondées sur le principe qui préconise d'être juste et équitable dans ses relations avec autrui (Adams et Friedman, 1976). Ainsi, il est possible de retracer les origines du concept d'équité jusque dans l'œuvre d'Aristote, qui a élaboré le principe de la justice distributive selon lequel la distribution d'un bien est équitable si elle respecte l'égalité proportionnelle, c'est-à-dire si elle permet à chacun de retirer des bénéfices proportionnels à sa contribution (Saint-Arnaud, 1984). Aristote avait cependant établi une distinction entre les membres de la société : les citoyens égaux, c'est-à-dire les hommes libres nés dans la Cité, et les autres : les femmes, les esclaves et les étrangers.

Dans la distribution des biens, les citoyens égaux devaient être traités également, et les autres différemment par rapport aux hommes libres (ibid..). Le concept de justice distributive se rapproche de la notion d'équité que nous allons définir ultérieurement plus précisément. L'influence d'Aristote s'est perpétuée jusqu'à nos jours par le biais des Universités arabes puis européennes qui ont transmis la vision aristotélicienne de l'égalité (Lapointe, 2021). Il existe donc ainsi dans le corpus de l'équité, un certain nombre de termes tels que l'égalité, la justice qui se côtoient sans pour autant toujours référer à la même réalité. Afin d'aborder la question de l'équité dans le système de formation professionnelle sénégalais, il convient de définir les notions qui sont fréquemment mobilisées dans ce domaine, et qui peuvent revêtir des acceptions diverses selon les contextes.

3.3.1 Égalité et équité : quelques clarifications conceptuelles nécessaires

L'égalité et l'équité sont deux termes dont les frontières sémantiques sont fines. La première à savoir l'égalité, au sens rigoureux du terme, fait référence à une similitude, entre deux termes ou plus, évaluée sur une échelle de valeurs, ou sur des critères de préférence (Hutmacher et Bottani (2001). L'inégalité en est simplement le contraire. Toutefois, les termes « *égalité* » et « *inégalité* » peuvent être interprétés de manières très diverses (OCDE,1997), pour caractériser précisément une situation. Le terme « *égalité* » peut ainsi renvoyer à une conception très radicale, liée à l'égalitarisme par opposition avec le champ lexical « *libéral* » qui met, lui, l'accent sur la liberté. Ces définitions, dans tous les cas, appellent un jugement sur ce qui est juste ou non, incorporant ainsi une valeur morale (Friant, 2013 ; page 2). Dans le cadre de notre recherche, nous adopterons pour plus de clarté l'approche d'Instance (1997, p.124) qui considère « *l'identité comparative de plusieurs éléments* » que nous pouvons comprendre comme étant la similarité terme à terme entre éléments comparés.

Ainsi, nous pouvons noter que dans le domaine de l'éducation par exemple, l'inégalité sera plus fréquemment utilisée pour caractériser une différence, une disparité, ou un écart entre individus en termes d'accès à des ressources matérielles et/ou symboliques, telles que la richesse, la reconnaissance sociale, le prestige, l'autorité, le pouvoir ou l'influence. Souvent, le terme d'inégalité est employé pour désigner toute différence qui n'est pas juste. L'égalité est donc l'optimum d'une répartition égale des ressources, des opportunités ou des droits entre les membres de la société. Cependant, cet optimum idéal est difficilement atteignable au sein de composantes des sociétés modernes, telles que le système éducatif, qui ont tendance à amplifier les inégalités sociales (Swanson & King, 1991).

Afin de réduire cet écart qui survient entre les individus, la poursuite de l'équité vise quant à elle à offrir un traitement compensatoire basé sur le niveau de justice des inégalités constatées, en mettant en œuvre des principes et des critères de nature

normative et éthique (Hutmacher et al., 2001). En effet, selon Meuret (2002), toutes les inégalités ne sont pas nécessairement marquées par l'injustice, même si certaines le sont au point de demander une action corrective. La conception de l'équité a des contours très variables et dépend fortement du contexte historique et culturel de chaque société (Demeuse et Baye, 2005). Cette polysémie du concept d'équité amènera Young (2020) rapportant une pensée d'Elbert Hubbard, à avancer que "*l'équité dépend uniquement de la longueur des oreilles du juge*". Cette phrase illustre toute la difficulté à poser une définition objective de l'équité.

Dans ce même ordre d'idée, l'Encyclopédia Universalis (1980) indique que l'équité est un concept flou et entouré d'un mystère conceptuel pourtant très ancré dans le ressenti et les aspirations des humains, à savoir le traitement égal des personnes. Selon Istance (1997), si l'équité s'apparente à l'égalité, il n'en est pas moins différent en désignant un concept plus souple, plus neutre, et enfin plus politiquement consensuel que la notion d'égalité. Elle inclut des jugements sur la justice en général (ibid.), en tenant compte de tout ce qui est pertinent dans cette évaluation de la justesse du traitement ou d'une situation. L'équité se fonde ainsi, sur la comparaison des « *imperfections de ce monde* » par rapport à des principes qui devraient les orienter et les améliorer (ibid.). Ainsi, on notera qu'à la différence de l'égalité, l'équité est liée à des jugements sur le caractère juste d'une situation, alors que la notion d'égalité ne l'est pas.

3.3.2 L'équité et l'égalité à l'École : de quoi parle-t-on ?

Depuis le début du 20^e siècle, l'éducation a fait l'objet d'un intérêt marqué pour de nombreux spécialistes en sciences sociales qui soutiennent que l'éducation doit contribuer à résoudre les problèmes sociaux, culturels et environnementaux (Bertrand et Valois (1999)). Ce courant de pensée théorise que l'École peut être un espace de transformation sociale, et à ce titre devrait servir de catalyseur à la construction de la personne et de la société. Ces auteurs (ibid.) se sont particulièrement intéressés à l'analyse du processus de construction sociale des

savoirs ainsi qu'à l'influence de l'origine sociale des élèves sur leurs trajectoires et leurs performances scolaires. Cette perspective, assimilable à une théorie de la reproduction sociale (Boudon, 1973 ; Bourdieu, 1970 ; Bourdieu et Passeron, 1971) conduit à avancer que l'École contribuerait à maintenir et à renforcer dans certains cas les inégalités entre les classes sociales. Cette hypothèse a été à l'origine de nombreuses recherches dans les années 1960 qui s'intéressaient particulièrement aux relations entre le parcours scolaire de l'élève et la profession des parents, leurs niveaux d'études et de revenus (Bouchard et St-Amand, 1996 ; Shakeshaft, 1995), ou encore sur les liens entre l'origine ethnique, culturelle ou linguistique des élèves et leur parcours scolaire (Portes et Rumbaut, 2001; McAndrew et Ledent, 2002).

Aujourd'hui encore, de nombreux programmes de recherches basés sur la théorie de la reproduction sociale (Bhattacharya, 2022) continuent d'alimenter la théorie en produisant des connaissances actualisées sur l'influence de l'École et de l'origine sociale sur la réussite scolaire et sur les aspirations des élèves. Les concepts d'égalité et d'équité des chances en éducation sont proches et prêtent souvent à confusion. Il est donc essentiel de définir clairement les dimensions de l'éducation qu'il conviendrait de rendre juste. Prenant référence sur les travaux Grisay (1984), Demeuse et Baye (2005) proposent une classification des différentes dimensions de l'éducation sur lesquels une équité de traitement est nécessaire pour avoir un système éducatif plus juste :

- L'accès, qui suppose que tous les individus ont les mêmes probabilités d'entrer à un niveau donné du système éducatif ;
- Les moyens, ou le traitement, qui implique que tous les apprenants évoluent dans des conditions matérielles d'apprentissage équivalentes ;
- Les acquis, où tous les élèves atteignent, au même degré, les mêmes niveaux de maîtrise des compétences visées ;

- La réalisation, qui implique que, après l'achèvement réussi des études, les sortants disposent des mêmes opportunités d'utiliser les compétences acquises.

Cette catégorisation permet de mettre en évidence le lien étroit entre la notion d'égalité et celle d'équité dans l'éducation que Demeuse et Baye (2005, p. 167) caractérisent en ces termes : « *un système éducatif équitable est un système qui poursuit une certaine forme d'égalité, quitte à accepter, pour y parvenir, certaines inégalités jugées comme justes* ». Ils identifient ainsi plusieurs degrés d'équité des systèmes éducatifs, définis par les inégalités jugées comme étant justes ou non dans le tableau ci-dessous :

Tableau 11 : Degrés d'équité dans le domaine de l'éducation

Type d'égalité /équité visé	Inégalités admises	Inégalités dénoncées
Pas d'intérêt pour l'équité	Reproduction Maintien des différences naturelles	Inégalités dans les groupes de pairs Interventions contraires à la liberté
Égalité d'accès	Résultats inégaux, proportionnels aux aptitudes de départ Inégalité des filières Inégalités de traitement	Inégalités dans l'accès et l'orientation
Égalité de traitement	Existence de dons Résultat inégaux	Inégale qualité de l'enseignement Écoles sanctuaires et ghettos Inégalité des filières
Égalités des acquis	Différences de résultats au-delà des compétences essentielles	Inégalités d'aptitudes (idéologies des dons) Toutes situation où l'inégale qualité de l'enseignement accentue les inégalités de départ (Écoles ghettos, filières, etc)
Équité de réalisation sociale	Différences de profil des résultats	Norme unique d'excellence

Source : Demeuse & Baye, 2005, pp. 164–165

La classification ainsi opérée par Demeuse et Baye (2005) montre que le concept d'équité dans l'éducation est difficile à cerner car certaines inégalités pouvant être admises sur la base de principes normatifs distincts. A ce propos, le principe d'un traitement égalitaire des élèves, quel que soit leur appartenance sociale, peut être

contesté par les partisans d'une égalité des résultats, qui estiment qu'il est acceptable que certains apprenants, du fait de leur situation initiale défavorable et de leur moindre probabilité de succès scolaire (Bourdieu,1970) bénéficient de mesures assimilables à de la discrimination positive, telle que l'attribution de conditions d'enseignement plus favorables ou une facilitation de l'accès aux dispositifs d'enseignement.

A ce stade de notre réflexion, aucun critère objectif ne nous permet d'avancer qu'une égalité ou une inégalité soit plus juste qu'une autre, et par conséquent qu'un modèle de centre de formation offre plus équitablement des perspectives aux jeunes en phase d'entrer sur le marché du travail y compris informel qu'un autre. Pour ne pas uniquement baser nos réflexions sur des théories locales ou intuitionnistes (Demeuse et al., 2005), qui nous mèneront soit à considérer l'éducation comme une fin en soi ou à la faire reposer sur des principes de justice non explicités, il est ainsi indispensable, pour pouvoir trancher factuellement et logiquement ce qui est juste ou non, de faire appel aux théories globales de la justice développées à cet effet. Comme l'affirme Rawls (1971), *"une conception de la justice est une manière systématique et ordonnée d'assigner des droits et des devoirs fondamentaux, et de déterminer l'affectation appropriée des avantages issus de la coopération sociale"*. Ainsi, nous explorerons ce courant théorique, comme pour les autres dimensions de la performance scolaire que nous avons étudiées précédemment afin de pouvoir identifier un ensemble d'indicateurs et une méthode à même de nous renseigner sur la performance des différents modèles de centres de formation en termes d'équité envers les sortants.

3.3.3 Les théories de la justice : mise en perspective dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle

L'objectif conceptuel des théories de la justice est de fournir les outils nécessaires pour déterminer quelles égalités et inégalités sont requises pour qu'une situation sociale soit juste et équitable. Elles se fondent toutes, sur un idéal de justice

initial : l'égalité de traitement des individus. Ce raisonnement prenant appui sur la pensée de Meuret (2002.), nous amène à identifier trois composantes essentielles de toute théorie sur la justice :

(i) un idéal de justice, basée sur l'application de principes de justice ;

(ii) un système de pensées, légitimant la justesse de l'état visé ;

(iii) et enfin, un domaine d'application, en l'occurrence ici, l'École.

En ce qui concerne l'éducation, l'association de ces trois composantes a donné corps à plusieurs théories de justice dont les plus communément utilisées sont la méritocratie, l'utilitarisme et l'égalitarisme comme les décrivent Meuret (2002) et (Demeuse et al., 2005). Il convient donc de nous intéresser rapidement à ces dérivations théoriques de la justice afin de mieux saisir la question de l'équité dans le contexte de notre recherche.

3.3.3.1 La méritocratie

Le terme serait forgé par Young (1958) dans son renommé ouvrage "*the rise of the meritocracy*". Young y définit la méritocratie comme étant un système politique dans lequel les biens économiques et/ou le pouvoir politique sont conférés à des individus sur la base du talent, de l'effort et de la réalisation, plutôt que la richesse ou la classe sociale. Appliqué à l'École, Meuret (1997) dira que la méritocratie scolaire repose sur le principe de récompense des élèves qui démontrent leur capacité au mieux. Il s'agit alors de leur attribuer des ressources ou des opportunités éducatives proportionnelles à leurs performances antérieures. L'équité est donc ici évaluée à l'aune de l'adéquation entre les capacités des apprenants à l'entrée dans le système éducatif et la qualité ou la quantité d'éducation qu'ils reçoivent.

Cette représentation de la justice force l'attention sur plusieurs aspects problématiques : d'une part, elle favorise les élèves les plus compétents au détriment des autres engendrant et consolidant ainsi de fortes inégalités, et d'autre part elle ne tient pas compte que marginalement les influences du milieu social dans la

construction des aptitudes. Appliquée telle quelle, la méritocratie peut s'avérer difficile à mettre en œuvre dans une société inégalitaire, car il est impossible de distinguer les dons « *naturels* » des compétences acquises. Toutefois, Dubet (2004, p. 28) avance que la méritocratie scolaire est une fiction nécessaire, « *qui fait de l'inégalité des résultats scolaires le produit du mérite vu comme la manifestation de leur liberté et donc de leur égalité* » car l'égalité méritocratique des chances n'est pas réelle : les talents naturels sont socialement biaisés, et « l'arbitre n'est pas impartial » (Dubet, 2004, p. 23) . Elle est nécessaire en cela qu'elle donne à tous les élèves le sentiment qu'ils partent libres et égaux (ibid..).

3.3.3.2 L'utilitarisme

C'est une théorie de la justice qui est d'ordre général et ne se limite pas spécifiquement au secteur de l'éducation. Selon Meuret (1997), il est l'un des principes ayant le plus d'influence sur l'organisation des systèmes éducatifs. En pratique, la théorie utilitariste suit le principe d'optimisation de Pareto qui veut qu'un état juste soit la maximisation de la somme des utilités individuelles. Nous pouvons comprendre par là que lorsqu'un choix se présente, la meilleure option est celle qui produit la plus grande somme d'utilités individuelles (Demeuse & Baye, 2005). Si le principe d'utilité a posé des difficultés conceptuelles aux tenants de cette théorie (Kymlicka, 1999), elle a pu néanmoins trouver un cadrage en éducation en étant définie comme l'utilité des connaissances acquises par un individu. Cette approche pourrait néanmoins s'avérer problématique car si elle préconise un traitement égalitaire de tous les individus en leur accordant une importance équivalente, elle ne se préoccupe pas beaucoup de l'égalité de la satisfaction des préférences des individus (Demeuse et Baye, 2005).

Ainsi, en appliquant cette théorie, on favoriserait inévitablement la survenue d'un système éducatif plus inégalitaire, dont les performances variées conduisent à un score moyen plus élevé, qu'un système dont les écarts de performances entre apprenants moins variés produisent une moyenne plus faible. On pourrait ainsi

aboutir à une École inégalitaire « *sacrifiant* » certains membres pour l'utilité générale (ibid..). La théorie de l'utilitarisme pose aussi la question de l'accessibilité au système scolaire : faut-il instaurer une éducation universelle ou sélective, qui réserve l'accès aux niveaux supérieurs de la hiérarchie scolaire à une élite formée pour assurer le bien commun. En effet, selon plusieurs auteurs (Demeuse et Baye, 2005 ; Meuret, 2002), la référence au principe utilitariste conduirait à accepter que le parcours scolaire d'un élève s'arrête quand les coûts de son éducation dépassent les bénéfices sociaux attendus.

De ce fait, cette logique privilégierait les apprenants les plus performants à l'entrée du système, car le rapport coûts/bénéfices de leur éducation est plus avantageux. Elle se rapproche en cela de la méritocratie, sauf que, comme le souligne Meuret (2002) : "*ce qui était justifié par la méritocratie comme une reconnaissance du passé est ici justifié comme une anticipation de l'avenir*". Enfin l'utilitarisme a été progressiste en son temps de par son « *conséquentialisme* » (Kymlicka, 1999) : il force à évaluer les effets réels d'un comportement ou d'une politique sur le bien-être des individus.

3.3.3.3 La théorie de l'égalité libérale de Rawls

La théorie de la justice proposée par Rawls (1987) a un fort lien avec la théorie de l'utilitarisme à laquelle elle fournit une réponse allant au-delà de l'intuitionnisme. Rawls y défend l'idée que certains biens ou droits sociaux primaires (e.g. la liberté, le revenu, les opportunités d'évolution sociale), doivent faire l'objet d'une répartition égalitaire, sauf si le cas contraire favorise les moins pourvus (Rawls, 1987). Afin de conceptualiser sa pensée, Rawls établit un certain nombre de principes et de règles de priorité qui selon lui prendraient sens pour toute personne sous le couvert du « *voile de l'ignorance* » (Rawls, 1971, pp. 302-303) :

- Premier principe : toute personne a un droit égal à l'ensemble le plus étendu de libertés fondamentales égales pour tous qui soit compatible avec le même ensemble de libertés pour tous. (Principe d'égalité de liberté)

-
- Deuxième principe : les inégalités sociales et économiques doivent être organisées de façon à (i) fonctionner au plus grand bénéfice des défavorisés (principe de différence) ; (ii) être attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous dans des conditions de juste égalité des chances (principe d'égalité équitable des chances)

 - La primauté de la liberté : les concepts de justice suivent un ordre hiérarchique où la liberté ne peut être restreinte que pour préserver la liberté elle-même.

 - La primauté de la justice sur l'efficacité et le bien-être : ce deuxième principe de justice prévaut face au principe d'efficacité et au principe de maximisation cumulée des avantages. Par ailleurs, le principe d'une égalité juste dans les opportunités à la priorité sur le principe de différence.

Pour simplifier, il existe une hiérarchie de valeurs sociales où certaines sont plus cruciales que d'autres et ne devraient pas être compromises : en premier lieu vient la liberté égale, suivie par l'égalité des chances, qui prime à son tour sur l'équilibrage des ressources. A l'intérieur de ces catégories, toute inégalité est justifiable seulement si elle avantage les moins pourvus. Si on accorde la priorité à l'égalité des chances sur le principe de différence, c'est parce que Rawls cherche non seulement à niveler les opportunités pour obtenir des bénéfices matériels liés à un statut social supérieur, mais aussi à favoriser l'accès à l'accomplissement personnel qu'implique un rang social élevé dans la société (Meuret, 2002). Rawls présente deux raisons principales pour soutenir sa conception de la justice décrite par Kymlicka (1999).

La première raison de Rawls est que sa théorie correspond beaucoup plus à nos intuitions naturelles sur ce qui est juste comparativement à l'utilitarisme, tout en

résolvant le conflit entre la méritocratie et la nécessité de compensation. Cette théorie englobe l'idée que les inégalités devraient découler des choix personnels et celle de compenser les désavantages innés, en soulignant que ces inégalités doivent profiter aux personnes les moins favorisées. La deuxième raison formulée par Rawls est que sa théorie s'appuie sur un contexte de contrat social, où en se plaçant derrière le voile d'ignorance, les principes de justice qui émergent sont le fruit d'une négociation juste et d'un consensus.

L'adaptation de la théorie de justice de Rawls au domaine éducatif présente des difficultés, selon Meuret (1999). En effet, Rawls n'intègre pas d'une part explicitement l'éducation parmi les biens premiers. D'autre part, sa conception de la justice est globale et ne considère pas l'éducation comme une fin en soi, ce qui rend son application directe à l'éducation problématique. Enfin, les propositions de Rawls sur une éducation équitable relèvent d'une société idéale théorique, ce qui pose des questions sur leur validité dans une société réelle inéquitable. Néanmoins, Meuret (ibid..) tente d'interpréter ce que pourrait être une éducation juste en se fondant sur la théorie rawlsienne, notamment en envisageant qu'une compétition entre écoles pourrait être justifiée selon le principe de liberté égale à condition qu'elle ne viole pas les principes de l'égalité équitable des chances et du principe de différence.

L'équité du système éducatif serait atteignable à condition d'allier précautionneusement le principe d'égalité des chances avec celui de la différence : il serait acceptable de se concentrer davantage sur les étudiants les plus performants, en leur proposant un parcours scolaire plus étendu et onéreux, à condition que cela profite aussi aux élèves moins avantagés et que toutes les mesures aient été prises pour que ceux qui sont désavantagés aient une chance égale d'accéder à cette éducation prolongée. Appliquer cette philosophie de la justice au domaine éducatif signifie militer pour une uniformité dans les connaissances élémentaires. Effectivement, cette vision s'arme de l'idée d'une justice inhérente à une société coopérative, où chaque personne peut élaborer des opinions éclairées sur l'équité et

la notion d'une vie accomplie : c'est en ce sens qu'il est essentiel de doter chacun des outils nécessaires à forger ces réflexions, et cela passe inéluctablement par l'éducation. En s'inspirant de la pensée de Rawls, plusieurs auteurs tels que Meuret (2000) et Kymlicka (1999) soutiennent l'idée qu'un système éducatif juste empêcherait toute forme de ségrégation, pas seulement en raison de son impact sur l'égalité des opportunités ou l'efficacité, mais bien parce qu'il favoriserait concrètement l'expérience de contribuer à part égale au sein de la collectivité.

La pensée de Rawls en termes d'équité sociale comprend des points conceptuellement essentiels pour la recherche de l'équité et de la justice dans les systèmes éducatifs, comme souligné précédemment. Dans le champ de l'éducation, Rawls porte le crédit de questionner la justice au sein du système scolaire, non seulement en considérant les disparités sociales existantes, mais aussi en termes de leur impact sociétal, même si elle comporte des contradictions comme le souligne Kymlicka (1999), particulièrement quand il s'agit d'appliquer le principe de différence aux inégalités engendrées par le choix personnel.

3.3.3.4 L'égalitarisme

Cette théorie se fonde sur une doctrine politique qui prône l'égalité absolue entre les individus dans les aspects de la vie économique, sociale, politique. Karl Popper (1945) définit l'égalitarisme dans son ouvrage *"La société ouverte et ses ennemis"*, comme étant le rapport entre l'individu et les institutions et non comme un rapport entre individus. Selon lui *"L'égalitarisme veut que tous les citoyens soient traités impartialement, sans qu'il soit tenu compte de leur naissance, de leurs relations ou de leur fortune. En d'autres termes, il ne reconnaît aucun privilège naturel..."*. Popper (1945) fonde ainsi sa conception de justice sur l'idée d'une absolue égalité qui préviendrait en toute circonstance la survenue d'inégalités fussent-elles être justifiées. Sa conception est différente de celle de Walzer (1983) qui théorise que l'injustice ne provient pas de l'inégalité, mais de la domination. Ainsi, la justice selon lui exige qu'aucun bien social ne devrait offrir les moyens de domination d'une

personne sur une autre ou d'une classe sociale sur un autre (Meuret, 2002). Sur la base de ces réflexions, il propose une théorie de la justice dans laquelle différentes onze sphères de justice sont délimitées, au sein desquelles les sociétés produisent et échangent des biens et service. Parmi ces sphères nous pouvons citer le travail, l'amitié/amour ; la sécurité/bien-être ; l'argent ; le pouvoir politique et enfin l'éducation qui nous intéresse ici.

L'éducation occupe une place particulière dans la théorie de la justice de Walzer, car elle y est régie par deux principes de distribution distincts, renvoyant chacune à deux phases identifiées par Walzer (1983). La première phase, identifiée par Walzer comme étant celle de "*general education*", vise à réaliser une égalité "*simple*", à savoir garantir à tous les membres de la société, l'assimilation des compétences minimal indispensable à leur intégration sociale. Elle implique donc de recourir à la compensation (Rawls, 1987, page 17)³⁴ pour atténuer les inégalités d'origine sociale ou naturelle, en offrant notamment un traitement différencié et adapté aux besoins des élèves les plus défavorisés. La seconde phase, appelée "*professional education*", vise selon Walzer une égalité "*complexe*". La complexité réside dans l'objectif de respecter les intérêts et les capacités de chaque étudiant, sans chercher à uniformiser les résultats. La théorie de Walzer argumente que la "*general education*" doit être gratuite et dispensée à la fois dans le système scolaire et dans le monde du travail (Meuret, 2002) et que la seconde phase soit plus sujette à une sélection basée sur le mérite et la motivation. Cette formulation de la justice éducative soulève toutefois un problème opérationnel : en égalisant au maximum les résultats lors de la première phase, la concurrence est accentuée dans la seconde phase, favorisant ainsi les

³⁴ Le principe de la compensation tend à offrir plus d'attention aux élèves qui ont moins de chances de réussir à l'École, notamment à cause de leur milieu social souvent défavorisé. Ce principe cherche à établir une égalité des résultats, pas des moyens, et pour cela, il préconise de donner plus de ressources et d'attention à ces élèves tout du moins pendant les périodes fondamentales de la scolarité (Rawls, 1987, p. 17). La compensation vise ainsi l'équité en affirmant qu'il faut un traitement différencié des élèves pour atteindre en bout de cycle une égalité en terme de résultats des résultats.

groupes ou les individus qui ont le plus de ressources à déployer dans la compétition (Meuret, 2002).

Pour réduire l'impact concurrentiel dans l'éducation, Walzer propose d'amoindrir les retombées socio-économiques et même culturelles associées à l'obtention d'un diplôme prestigieux. Le prestige d'une filière scolaire devrait donc être déconnecté des avantages en termes de pouvoir ou de richesse qu'elle peut procurer. C'est pourquoi, Meuret (2002) observe que les systèmes éducatifs les plus égalitaires sont souvent ceux de pays où le lien entre le diplôme et la richesse obtenue par le métier est le plus faible. Tenant compte de ce qui précède, Sabbagh et al (2006) ont dérivé la théorie de Walzer à l'éducation, et ont proposé une définition de catégories ainsi qu'une répartition des biens propres à la sphère de justice éducative. Ils différencient ainsi cinq « *sous-sphères* » autonomes : le droit à l'éducation, l'attribution des places, les pratiques pédagogiques, les relations élèves-enseignants, et l'évaluation des étudiants. Pour chaque sous-sphère, ils supposent l'utilisation d'un principe de justice spécifique, résumé dans le tableau ci-dessous :

Tableau 12 : Résumé des principes de justice selon la sous-sphère de justice

Sous sphère de justice	Principe de justice
Droit à l'éducation	Égalité
Allocation des places	Mérite, parfois assorti du principe de compensation (discrimination positive)
Pratique d'enseignement apprentissage	Compensation et mérite
Relations élèves- enseignants	Sabbagh et al. (2006) ne postulent pas de principe équivoque
Évaluation des élèves	Mérite

source : Sabbagh et al., 2006

L'École garantirait ainsi le droit à l'éducation pour tous et favoriserait surtout le mérite dans d'autres aspects : le choix des filières, l'évaluation des élèves, et les

méthodes d'enseignement-apprentissage. Et enfin, les méthodes d'enseignement peuvent combiner le principe de compensation et le principe de mérite pour lever tout iniquité qui pourrait survenir dans le parcours scolaire de l'apprenant (ibid..).

3.3.4 Enseignements et apports des théories de la justice pour l'élaboration d'une méthodologie d'évaluation multidimensionnelle de la performance

L'exercice d'exploration de la thématique de l'équité, notamment de sa traduction théorique dans le champ de l'éducation nous a amené à identifier plusieurs aspects qui sont importants pour pouvoir déterminer le niveau de performance en la matière des différents modèles organisationnels de la formation que nous avons. En substance et avant de discuter des indicateurs qui alimenteront notre approche méthodologique, nous retenons les éléments suivants qui seront déterminants pour la compréhension et l'identification des indicateurs :

(i) Le concept d'équité peut être entendu comme une modalité de traitement correctif fondée sur le degré de légitimité des inégalités observées, en fonction des règles et des normes éthiques propres à chaque société. Ainsi, dans notre exercice de repérage des indicateurs pertinents pour l'évaluation comparative, une distinction doit être faite entre l'équité et l'égalité, qui renvoie à une homogénéité entre les individus sur une échelle de valeurs, et la justice, qui s'appuie sur des principes universels de distribution des biens et des droits. En effet, lorsqu'il s'agit d'équité, l'objectif de mesure devra viser à corriger les inégalités qui sont considérées comme injustes ou illégitimes, en tenant compte des besoins et des situations particulières de chaque individu, mais aussi à garantir à tous les mêmes opportunités et les mêmes droits, en respectant les principes de liberté et d'égalité. En cela, elle diffère de la perspective centrée sur l'égalité qui cherche, elle, à réduire les écarts entre les individus, en les traitant de manière identique.

(ii) La question de l'équité des systèmes éducatifs prend appui sur plusieurs théories dites de la justice qui ont nourri la pensée sur l'équité en éducation, à savoir

la méritocratie, l'utilitarisme, l'égalitarisme et la théorie de l'égalité libérale de Rawls. Nous avons ainsi pu examiner les atouts et les faiblesses de ces théories, en relavant les critères et les principes qui permettent d'évaluer la justesse d'une situation éducative et leurs conséquences différentes sur l'organisation des systèmes éducatifs, notamment en termes d'accès, de traitement, d'acquis et de réalisation externe notamment l'insertion des jeunes. Nous noterons donc ainsi que l'équité est quel que soit la théorie de la justice considérée dans le domaine de l'éducation, sera liée à des jugements sur le caractère juste d'une situation, qui peut varier selon les valeurs et les normes sociales considérées.

Ainsi, après avoir fait le tour des différentes théories de la justice et leur mise en perspective dans le secteur de l'éducation, il convient d'examiner comment ces dernières peuvent asseoir une méthodologie d'évaluation de la performance de système de formation professionnelle qui intègre la thématique de l'équité. Nous estimons que chacune des théories que nous avons survolées met en avant un certain nombre de critères qui servent de périmètre d'application et d'évaluation de l'équité dans la sphère éducative. Ainsi, sur cette base, nous allons plus particulièrement fonder notre analyse de l'équité sur la théorie de Walzer (1983), dérivée par Sabbagh et al (2006) pour étudier comment les deux modèles de centres de formation que nous étudions sont plus ou moins performants en termes de traitement équitable des apprenants au regard des principes soutenant les cinq sphères de la justice éducative identifiées dans ce chapitre, à savoir :

- (i) L'égalité des chances d'accès aux centres de formation, à savoir l'inexistence de barrières d'accès liés à la classe sociale, la religion, les moyens économique de l'apprenant et de sa famille
- (ii) L'attribution des places basées sur le mérite, qui devrait être un critère dominant déterminant l'accès aux apprentissages
- (iii) La compensation des faiblesses lors des études à savoir la capacité des dispositifs de formation à repérer les inégalités en termes de capacités d'apprentissage dues aux caractéristiques socio-démographiques et à

les compenser en termes d'allocation de temps et d'attention supplémentaire à ceux qui en ont besoin.

- (iv) Le mérite comme principe appliqué intangible lors de l'évaluation finale des apprenants. Il s'agit précisément de la mise en œuvre d'évaluations transparentes basées sur les compétences acquises sans influence autre que celle des modalités objectives d'évaluation retenues.

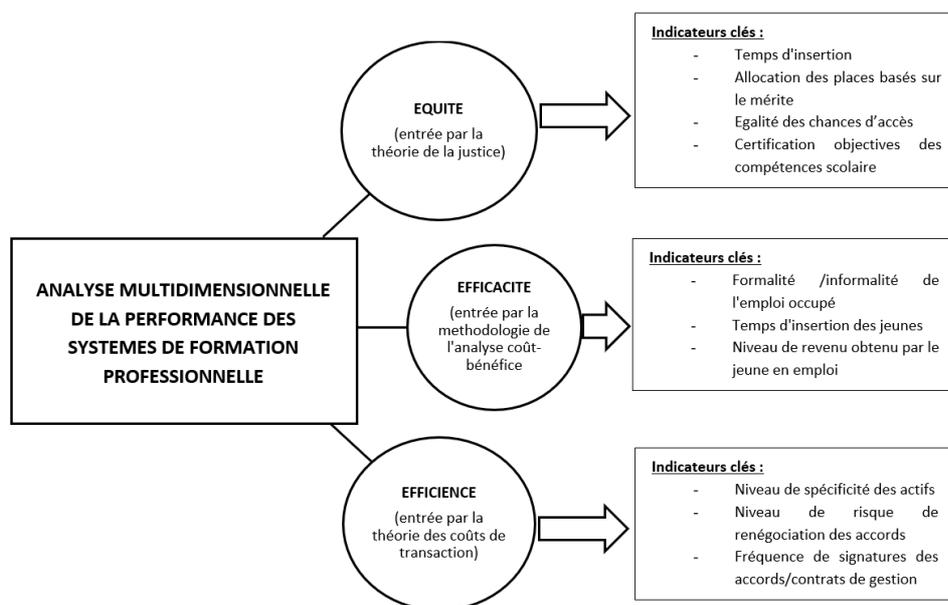
A cet effet comme nous l'annoncions plus haut (supra Chapitre III, point 3.3.3), la prise en compte de ces indicateurs de performance relatifs à l'équité nous conduira à privilégier le recours à une méthode d'analyse qualitative d'ordre compréhensive. Nous en préciserons les modalités d'utilisation dans la partie suivante.

Conclusion de chapitre :

Dans ce chapitre, nous avons défendu l'idée que la mesure de la performance d'un système de formation professionnelle supposait de recourir à une évaluation multidimensionnelle de celle-ci. Trois dimensions de la performance des établissements de formation professionnelle ont ainsi été considérées : l'efficacité, l'efficience et l'équité. Pour parvenir à déterminer des indicateurs de performance pour chacune de ces dimensions, nous nous sommes appuyés sur les apports de l'analyse coût-bénéfice, de la théorie des coûts de transaction et de la théorie de la justice.

La figure suivante récapitule les indicateurs de performance issus de ces trois entrées théoriques...

Schéma 5 : Cheminement théorique de l'analyse multidimensionnelle de la performance des systèmes de formation



Source : Auteur

Dans le chapitre suivant nous caractériserons les démarches mises en œuvre pour recueillir les données relatives à ces différents indicateurs de la performance et nous préciserons les méthodes de traitement des données que nous avons mobilisées.

CHAPITRE IV

MATERIAU ET METHODOLOGIE

Introduction

En partant de la revue de la littérature, nous avons pu établir que la mesure de la performance globale d'un système de formation, examinée ici à travers sa capacité à assurer une insertion professionnelle décente des apprenants sur le marché du travail formel et informel, imposait de recourir à une évaluation multidimensionnelle. Cette dernière repose essentiellement sur la prise en compte de trois dimensions (Sall et De Ketelé, 1997 ; De Ketele et Gerard, 2007; Grisay 1983) : l'efficience, l'efficacité et l'équité. Le principal enjeu a été pour nous d'identifier des indicateurs représentatifs de chacune de ces dimensions de la performance afin d'être par la suite en mesure de comparer, terme à terme, la performance de plusieurs types d'établissement de formation professionnelle. Chaque approche théorique mobilisée dans notre cheminement conceptuel (cf. Chapitre 3) a ainsi nourri notre cadre méthodologique. Celui-ci repose sur l'hybridation de méthodes quantitatives et qualitatives d'analyse des données. Trois types de méthodes ont été utilisées :

- b)** Une méthode d'analyse statistique et économétrique trouvant ses soubassements théoriques dans l'ACB et ayant pour principal objet de mesurer l'efficacité des deux modèles de dispositifs de formation professionnelle examinés ici : gestion publique versus PPP (Woodhall, 2004 ; Bennell, 1998) ;
- c)** Une méthode d'analyse de l'efficience des dispositifs de formation reposant sur l'application du principe de l'alignement discriminant des structures de gouvernance des centres de formation. Cette méthode prend appui sur les fondements de la théorie des coûts de transaction (Menard, 2003 ; Menard et Oudot 2009);

-
- d) Une méthode d'analyse compréhensive, basée sur des entretiens semi-directifs, destinée à évaluer comment chacun des deux modèles de formation professionnelle assure un traitement équitable de tous les apprenants. Les indicateurs retenus pour mesurer cette dimension s'inspirent des travaux développés dans le champ de la théorie de la justice et notamment des cinq sphères de la justice identifiées par Sabbah et al (2006).

Avant d'exposer plus en détail notre cadre méthodologique construit en référence à ces trois entrées conceptuelles, nous présentons le matériau empirique qui a servi de support à nos investigations.

1. Terrain d'étude et matériau

1.1 Six centres de formation professionnelle au cœur de nos investigations

Afin de recueillir les données nécessaires à l'évaluation comparative de la performance, nous avons identifié des centres de formation classiques gérés directement par l'État et des centres de formation gérés dans le cadre d'un Partenariat Public privé (PPP). Les critères de choix de ces centres étaient les suivants :

- a. *Accepter de participer au travail de recherche*
- b. *Exister depuis au moins 5 ans*
- c. *Disposer de filières de formations stables et homologuées*
- d. *Avoir une taille et une envergure permettant la comparaison avec l'ensemble des dispositifs choisis.*

L'obtention de l'accord des centres ciblés et de leur hiérarchie ont été des éléments essentiels pour la pleine coopération des différents établissements visés. Cela a pu se faire grâce au vaste réseau professionnel que nous avons pu développer dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle au Sénégal. En effet, ayant été cadre au niveau du ministère de la Formation professionnelle, nous étions constamment en interaction professionnelle avec l'ensemble des dispositifs ciblés.

De ce fait, lorsque le besoin est apparu dans le cadre de cette thèse, nous avons pu avoir accès aux données sur les effectifs et ainsi que les coordonnées des apprenants ayant été certifiés avec succès dans les différents centres de formation ciblés.

Ainsi, nous nous sommes intéressés à six établissements de formation professionnelle appartenant à deux catégories d'établissement comme énoncé tout au long de cette thèse : (i) les établissements publics sous gestion directe de l'Etat du Sénégal et (ii) les centres de formations sous gestion basée PPP, avec une gestion déléguée au secteur privé par l'Etat. Nous présentons ci-dessous les établissements ciblés par catégorie.

1.1.1 Les établissements de formation sous gestion publique

Dans cette catégorie nous avons les établissements du premier type, à savoir les centres de formation sous gestion publique direct de l'État. Dans le cadre de notre nous avons choisis les établissements suivants : Lycée Technique André Peytavin ; le Centre d'Entrepreneuriat et de Développement Technique (CEDT G15) ; Centre de Formation Professionnelle et technique (CFPT) Sénégal Japon.

A. Lycée Technique André Peytavin

1. Cadre Institutionnel

Le Lycée Technique André PEYTAVIN (LTAP) de Saint Louis est une institution publique d'enseignement technique créée en 1927 sous le nom de « cours professionnels du Sénégal ». Depuis lors, il a connu plusieurs transformations avant de prendre sa dénomination actuelle en 1965. Doté d'un vaste domaine de 15 hectares, il couvre les besoins de formation des régions de Louga, Saint-Louis et Matam et vise l'excellence moderne par l'innovation et la diversification des filières. Dans une logique d'alternance école-entreprise, il privilégie une pédagogie qui articule théorie et pratique, afin de garantir l'employabilité de ses diplômés. Il bénéficie également de l'appui de partenaires internationaux qui ont contribué à la rénovation et à l'équipement de ses infrastructures. Il accueille plus de 1000 élèves.

Ses programmes sont conçus en adéquation avec les demandes du marché du travail et les normes de qualité requises.

Du point de vue institutionnel, le Lycée Technique est un établissement public rattaché au ministère de la Formation professionnelle. Le personnel enseignant est fonctionnaire et/ou recruté sur la base du besoin en tant que prestataire. L'établissement est dirigé par un proviseur nommé par l'Etat et il est assisté d'une équipe administrative et pédagogique.

Tableau 13 : Caractérisation personnel formateur LTAP St Louis

Personnel Formateur	Niveau Brevet/CAP	Niveau Bac	Niveau Bac+1	Niveau Bac+2/BTS/DEUG	Niveau Licence/Bac+3	Niveau Master Bac+5	Total
Homme	0	5	0	1	28	53	85
Femme	0	1	0	0	5	5	11
Total	0	6	0	1	33	58	96

Source : Service Pédagogique, LTAP, 2022

2. Offre de formation

Le LTAP est un établissement d'enseignement technique et de formation professionnelle. A ce titre, il comprend deux parcours menant à des finalités professionnelles et académiques différentes.

Le premier parcours est relatif à l'enseignement technique et comporte trois filières (Science et Technique Economique et de de Gestion (STEG) ; sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D) ; et la filière S3 (Physique, Chimie et Construction mécanique). Ce parcours ne mène pas nécessairement vers une insertion professionnelle directe, mais à des études post bac. Les programmes de formation sont progressivement en cours de révision pour passer vers une modalité d'approche par compétences (APC) en lieu de l'approche par les contenus. De ce fait, l'Etablissement est en train de développer un réseau de partenaires d'entreprises de taille variable, notamment celles présentes dans la vallée du fleuve Sénégal et spécialisées dans l'agriculture, pour accueillir les jeunes en stage et immersion professionnelle.

A titre indicatif, le lycée comptait pour l'enseignement technique pour l'année scolaire 2021-2022, les effectifs suivants :

Tableau 14 : Effectif dans le parcours enseignement technique au LTAP durant l'année scolaire 2021-2022

Séries	Seconde		Première		Terminale	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
G	42	52	65	59	51	88
S3	13	7	9	0	2	0
T1	20	0	8	1	13	4
T2			7	1	15	2
Total	75	59	89	61	81	94

Source : Lycée Technique Andrée Peytavin (2022)

Le second parcours d'enseignement, qui nous concerne particulièrement ici, est relatif à la formation professionnelle, et couvre les niveaux allant du niveau V au niveau III (voir supra Chapitre II, point 2.1). Ce sont des formations menant à une qualification professionnelle et qui doivent donc déboucher sur un emploi. Les domaines couverts sont la maintenance de la machinerie agricole ; la construction de structures métalliques ; l'électricité bâtiment ; l'électromécanique ; la mécanique automobile et enfin l'électrotechnique. Le tableau ci-dessous montre les effectifs du LTAP durant l'année scolaire 2021-2022.

Tableau 15 : Effectif au LTAP durant l'année scolaire 2021-2022

Filière	Niveau V (CAP, BEP et titres équivalents)		Niveau IV (BAC, BT et titres équivalents)		Niveau III (BTS et titres équivalents)	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Maintenance de la machinerie agricole	0	0	0	0	27	0
Structures métalliques	0	0	55	4	0	0
Electricité du bâtiment	0	0	52	6	0	0
Electromécanique	0	0	49	4	0	0
Mécanique automobile	79	06	5	0	0	0
Electrotechnique	66	10	27	2	0	0
	145	16	188	16	27	392

Source : service pédagogique LTAP (2022)

B. Centre d'Entrepreneuriat et de Développement Technique (CEDT G15)

1. Cadre institutionnel

Le Centre d'Entrepreneuriat et de Développement technique a vu le jour à la suite des recommandations du Gouvernement Indien lors des réunions du G15 à Dakar en novembre 1992 et à New Delhi en mars 1994. Il a été établi conformément aux ambitions du comité du G15 concernant le commerce, l'investissement et la technologie. Le 3 novembre 1996, en Harare, Zimbabwe, un accord a été conclu entre l'Inde et le Sénégal pour le développement des petites et moyennes entreprises du Sénégal. À la suite de cela, le 29 septembre 1998, un accord de financement a été signé par le gouvernement indien au nom du G15 avec le Gouvernement du Sénégal afin d'instaurer un centre de formation. C'est un établissement public de formation professionnelle sous tutelle du ministère en charge de la formation professionnelle. Le CEDT a pour missions principales de :

- Promouvoir à travers la formation le développement du commerce, des investissements et des technologies
- Former des techniciens aptes à intégrer et à développer les secteurs productifs

2. Offre de formation

Le CEDT- le G15 est un établissement d'enseignement supérieur professionnel court qui assure la formation initiale des nationaux et des étrangers en vue de les préparer aux tâches de techniciens supérieurs aptes à s'insérer dans le circuit productif. Cette formation de techniciens supérieurs s'adresse aux titulaires du baccalauréat technique (S ou T) et des titulaires du brevet de technicien dans les filières dont dispose le centre. Il assure aussi l'animation, le recyclage et l'actualisation des connaissances, contribuant à la formation permanente de professionnels en activité. Le Centre offre également des prestations de services à toute entreprise intéressée en vue de l'étude de ses besoins de formation, de l'évaluation des formations menées et de l'élaboration de plans de formation. Le centre dispose de filières variées : (électronique industrielle, électrotechnique, froid et climatisation, génie civil,

maintenance mécanique, structure métallique) et d'un réseau de partenaires nationaux et de la sous-région. A l'instar de l'ensemble des établissements de formation professionnelle publique, le CEDT est entrain de procéder à une mise à jour progressive de ses programmes de formation, pour épouser les directives de l'Etat en matière de méthodologie de formation. Ainsi, les programmes de formation sont en train d'être reformés pour être conforme à l'approche par compétences. En ce qui concerne les interactions pédagogiques avec le monde professionnel, elles se font avec des stages, des visites d'entreprises et de rencontres avec les professionnels.

Tableau 16 : Effectif dans le parcours formation professionnelle au CEDT G15 durant l'année scolaire 2021-2022

Filières (tous niveau confondus)	Année scolaires		
	2019	2021	2022
Électronique industrielle	73	72	70
Électrotechnique	24	30	28
Froid et climatisation	65	70	70
Génie civil	88	88	87
Maintenance mécanique	94	92	91
Soudage /Structure métallique	78	78	76
Informatique	122	121	119
Total	544	551	541

Source : Service Pédagogique CEDT G15, (2022)

C. Centre de Formation Professionnelle et technique Sénégal Japon (CFPT – SJ)

1. Cadre institutionnel

Le CFPT Sénégal-Japon, fondé en 1984, représente un exemple marquant de la collaboration entre le Sénégal et le Japon. En tant que centre d'excellence reconnu au niveau national et sous-régional, il figure parmi les premières institutions dédiées à l'enseignement des métiers liés à la maintenance industrielle. Il est placé sous la tutelle technique du ministère de l'Emploi de la Formation Professionnelle de

l'Apprentissage et de l'Insertion (MEFPAI), et sous la tutelle financière du ministère de l'Économie et des Finances. La loi d'orientation de la Formation professionnelle et technique 2015-01, a prévu dans son article 31 l'autonomisation des centres de formation professionnelle et technique, parmi lesquels figure le CFPT S-J. En vertu de cette loi, le décret n° 2018-739 du 10 avril 2018 a institué le Centre de Formation professionnelle et technique Sénégal -Japon (CFPT S-J) et a déterminé ses règles d'organisation et de fonctionnement. L'article 34 de ce décret dispose que le ministre de l'Emploi, de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Insertion est chargé de fixer par arrêté les modalités d'organisation et de fonctionnement du Centre. Le CFPT S-J est composé de deux organes principaux : le conseil d'administration et la direction. La direction comprend plusieurs services rattachés, ainsi que les structures administratives suivantes :

- La Direction des Études ;
- La Direction Administrative et Financière ;
- La Direction de la Formation Continue ;
- Des Départements de formation, Services, Comités, Commissions et Unités pédagogiques.

Le CFPT- SJ compte en termes de ressources humaines sur la disponibilité de 15 cadres administratifs et techniques ; 50 enseignants et 23 personnels d'appui.

2. Offre de formation

Le CFPT S-J est un centre d'excellence au niveau national pour la formation en maintenance industrielle, offrant 2 CPS, 3 BTI et 5 BTS. Il accueille chaque année environ 1000 apprenants sénégalais et internationaux dans dix spécialités, dont l'Électromécanique et la Maintenance des Engins Lourds, avec des programmes évolutifs comme la chaudronnerie et le froid/climatisation industrielle. Le centre assure également la formation continue pour les professionnels en exercice, avec des modules personnalisés et des formations initiales pour techniciens, disponibles en journée ainsi qu'en soirée. Actuellement, sont offerts au CFPT S-J cinq parcours de formation menant vers le Brevet de Technicien Supérieur (BTS) dont deux sont

développés selon l'Approche Par Compétences (APC) et trois parcours de formation menant vers le Brevet de Technicien de l'Industrie (BTI) et des Certificats Professionnel de Spécialité (CPS) : bti/électrotechnique ; bti/électromécanique ; bti/mécanique automobile ; bts/ informatique industrielle et réseaux ; bts/automatique ; bts/électromécanique ; bts maintenance des installations du bâtiment ; bts maintenance des engins lourds.

Le CFPT- SJ a fini la transition de ses programmes vers l'Approche par compétences et favorises donc la maîtrise des gestes technique en lien avec la maîtrise théorique. Il faut aussi souligner que l'établissement dispose d'un solide réseau d'entreprises partenaires pour l'accueil des jeunes en stage ou en pour de l'exposition professionnelle.

Le tableau qui suit précise les effectifs pour les années scolaires 2020- 2021 et 2021-2022.

Tableau 17 : Effectif dans le parcours formation professionnelle au CFPT-SJ durant l'année scolaire 2020- 2021 et 2021-2022

FILIERES	2020 - 2021		2021-2022	
	COURS JOUR	DU SOIR	COURS DU JOUR	COURS DU SOIR
Électromécanique	51	73	52	117
Electrotechnique	57	100	51	99
Mécanique Automobile	34	39	43	42
Brevet de Technicien Industrielle	142	212	146	258
Automatique	50	41	57	42
Electronique	47	66	50	83
Informatique Industrielle et Réseaux	58	39	57	40
Maintenance Engin lourds	32	24	25	29
Maintenance Installation Bâtiment	27		28	
Développement Application Mobile	214	170	217	194
TOTAL	738		815	

Source : service pédagogique CFPT SJ, (2022)

1.1.2 Les établissements de formation sous gestion partenariale public- privé

Dans cette catégorie nous avons les établissements du second type, à savoir les centres de formation sous gestion déléguée à des organisations professionnelles privées. Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi les établissements suivants : Centre Sectoriel de Formation aux Industries Agroalimentaire (CSFPIAA) ; Centre Sectoriel des Métiers Portuaires et de la Logistique (CSFPMPL) ; Centre sectoriel de formation professionnelle du bâtiment et des travaux publics (CSFP-BTP).

A. Centre Sectoriel de Formation aux Industries Agroalimentaire (CSFPIAA)

1. Cadre institutionnel

Le Centre Sectoriel de formation Professionnelle aux métiers des Industries Agroalimentaires est un projet mis en place et administré par les Organisations professionnelles (SPIDS et CNES), sous l'égide par le ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, avec le soutien financier de l'Agence Française de Développement. Ce centre est le résultat d'une collaboration entre le secteur public et privé. Sa construction s'est terminée en 2008, année de son inauguration. Son objectif premier est d'accroître la compétitivité des entreprises du secteur agroalimentaire et des domaines connexes (emballage, plasturgie, industrie pharmaceutique, etc.) par l'amélioration de la qualification de leurs ressources humaines.

Le centre est un établissement public construit par l'État du Sénégal avec des financements extérieurs et confié à une branche professionnelle organisé pour sa gestion. Cet organisme est chargé de gérer le centre sur les plans organisationnel, administratif et pédagogique. Outre une subvention qu'il reçoit de l'État pour son fonctionnement, le centre doit aussi générer des ressources financières propres nécessaires à son fonctionnement, à son entretien et à son développement. Ainsi, le centre a pour mission de proposer des formations qualitatives et spécialisées, alignées sur les besoins de la branche professionnelle qui le gère, afin de répondre

aux exigences et aux besoins en ressources humaines des entreprises agroalimentaires du pays.

L'accès à ces formations est payant et le mode de fonctionnement se rapproche davantage d'un établissement privé que public. La direction du centre est assurée par un directeur et du personnel formateur recrutés sur le marché, bien que certaines ressources, notamment pour l'enseignement de matières transversales telles que la comptabilité, les langues et les sciences fondamentales, soient fournies par l'État. Le centre dispose également d'un conseil d'administration composé de membres issus du secteur privé et du public, avec à sa tête une présidence du secteur privé, responsable de la stratégie générale.

2. Offre de formation

Le CSFP IAA propose, selon un modèle alterné Ecole /Entreprise, des formations sur 2 ans qui préparent aux métiers suivants : Agent de Fabrication en IAA ; Chef d'équipe de Fabrication ; Conducteur de machine automatisée ; Technicien de production automatisée. Les programmes de formations du CSFP IAA sont entièrement écrits selon l'approche par compétences avec une forte contribution thématique et technique de l'association des professionnels du centre. Toutes ces formations sont adossées à des stages obligatoires en entreprise, au cours desquels les stagiaires se voient attribuer des missions professionnelles à remplir, sous la supervision d'un maître de stage et d'un tuteur pour renforcer l'encrage des formations au monde professionnel. Les stages réalisés par les apprenants sont majoritairement effectués dans les entreprises des membres du Centre. Toutefois, il arrive que les apprenants soient mis en immersion dans des entreprises non-membres du réseau comme des ateliers artisanaux informels.

Les tuteurs sont généralement des personnes identifiées au sein de l'entreprise d'accueil pour encadrer les jeunes en formation. Ils sont en général instruits et disposent d'une expérience professionnelle confortable. Pour ce qui s'agit des

entreprises informelles, le tuteur est souvent le maître artisan, le propriétaire ou l'employé le plus ancien dans la fabrique.

En sus de la formation initiale, le CSFP IAA offre des formations continues destinées au personnel des entreprises déjà en activité dans les domaines suivants : Technologie alimentaire ; Conduite de systèmes automatisés ; Organisation et gestion de la production industrielle ; Sécurité sanitaire des aliments ; Qualité Sécurité Environnement ; Conduite de systèmes automatisés et maintenance des équipements ; Management opérationnel.

Du point de vue des effectifs, le CSFP IAA comptait pour les années scolaires 2021 et 2022, les effectifs suivants :

Tableau 18 : Effectif dans le parcours formation professionnelle au CSFP-IAA durant l'année scolaire 2020- 2021 et 2021-2022

Filière	Année 2020 - 2021		Année 2021 - 2022	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Chef d'équipe de fabrication agroalimentaire	26	33	29	25
Agent de fabrication	28	26	26	29
Technicien en Production Agroalimentaire	30	25	31	22
Conducteur machine automatisé	33	23	35	30
Total	117	107	121	106

Source : service pédagogique CSFP-IAA

B. Centre Sectoriel de Formation aux Métiers Portuaires et de la Logistique (CSFPMPL)

1. Cadre institutionnel

Le CSFP MPL est né d'une demande du Syndicat National du Patronat en 2007 à l'Etat du Sénégal pour la création d'un centre de formation portuaire et logistique (CFMPL). Pour faire suite à ladite demande, une étude de faisabilité a été menée pour déterminer les besoins prioritaires en formation, notamment autour du port de Dakar qui est un pôle économique important. Les résultats ont permis de souligner et caractériser les besoins de qualifications, notamment autour du niveau CAP pour

former des techniciens en maintenance et en logistique. Le constat de cette étude de faisabilité a éclairé les programmes offerts au CFMPL.

Une convention tripartite a été signée en 2006 par l'État sénégalais, le président de la Communauté des industries portuaires et l'Agence Française de Développement (AFD), fixant le fonctionnement futur du centre. Avec l'appui financier de l'AFD et de l'Etat sénégalais, la gestion a été confiée à l'Association pour la Formation aux Métiers Portuaires (AFMP), comprenant des entreprises privées des métiers du port. Le CSFP MPL est un établissement sous tutelle du ministère de la formation professionnelle dont la gestion a été déléguée à l'organisation professionnelle du secteur portuaire sénégalais à travers une convention de délégation de service public. Le centre est dirigé par une équipe supervisée par un conseil d'administration de 12 membres issus majoritairement du secteur privé : six du secteur privé, quatre représentants le gouvernement sénégalais et deux représentants les travailleurs de l'industrie portuaire.

2. Offre de formation

Le CSFP MPL collabore avec plus de 100 entreprises industrielles, formant ainsi un socle solide pour répondre aux besoins du marché privé, mais aussi pour favoriser et faciliter les stages en entreprises obligatoires au sein de l'établissement. Le corps enseignant provenant exclusivement du secteur privé assure que le programme éducatif soit en totale adéquation avec les standards professionnels définis par l'État. Bien qu'il existe une autonomie pédagogique, le programme du CSFP PML ainsi que ses méthodes d'évaluation restent alignées aux directives étatiques. Le centre délivre des titres de branches qui ont leur équivalence avec les titres professionnels délivrés par l'Etat.

L'offre de formation va du CAP au BTS et forme aux spécialités suivantes : conduite routière de marchandise ; conduite d'engins tous types ; technicien spécialisé en exploitation transport ; technicien spécialisé en manutention et exploitation

portuaire ; technicien spécialisé en organisation de transport international ; conducteur de chariot élévateur ; conducteur de grue mobile ; grand routier de véhicule articulé.

Le CSFPMPL à l’instar des tous les autres centres sectoriels, fonctionne pédagogiquement selon l’approche par compétences. La nature des formations et la thématique spécialisée des métiers portuaires et de la logistique fait que le CSFPMPL n’a pratiquement pas de contact avec le secteur informel. Les tuteurs sont donc ainsi des professionnels de la logistique, évoluant dans des entreprises structurées dont certains sont des multinationales.

Tableau 19 : Effectif dans le parcours formation professionnelle au CSFP-MPL durant la période 2021 -2023

Niveaux et filières	Effectifs		
	2021	2022	2023
Conduite Routière de marchandises	30	31	31
Conduite d'engins tous type	39	34	41
Technicien spécialisé en Exploitation Transport	17	9	0
Technicien spécialisé en manutention et exploitation portuaire	17	18	0
Technicien spécialisé en organisation de transport international	25	19	34
Conducteur de chariot élévateur	82	79	0
Conducteur de grue mobile	61	44	0
Grand routier de véhicule articulé	38	0	0
Total	309	234	106

Source : service pédagogique CSFP MPL, (2023)

C. Centre sectoriel de formation professionnelle du bâtiment et des travaux publics (CSFP-BTP)

1. Cadre institutionnel

Le Centre Sectoriel de Formation Professionnelle du Bâtiment et des Travaux Publics (CSFP-BTP) est un établissement d’Enseignement Technique et Professionnel. Il a été créé grâce à un partenariat entre le ministère de la Formation Professionnelle, de l’Apprentissage, de l’Artisanat et les Syndicats Patronaux du secteur du Bâtiment et des Travaux Publics, qui sont affiliés au Conseil National du Patronat (CNP) et à la

Confédération Nationale des Employeurs du Sénégal (CNES). Ce partenariat a bénéficié du financement de l'Agence Française de Développement (AFD) et de l'État du Sénégal, qui ont confié la Maîtrise d'Ouvrage Déléguée du projet à l'Agence d'Exécution des Travaux d'Intérêt Public (AGETIP). Tout comme les deux autres centres sectoriels présents à Dakar (le CSFP IAA et le CSFP MPL), le CSFP BTP est placé en délégation de service public par l'Etat du Sénégal. Il fonctionne sur la base des commandes et des orientations du secteur privé du BTP au Sénégal, composé d'entreprises de taille moyenne à grande.

Des représentants de ces dernières en assure la direction administrative et pédagogique. Le centre est placé sous la tutelle du ministère en charge de la formation professionnelle, mais dispose d'une autonomie totale du point de vue organisationnel, administratif et pédagogique. Du point de vue financier, le CSFP BTP reçoit une subvention d'équilibre de l'Etat qui est censée être dégressive au fur et à mesure que le centre parvient à générer des ressources financières propres. De ce fait, le centre a une offre de formation payante en formation initiale et continue et développe aussi une offre de services en termes de prestations pour les particuliers et les entreprises.

2. Offre de formation

Le CSFP BTP a une offre de formation essentiellement tournée vers le secteur du Bâtiment et des travaux publics. Il couvre les niveaux allant du CAP au BTS. Les filières ouvertes au CSFP BTP sont les suivantes : Bâtiment Gros-Œuvre (Maçonnerie et Béton Armé) ; Travaux Publics, Voirie et Réseaux Divers ; Électricité Bâtiment ; Installations Sanitaires ; Maîtrise énergétique.

Le centre compte dans son offre de formation aussi des certificats de spécialité qui sont des formations courtes et professionnalisantes d'une durée inférieure ou égale à 6 mois. Dans ce type de formation, l'offre est composée du Certificat de spécialité installateur plomberie sanitaire ; certificat de spécialité installateur en électricité

bâtiment ; certificat de spécialité operateur topographe ; certificat de spécialité laborantin géotechnique. Les formations et les curricula sont dispensés selon l’approche par compétences et la modalité de la formation duale. Cela signifie que le temps d’apprentissage de l’apprenant est partagé entre le centre de formation et une entreprise/milieu de production afin de renforcer l’exposition professionnelle du jeune durant sa formation. Les stages se font en majorité dans des entreprises de BTP de toutes les tailles, de la plus petite à la grande entreprise multinationale.

Les caractéristiques et les modalités de sélection des maîtres de stage sont basées sur l’appartenance des entreprises au réseau du centre de formation. Les entreprises de stage sont contactées et une contractualisation avec elle est réalisée par la cellule pédagogique en charge du suivi de l’insertion des jeunes. Les maîtres de stage sont donc des professionnels désignés par l’entreprise d’accueil. Ils reçoivent un livret de stage du centre permettant le suivi de l’acquisition de compétences par le jeune durant son stage.

Les effectifs présents au centre au cours des années 2019 à 2021 sont donnés ci-dessous :

Tableau 20 : Effectif dans le parcours formation professionnelle au CSFP-BTP durant la période 2019 -2021

Niveaux et filières	Effectifs		
	2019	2020	2021
Bâtiment Gros-Cœuvre (Maçonnerie et Béton Armé)	25	24	24
Travaux Publics, Voirie et Réseaux Divers	21	21	20
Électricité Bâtiment	23	22	25
Installations Sanitaires	26	24	24
Maitrise énergétique	25	25	25
Total	120	116	118

Source : service pédagogique CSFP BTP (2021)

1.2 Base de données brutes et échantillonnage

1.2.1 Constitution de la base de données

C'est à partir des informations issues de ces six centres de formation professionnelle que nous avons été en mesure de constituer notre base de données. Celle-ci est très originale et de première main. Il nous a fallu combler certaines carences informationnelles du système de formation professionnelle. En effet, les services du ministère ayant des fonctions de suivi et d'évaluation (Direction de la Formation Professionnelle et Technique, Direction des Examens, Concours Professionnelle et Certification) n'ont pas été en mesure de nous fournir des données consolidées par secteur de formation et par année. Ces données existaient, mais étaient partagées entre les centres de formation et la Direction des Examens Concours Professionnelles et de la Certification (DECPC), chaque acteur disposant d'une partie de l'information à laquelle l'autre n'avait pas accès.

Ainsi, pour chaque centre de formation nous avons recueilli les données sur le genre, l'année d'admission dans l'établissement, et la filière suivie et nous avons fait vérifier et complété ces informations auprès de la DECPC pour ce qui concerne les années effectives de certification. Enfin, la DECPC ne disposant pas des contacts téléphoniques des apprenants certifiés, nous avons exploité les archives des départements de scolarité des établissements ainsi que celles des cellules d'appui à l'insertion pour disposer des contacts téléphoniques recherchés. Nous avons ainsi pu obtenir une base de données d'une grande fiabilité. Celle-ci nous a permis d'atteindre un taux de réponses de 97% lors des enquêtes. Comme nous l'avons précédemment indiqué, c'est grâce à la connaissance opérationnelle que nous avons du secteur de la formation professionnelle et sur la base nos contacts professionnels établis de longue date avec les acteurs de ce secteur que nous avons pu recueillir les différentes informations contenues dans cette base de données.

La base de données des apprenants ainsi constituée répertorie les apprenants ayant suivi des formations sanctionnées par une certification ou un diplôme entre 2013 et

2019. Elle est composée de 2547 apprenants certifiés dont 491 filles et 2059 garçons. Les niveaux de formation couverts vont du Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP) au Brevet de Technicien Supérieur (BTS). Du point de vue de la répartition entre types de solutions organisationnelles, nous avons 813 apprenants relevant du système PPP et 1734 du système traditionnel d'enseignement technique. Les tableaux qui suivent présentent les données brutes qu'elle contient :

Tableau 21 : Répartition des effectifs d'apprenants par établissement selon le genre

Etablissement	2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		Total
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	
CSFPIAA	19	25	24	24	27	34	23	32	22	29	18	42			319
CFMPL	8	50	12	43			11	44	6	16	11	45			246
CSFPBTP							7	63	13	67	7	91			248
CEDT G15							33	154	41	188	56	192	51	237	952
CFPT SJ									37	250	26	201	12	54	580
LTAP					1	17	9	40	3	35	15	82			202
Total															2547

Source : auteur

Tableau 22: Répartition des effectifs d'apprenants par année et par établissement ciblé

Nom de l'établissement	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
CSFPIAA	44	48	61	55	51	60		319
CFMPL	58	55		55	22	56		246
CSFPBTP				70	80	98		248
CEDT G15				187	229	248	288	952
CFPT SJ				287	227	66		580
LTAP			18	49	38	97		202
Total								2547

Source : auteur

Plus synthétiquement, notons que la base est composée de 32% de diplômés d'établissements basés sur le PPP et 68% de diplômés issus des établissements publics classiques. La répartition de la base de données par type de structure est présentée dans le tableau ci-après.

Tableau 23: Répartition de la base de données par types de structure

Type d'établissement	Établissement	Pourcentage
PPP	CSFPIAA	12,52%
PPP	CFMPL	9,66%
PPP	CSFPBTP	9,74%
Public	CEDT G15	37,38%
Public	CFPT SJ	22,77%
Public	LTAP	7,93%
Total		100,00%

Source : Auteur

1.2.2 Echantillonnage

Afin de recueillir les données dont nous avons besoin pour notre analyse la performance des dispositifs de formation en termes d'efficacité, nous avons décidé de réaliser un échantillonnage à partir d'une base de données consolidée. Celle-ci a été élaborée à partir d'une enquête téléphonique reposant sur un questionnaire. Celui-ci est présenté au point 8.1.1 portant sur l'analyse statistique. Plutôt que d'effectuer une enquête exhaustive nous avons procédé ainsi pour plusieurs raisons. La première raison est d'ordre financière et logistique. Il nous aurait été difficile en termes de temps de pouvoir contacter l'ensemble des personnes identifiées dans la base de données et les coûts de mise en œuvre auraient été au-delà de notre portée compte tenu du fait que la thèse n'est pas financée. La deuxième raison est d'ordre méthodologique. En effet, il est possible en effectuant un échantillonnage d'avoir la même représentativité qu'une étude sur la population totale étudiée.

Comme l'indique Savard (1978, Chap 1), un échantillon est un groupe relativement petit et choisi scientifiquement de manière à représenter le plus fidèlement possible une population. En conséquence, plutôt que de considérer chaque individu de la population totale, on analyse une fraction ou un sous-groupe représentatif de cette dernière pour en tirer des déductions qui s'appliqueront à l'ensemble. Grâce à l'utilisation des probabilités, la statistique inférentielle nous donne, comme l'indique

Spiegel (1974), la possibilité d'élargir les résultats observés sur un échantillon à toute la population, en intégrant une marge de confiance spécifique. Pour mettre en œuvre cette approche, nous avons choisi une méthode probabiliste basée sur la sélection aléatoire. Nous avons respecté les deux principes fondamentaux à suivre pour l'échantillonnage selon Spiegel (ibid..) : (i) la population d'échantillonnage doit être exhaustive, c'est-à-dire qu'elle contient toutes les entités, comme des individus, objets ou zones géographiques, qui seront la source de la sélection ; (ii) les entités doivent être choisies en utilisant une méthode d'échantillonnage indépendante et aléatoire, par exemple à travers l'utilisation d'une table de nombres aléatoires.

Compte tenu de ces paramètres théoriques, nous avons pour les besoins de l'échantillonnage, mise en place un plan de sondage stratifié pour déterminer le nombre d'unités à tirer. Le type d'établissement a été considéré comme étant la variable de stratification. Le nombre d'unités à tirer, a ensuite réparti dans les établissements à l'aide d'une l'allocation proportionnelle.

La taille de l'échantillon a été déterminée en fonction du nombre de diplômés de la base est donnée par la formule suivante :

$$n = \frac{1}{1 - t_{NR}} \left[\frac{1}{N} + \frac{N-1}{N} \frac{1}{PQ} \left(\frac{k}{z_{1-\alpha/2}} \right)^2 \right]^{-1}$$

avec N = le nombre total de diplômés , soit $N= 2547$, P = proportion de la population présentant une caractéristique (**ici l'insertion dans le milieu professionnel**), $Q = 1 - P$; $Q = 1 - P$; k = le niveau de précision, $z_{1-\alpha/2}$ = le quantile de la loi $N(0,1)$ et t_{NR} = le taux de non réponse.

L'échantillon d'unités à enquêter dans chaque établissement a été alors tiré suivant un plan de sondage aléatoire simple avec une allocation proportionnelle à chaque établissement, c'est-à-dire :

N : le nombre de diplômés total ; **N_h** : taille de l'établissement **h**; **n** : taille de l'échantillon; **n_h** : taille de l'établissement, **h** dans l'échantillon.

Concernant la dimension spécifique de l'efficacité comme pilier de la performance des établissements de formation que nous avons investiguée, nous avons estimé judicieux de fixer la proportion de diplômés insérés à un taux correspondant au taux d'emploi du Sénégal, c'est-à-dire à P=84%. Le quintile de la normale est arrêté à 1.96, et le taux de réponses est fixé à 80%. Cette hypothèse nous a conduit à évaluer le nombre de diplômés à enquêter à 300.

En appliquant l'allocation proportionnelle, nous parvenons à la répartition suivante des personnes à enquêter par type d'établissement. Pour le tirage proprement dit, le travail a été effectué avec le logiciel Excel à l'aide de la fonction "alea".

Tableau 24 : Répartition du nombre de personnes enquêtés par établissement

Type d'établissement	Établissement	Effectif à enquêter	Pourcentage
PPP	CSFPAAA	38	12,52%
PPP	CFMPL	29	9,66%
PPP	CSFPBTP	29	9,74%
Public	CEDT G15	112	37,38%
Public	CFPT SJ	68	22,77%
Public	LTAP	24	7,93%
Total		300	100,00%

Source : Auteur

En définitive, cet échantillonnage constitue la base de référence commune à nos différentes applications méthodologiques. Nous les présentons à présent.

1.3 Autres Matériaux :

Certains aspects de notre travail de recherche nécessitaient un autre type de matériau que les données de la base de données des sortants des centres. En effet pour ce qui portent sur la dimension de l'efficience et l'équité, il nous a fallu avoir accès à des données qualitatives nous permettant de pouvoir renseigner les indicateurs d'efficience et d'équité.

1.3.1 Documents et données recueillis auprès des centres et de l'administration publique centrale pour l'analyse de l'efficience

Pour la dimension de l'efficience, le besoin était d'obtenir des informations sur les dispositions contractuelles et organisationnelles des deux modèles de centres afin de pouvoir identifier et évaluer les coûts de transaction susceptibles d'affecter les performances en termes de gouvernance de ces derniers. Pour cela nous avons recherché et obtenu auprès des centres de formation et du Ministère en charge de la formation les documents suivants dont certains anonymisés, sont fournis en annexe :

- Le contrat de délégation de service public du CSFP BTP
- Le contrat de délégation de service public du CSFP IAA
- Le contrat de délégation de service public du CSFP BTP
- L'arrêté n° 001599/METFP/DC/C du 13/03/2007, pourtant création du CSFP IAA
- L'arrêté n° 002196/METFP/DC/CT du 02/04/2007, portant création du CSFP MPL
- L'arrêté n° 002197/METFP/DC/CT2 du 24/04/2007, portant création du
- Le contrat de performance du LTAP
- Le Plan de développement stratégique budgétisé du CFPTSJ
- Le Plan de développement stratégique budgétisé du CEDT G15
- Les statuts de l'AFMBTP (Association pour la Formation aux Métiers du BTP)
- Les statuts de AFM IAA (Association pour la Formation aux Métiers de l'IAA)
- Les statuts de AFMPL (Association pour la Formation aux Métiers Portuaires et Logistique)

Ces documents nous ont permis d'accéder à la composition des instances de gouvernance en termes de représentation des acteurs du monde professionnel des deux modèles de centres de formation ; de comprendre les mécanismes de genèse de ressources financières, d'appréhender la transférabilité des investissements

effectués, leur modifiabilité, les possibilités de renégociation ou modification des contrats de délégation de service public par les contractants des contrats ; de pouvoir évaluer les risques de non-respect des engagements contractuels par les parties prenantes et enfin le niveau d'effectivité de la participation des employeurs formels et informels à la prise de décision dans les centres.

1.3.2 Documents et données recueillis auprès des centres et de l'administration publique centrale pour l'analyse de l'équité

L'analyse de la dimension de l'équité a nécessité aussi la collecte d'un certain type de matériaux. Ils ont été de deux types :

Le premier type est dérivé de la base de données primaires des diplômés des centres de formation. En effet, nous avons effectué un sous échantillonnage à partir de la base primaire, pour sélectionner un groupe d'individus avec lesquels nous avons conduit des entretiens semi-directifs. Pour garantir la représentativité, nous avons procédé à un sous échantillonnage stratifié. Ainsi, nous avons identifié les caractéristiques de l'échantillon primaire et nous l'avons divisé en strates en respectant la proportionnalité de la population (voir supra point 7.2.2). Nous avons appliqué la formule suivante pour obtenir notre sous échantillon représentatif :

$$\frac{\textit{Taille de la strate}}{\textit{Taille de la population}} = \frac{\textit{Nombre d'elements à prendre dans cette strate}}{\textit{Taille de l'echantillon}}$$

Tableau 25 : Sous échantillonnage pour les entretiens qualitatifs portant sur l'équité

Type d'établissement	Établissement	Echantillon primaire	Echantillon secondaire	Pourcentage
PPP	CSFPAAA	38	3	18,75 %
PPP	CFMPL	29	2	12,5 %
PPP	CSFPBTP	29	2	12,5 %
Public	CEDT G15	112	5	31,25 %
Public	CFPT SJ	68	3	18,75%
Public	LTAP	24	1	6,25 %
Total		300	16	100,00%

Source : Auteur

Ainsi, un groupe d'apprenants répondant aux mêmes caractéristiques de premier échantillonnage effectué et correspondant à 5% du premier échantillon a été retenu pour la réalisation des entretiens. L'identification nominative par strate s'est faite avec la fonction aléa du logiciel Excel. Une fois cette étape effectuée, nous avons administré un guide d'entretien visant à recueillir les informations pertinentes pour évaluer le niveau perçu de l'équité dans les deux types d'établissement pour lequel l'évaluation comparative de la performance en termes d'équité. Notre guide d'entretien a été organisé en 5 grandes parties correspondant au 5 sphères de la théorie de la justice identifiés :

- a) Premier ensemble de questions : Les échanges ont porté sur les perceptions des apprenants sur l'accessibilité aux centres de formation : modalités de recrutement et moyens financiers nécessaires à la poursuite de la scolarité (frais d'inscription et coût d'une scolarité complète).
- b) Deuxième ensemble de questions : les échanges sur les perceptions des diplômés sur la transparence et l'inclusivité en fonction du genre, de l'origine sociale et des capacités financière familiales.
- c) Troisième ensemble de questions : Les échanges ont porté sur les perceptions des apprenants sur l'éventuel différentiel d'attention

pédagogique accordée par les enseignants aux élèves selon la catégorie socioéconomique d'appartenance des apprenants.

- d) Quatrième ensemble de question : Les questions ont porté sur les perceptions des apprenants en termes de respect, d'écoute et comportement dans les relations entre enseignants apprenants.
- e) Cinquième ensemble de question : Sur ce dernier ensemble de question, les échanges ont porté sur les perceptions des diplômés sur l'équité dans les évaluations intermédiaires et finales des compétences, en particulier sur l'influence des lieux de stage (entreprises formelles et des ateliers informels) sur la valeur perçue des compétences obtenues.

Les transcriptions issues de ces entretiens ont aussi constitué un matériau important dans notre démarche de construction d'un modèle d'évaluation multidimensionnelle de la performance.

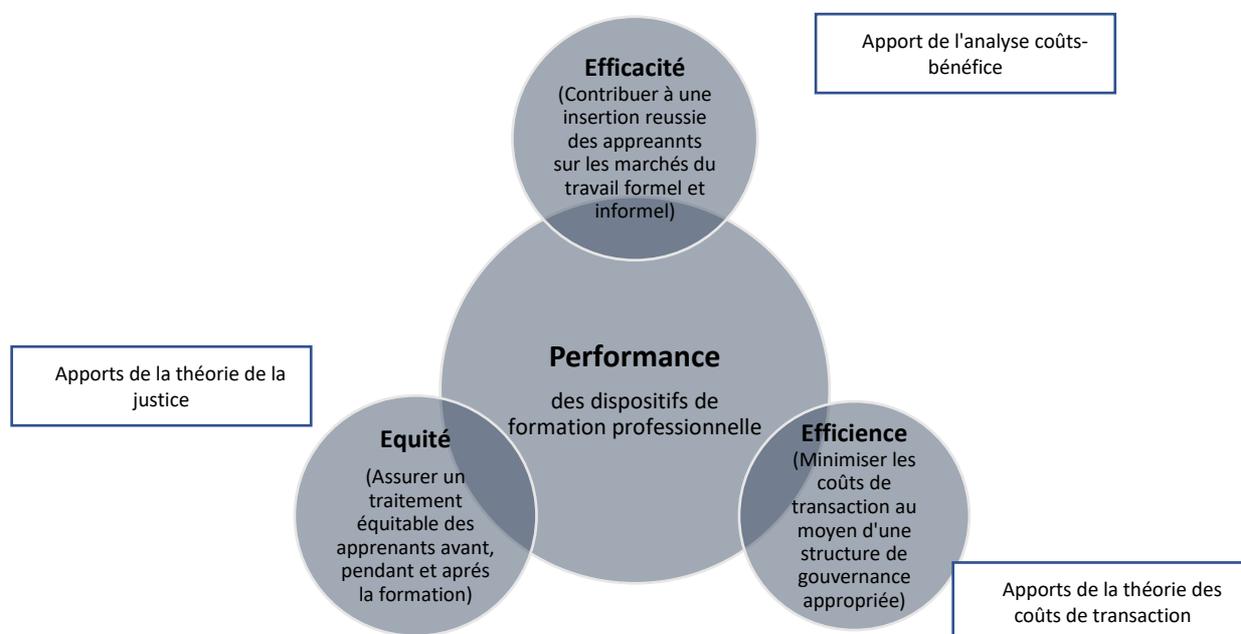
Le guide d'entretien complet est fourni en annexe 2

Enfin, le dernier type de matériau que nous avons exploité pour l'analyse des performances en termes d'équité est constitué par les résultats des concours d'entrées aux centres sectoriels au cours de la période 2013-2019. Nous avons obtenu ces informations auprès de la DECPC (Direction des Examens, Concours Professionnelles). Elles nous ont notamment servi à apprécier leurs effets sur les indicateurs d'équité d'accès notamment en nous renseignant sur la sélectivité à l'entrée des centres de formations.

2. Méthodologies

L'exploitation des données recueillies repose sur une articulation de plusieurs méthodologies. Comme nous l'avons déjà indiqué, ces méthodologies trouvent leurs fondements dans trois types d'approches théoriques : l'analyse coût-bénéfice, la théorie des coûts de transaction et la théorie de la justice. La figure suivante retrace cette articulation de méthodologies et précise pour chacune d'entre elle les racines théoriques.

Schéma 6 : Articulation des méthodologies pour évaluer la performance globale d'un système de formation professionnelle



Source : Auteur

Nous détaillons ci-après chacune des méthodologies que nous avons mise en œuvre.

2.1 Méthodologie d'évaluation de l'efficacité

2.1.1 Repérage des indicateurs de mesure de l'efficacité

Afin d'évaluer l'efficacité telle que considérée dans le cadre de notre thèse à partir des fondements théoriques de l'ACB, nous avons identifié un certain nombre d'indicateurs (Heim, 2019) qui, au-delà des aspects relatifs aux coûts de mise en

œuvre, renseignent sur les capacités des dispositifs d'éducation et de formation à atteindre leurs objectifs essentiels à savoir les compétences acquises par les apprenants et l'insertion professionnelles (Thélot, 1994). Les indicateurs d'efficacité choisis ont pour objectif premier de mesurer la relation éducation - formation et emploi (Tomasini et Nauze-Fichet, 2002) et le caractère décent ou pas des emplois occupés (Bescond et al, 2003). Ainsi, nous sommes parvenus à recenser un ensemble d'indicateurs aptes à refléter l'effectivité et la qualité de l'insertion professionnelle des jeunes. Nous les présentons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 26 : Indicateurs de performance liés à l'efficacité des dispositifs de formation mobilisable à partir de l'ACB

Bénéfices de la formation / Indicateurs variables	
Caractéristiques de l'Emploi occupé	Taux de jeunes en emploi après leur formation selon le type d'établissement d'origine
	Taux de formalité /informalité de l'emploi occupé par les jeunes selon le type d'établissement d'origine
	Temps d'insertion des jeunes selon le type d'établissement d'origine
	Taux d'inadéquation verticale dans le secteur formel et informel selon le type d'établissement d'origine
	Taux d'inadéquation horizontale dans le secteur formel et informel selon le type d'établissement d'origine
	Niveau de préparation des jeunes au marché de l'emploi formel et informel
Décence de l'emploi	Niveau de revenu obtenu par le jeune en emploi selon le type d'établissement d'origine
	Niveau de couverture des besoins de vie selon le type d'emploi formel/ informel occupé et selon le type d'établissement d'origine
	Capacité d'épargne selon le type d'emploi formel/ informel occupé et selon le type d'établissement d'origine

Source : Auteur

À partir des indicateurs identifiés, un questionnaire, que nous présenterons dans le point suivant, a été conçu pour collecter des données nécessaires à l'analyse de la performance et comparer l'efficacité des différents centres concernés. Le questionnaire a été administré à un échantillon de personnes diplômées issues des différents modèles de centres de formation. Ces diplômés ont été repérés à partir de la base de données originale assemblée par nos soins. Les résultats issus de l'administration du questionnaire nous ont permis une exploitation statistique et économétrique. Nous décrivons maintenant le modèle statistique et économétrique utilisé.

2.1.2 Démarche statistique et analyse économétrique

Le modèle statistique et économétrique mobilisé fonctionne à deux niveaux. Le premier niveau nous a permis de ressortir les informations statistiques descriptives renseignant sur les caractéristiques primaires de l'insertion professionnelle et le second niveau a porté sur une analyse économétrique pour vérifier de manière plus approfondie les liaisons entre les variables explicatives de l'insertion professionnelle.

A) Statistiques descriptives

Pour accéder à un premier niveau d'information sur l'efficacité des dispositifs de formation ciblés suivant les indicateurs préalablement précisés sur l'insertion professionnelle (cf. Tableau 25), nous avons élaboré un questionnaire qui a été administré à notre échantillon. Le questionnaire est composé de 37 questions réparties en trois grandes catégories :

- Les informations socio-démographiques (âge, sexe, milieu de résidence, profession des parents)
- Les informations sur le parcours scolaire et la situation professionnelle (diplôme obtenu ; formations complémentaires ; stage au cours de la formation en milieu formel ou informel ; insertion professionnelle formelle ou non formelle)

-
- Les informations socioéconomiques, sur la qualité et la décence de l'emploi (niveau de revenu, capacité d'épargne, couverture des besoins de vie)

Le questionnaire conçu a été numérisé à l'aide du logiciel Kobo Toolbox et soumis aux participants issus des centres de formation de notre zone d'étude. Une équipe de cinq enquêteurs expérimentés dans l'administration de questionnaires a été constituée à cet effet. En raison de la répartition géographique des participants, nous avons privilégié une administration du questionnaire par téléphone. À la suite d'une formation sur le questionnaire, les entretiens ont été réalisés via les coordonnées fournies dans notre base de données, et les réponses ont été directement enregistrées dans Kobo Toolbox. La supervision de ce processus a été assurée personnellement tout au long de la durée de l'enquête.

L'analyse des données recueillies a été réalisée à l'aide d'Excel, qui a servi pour la génération de tableaux et la création de graphiques dédiés aux statistiques descriptives.

B) Modèle économétrique :

Afin de disposer d'éléments de vérification plus poussée, nous avons comme expliqué plus haut, décidé de mettre en œuvre un modèle économétrique afin de vérifier les variables qui influence le plus l'insertion professionnelle et ainsi déterminer lequel des modèles de centres de formation se positionne le mieux par rapport à l'insertion professionnelle et sa qualité. Pour cela nous avons fait le choix de l'application d'un modèle de régression logistique (logit) binaire pour justifier la position sur le marché du travail formel et informel des apprenants diplômés des différents types de centre de formation ainsi que l'influence que la typologie des centres de formation a sur cela. En effet, la régression logistique est une approche de modélisation statistique conçue pour prédire les valeurs d'une variable dépendante discrète, typiquement binaire, en se basant sur des variables indépendantes quantitatives ou qualitatives (Lebart et al., 1995).

Cette technique consiste à établir un modèle qui fait le lien entre la probabilité d'occurrence d'un événement et ces variables explicatives. L'avantage principal de la régression logistique réside dans sa capacité à mesurer l'intensité de la relation entre chaque variable indépendante et la variable dépendante tout en ajustant les effets des autres variables comprises dans le modèle. L'étude de ces modèles remonte aux années 40 et 50. Les travaux pionniers de cette période sont ceux de Berkson (1944), qui se sont focalisés sur les modèles dichotomiques simples (modèles logit et probit), appliqués initialement aux domaines de la biologie, de la sociologie et de la psychologie. Ces modèles permettent de modéliser la probabilité d'un événement binaire, comme la présence ou l'absence d'une maladie, le choix ou le rejet d'une option, le succès ou l'échec d'un test, etc. (Gouriéroux, 1997). Ce n'est qu'à partir des années 70 que ces modèles ont été utilisés pour analyser des données économiques, avec les contributions remarquables de MacFadden (1974). Il a été l'un des précurseurs du modèle logit multinomial, qui permet de modéliser le choix d'un individu parmi un ensemble d'alternatives mutuellement exclusives.

Dans cette thèse, nous utilisons le modèle logit binaire qui permet de déterminer l'accès à l'une ou l'autre situation professionnelle simplifiée à savoir : être en situation d'emploi ou être au chômage. L'utilisation de ce modèle se justifie par le fait que les individus se trouvent entre deux alternatives qui sont mutuellement exclusives. En outre, nous nous sommes inspirés des travaux d'Issehnane (2009) et de Kane et al (2020) qui ont étudié les effets des dispositifs d'insertion des centres de formation sur l'accès à des emplois stables.

En ce qui concerne la régression logistique binaire, la variable Y ne peut prendre que deux valeurs possibles $\{1,0\}$. Le modèle Logit s'écrit alors comme suit :

$$\Pr (Y_i=1 | x_i) = F(x_i'\beta), \text{ avec}$$

Y_i : variable dépendante. Dans le cas présent : $Y_i = 1$ si l'individu i est chômeur, 0 si l'individu i est occupé

F : fonction de répartition de la loi logistique

x_i : variables explicatives

β : ensemble des paramètres à estimer

La méthode généralement adoptée pour l'estimation des paramètres est celle du maximum de vraisemblance. L'évaluation répond par la suite à une série de tests statistiques dans le but de vérifier la significativité du modèle et la pertinence des variables.

En d'autres termes, être dans une situation donnée exclut la possibilité d'être dans une autre situation en même temps (Collet, 1999). Ainsi, le modèle Logit utilisé dans le cadre de notre thèse pour l'estimation de cette équation s'écrit avec la forme :

$$P(C = 1 | X) = \Phi(X\beta + \varepsilon)$$

où

- Φ est la fonction de répartition de la loi logistique
- X est le vecteur des variables explicatives,
- β est le vecteur des coefficients de régression associé aux variables explicative
- ε est le terme d'erreur aléatoire.

Les coefficients du modèle sont estimés par la méthode de maximum de vraisemblance en supposant que les erreurs suivent une distribution normale standard. Cette formulation permet d'estimer les probabilités de succès de la modalité de référence en fonction des variables explicatives et facilite l'interprétation des résultats du modèle. Ci-dessous le résumé des variables utilisées dans le modèle

Tableau 27 : Résumé des variables utilisées dans le modèle

Variables dans le modèle	Signification Variable	Modalité
Type_etablissement	Le type de l'établissement	Public ou privé
n_diplome	Le diplôme de l'enquêté	BEP / BT / BTS Bac Pros CAP
n_milieu	Le milieu de résidence de l'enquêté	Urbain /Rural
n_sexe	Le Sexe de l'enquêté	Homme /Femme
n_type	Le type de l'établissement	PPP /Public
y_mis	Mise en situation des apprenants professionnelle lors de la formation	0= pas de mise en situation 1= s'il y a une mise en situation

Source : Auteur

Pour la significativité des coefficients, le test utilisé est le test de Student. Un coefficient est significatif dès lors que la p-value associé est inférieur au seuil de 5%.

2.2 Méthodologie d'évaluation de l'efficience

2.2.1 Indicateurs de performance retenus

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre trois, la théorie des coûts de transactions offre des perspectives intéressantes pour l'évaluation de la dimension de l'efficience (Williamson, 1985). En effet, le volet gouvernance de l'économie néo-institutionnelle (ibid..) a débouché sur des méthodes permettant de mesurer l'impact des coûts de transactions sur la performance d'un choix organisationnel. Ces méthodes basées sur le principe de l'alignement rendent possibles une comparaison d'arrangements ou de solutions organisationnelles au regard de la capacité de chacun d'elles à minimiser les coûts de transaction pour un même résultat visé³⁵ (Menard et Saussier, 2004 ; Crocker et Masten 1996).

Pour réaliser cette comparaison, nous considérons les indicateurs d'efficience précisés dans le tableau ci-dessous. Ces indicateurs ont été adaptés au secteur de la

³⁵ Par meme resultat visé nous entendons la realisation de la transaction avec le meme niveau d'efficience. L'efficience etant materialisé ici par l'insertion professionnelle reussi dans le secteur formel et informel.

formation professionnelle et renvoient à des coûts liés à la gouvernance des deux types de centres de formation examinés dans notre travail.

Tableau 28 : Indicateurs d'efficience des modèles de centres de formation

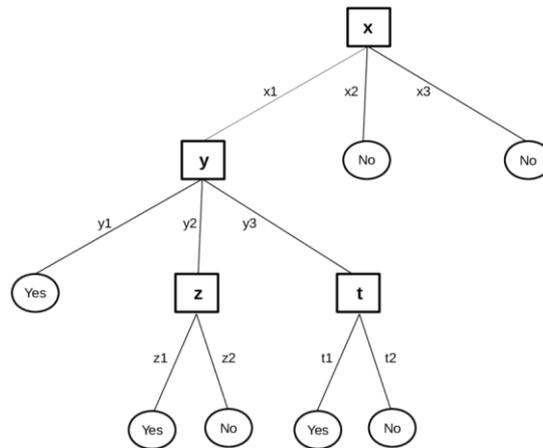
Dimension de la performance	Caractéristiques des transactions	Indicateurs / Critères d'alignement
Efficience	Spécificité des actifs	Transférabilité des investissements consentis
		Modificabilité des investissements physique (bâtiment et équipement pédagogique) et immatériels (curricula d)
	Incertitude	Possibilité de renégociation/modification des contrats de délégation de service public
		Non-respect des engagements contractuels par les acteurs des milieu professionnelles (formels/entreprise informel
		Participation effective des employeurs formels et informel à la prise de décision
Fréquence	Nombre de contrats de délégation de service public signés	

Source : Auteur

2.2.2 Recours à l'élaboration d'un arbre de choix

Pour assoir méthodologiquement le choix d'une structure de gouvernance basée sur le principe d'alignement discriminant nous proposons comme Baudrier (2007), de recourir à un arbre de choix. Ce dernier est un outil graphique qui permet de modéliser un problème sous la forme d'une suite de choix binaires, c'est-à-dire correspondant à un algorithme séquentiel. Selon Breiman et al. (1984), un arbre de choix est constitué de nœuds internes, qui représentent les tests à effectuer sur les variables, et de nœuds terminaux, qui indiquent les résultats obtenus. Nous nous proposons d'utiliser donc un arbre de choix séquentiel pour illustrer le processus d'alignement des dispositifs de gouvernance des centres formation aux objectifs d'insertion professionnelle des jeunes. Il prend généralement la forme suivante :

Schéma 7 : Préfiguration d'un arbre de choix



Source : Bouaziz, Mohamed. (2017).

Cette méthode présente l'intérêt d'une représentation synthétique et peu difficile à construire. L'arbre de décision repose sur des variables booléennes, qui exigent une réponse de type « oui » ou « non », et qui correspondent aux critères d'alignement des dispositifs de gouvernance des centres de formation. La principale difficulté consiste à déterminer l'ordre optimal des variables booléennes dans l'arbre. En effet, un ordre donné de variables produit un arbre de décision unique, rendant ainsi possible une multitude d'arbres de décision possibles que de permutations des n variables considérées, soit un nombre égal à la factorielle de n (notée $n!$), n étant un nombre entier naturel positif. La factorielle de n est définie par :

$$n! = \prod_{i=1}^n i = 1 \times 2 \times 3 \times \dots \times (n - 1) \times n$$

Cependant toutes les solutions possibles ne sont pas pour autant viables. Il devient ainsi nécessaire, pour la justesse des choix qui seront opérés, de pouvoir procéder à une hiérarchisation logique des choix à effectuer. Le recours à cet arbre de choix doit donc nous permettre une comparaison ordonnée de l'efficacité des modèles de gouvernance possibles des centres de formation professionnelle en tenant compte de leurs résultats en termes d'insertion professionnelle des sortants.

Ledit arbre de choix a été construit à partir des documents et informations recueillis auprès des 6 centres de formation (cf. 7.3). Sur la base de ces documents et de cette information, nous serons en mesure de faire correspondre les caractéristiques de la transaction qui génère les coûts dans les deux formes organisationnelles pris en compte dans notre recherche.

En ordonnant les critères et les indicateurs d’alignement issus de la théorie des coûts de transaction, nous proposons de concevoir un arbre de choix des modèles organisationnels possibles en fonction de leurs caractéristiques. Voici rappelé et explicité ci-dessous les critères qui ont prévalu lors de l’élaboration de cet arbre de choix :

- a. **Transférabilité des investissements consentis** : Il s’agit-là de déterminer si les investissements consentis sont transférables en cas de désaccord contractuel (PPP) ou de difficulté administrative et hiérarchique (Gestion Publique) dans n’importe quel autre lieu géographique d’une part et d’autre part. Comme nous le mentionnions supra (Chapitre 3, point 6.2.3), un actif est considéré comme spécifique lorsque qu’il est difficilement redéployable ou transformable par rapport à sa vocation première (Klein, Crawford et Alchian 1978). Cela sera donc un critère d’alignement qui sera évalué dans le cadre de l’ordonnement des indicateurs.
- b. **Modifiabilité des investissements physiques et immatériels** : Ces aspects sont relatifs à la malléabilité des investissements pour s’adapter aux situations contractuelles ou aux changements de direction stratégique et opérationnelle dans la formation. Par exemple si les bâtiments d’un centre de formation ou les curricula élaborés sont facilement modifiables pour passer d’un secteur thématique de formation à un autre, les risques de « lock-in » que nous décrivions (supra Chapitre 2, point 6.2.3) doivent être évalués pour prévenir les situations

d'opportunisme des différents parties prenantes et classés en fonction de leur prévalence dans l'arbre des choix.

- c. **Possibilité de renégociation/modification des contrats de délégation de service public par les branches professionnelles** : Ce critère ressort à la fois du paramètre de la spécificité des actifs et de l'incertitude qui entoure les transferts de droits d'usage des centres. Plus les possibilités de renégociation sont grandes pour un modèle organisationnel donné, moins ce dit modèle présente des critères d'alignement favorables à l'efficacité.
- d. **Non-respect des engagements contractuels par les acteurs des milieu professionnelles (entreprises formels/entreprise informel)** : Ce critère est important dans le choix de la structure de gouvernance la plus efficace. En effet si un modèle de gouvernance favorise ou laisse des possibilités plus ou moins importantes aux différents acteurs de tirer profit de l'investissement sans investir à leur tour au niveau attendu. Ce risque est présent par exemple dans le respect des conventions pour les stages des jeunes dans les entreprises formelles ou le détournement des équipements pourvus aux maîtres d'apprentissage du secteur informel à d'autres fin que la formation.
- e. **Participation effective des employeurs formels et informels à la prise de décision dans les instances de gouvernance des centres** : La réalité de la composition du marché de l'emploi devrait transparaître dans les instances de gouvernance et d'orientation pédagogique des centres de formation. Si les membres du secteur formel sont souvent représentés et leurs besoins prise en charge, il n'en est pas tout le temps le cas pour les membres et les besoins du secteur informel, qui, rappelons-le, sont les plus grands pourvoyeurs d'emploi du pays. L'appréciation du niveau de participation de l'ensemble des acteurs devrait aussi être un critère à ordonner dans l'arbre des choix car le modèle qui favorise la plus grande inclusivité est à mettre en avant.

f. **Nombre de contrats de délégation de service public** signés : La construction de centres de formation et la délégation de service ne se font pas à une fréquence rapprochée du fait de la lourdeur des investissements à mettre en œuvre. Ces durées relativement éloignées font que la répétition permettant d'installer une connaissance entre partenaires est faible. Ainsi, les facteurs de réduction des coûts de transaction par la fréquence est limitée. Dans le cas des centres sous gestion publique cette question ne se pose pas avec la même acuité. Ainsi, le niveau d'expérience dans la mise en place des dispositifs de formation favorisera une mise efficiente ou non des dispositifs de gouvernance qui l'encadre. Ce critère aussi devra être classé pour déterminer l'arbre de choix le plus juste.

Ainsi, le nombre de critères d'alignement étant égal à six, la factorielle de 6, notée 6!, aboutit à l'existence de 720 agencements possibles, donc 720 arbres de choix possibles. La principale difficulté sera dans l'ordonnement des critères en cohérence avec les hypothèses d'alignement énoncé par la TCT. Pour cela, nous nous inspirerons de Baudrier (2007) en mettant un œuvre un tableau d'ordonnement et d'applicabilité des critères d'alignement qui prendra la forme suivante :

Tableau 29 : Matrice d'ordonnement des critères d'alignement

Critère d'alignement	Structure de gouvernance	
	Publique	PPP
CA 1 : Transférabilité des investissements consentis		
CA 2 : Modifiabilité des investissements physiques et immatériels		
CA 3 : Possibilité de renégociation/modification des contrats de délégation de service public par les branches professionnelles		
CA 4 : Non-respect des engagements contractuels par les acteurs des milieu professionnelles		
CA 5 : Participation effective des employeurs formels et informels à la prise de décision dans les instances de gouvernance des centres		

Source : Auteur

Le tableau doit être lu de la colonne de gauche à droite. Pour chaque structure de gouvernance cotée A ou B, nous évaluons si les critères d'alignement, listés de 1 à 6, lui sont applicables. On peut déterminer pour chaque structure de gouvernance si un critère d'alignement spécifique est pertinent ou non. L'accumulation des critères d'alignement appliqués permet de classer les structures de gouvernance de la moins alignée, avec le moins de critères correspondants, à la plus alignée, avec le plus de critères correspondants. Ce format tabulaire facilite la visualisation de l'arbre décisionnel pour les mécanismes de gouvernance en formation professionnelle que nous développerons dans le chapitre sur les résultats de cette recherche. Nous nous baserons sur du matériau (supra chapitre 4, point 1) constitué par l'ensemble des contrats de délégation de services signés pour la mise en service des centres fonctionnant sous gestion partenariale public privé.

L'arbre de choix est destiné ainsi à éclairer le choix de la structure de gouvernance qui dans le domaine de la formation professionnelle assurera la meilleure efficience des investissements humains et matériels réalisés. Bien que complétant la méthodologie précédente basée sur l'analyse coût-bénéfice, cette méthode issue de la théorie des coûts de transaction ne permet pas de considérer certaines dimensions de la performance des centres comme l'équité. Ce constat, nous conduit vers la troisième méthodologie que nous avons appliquée.

2.3 Méthodologie d'évaluation de l'équité

L'évaluation de la performance relative à l'équité est le dernier point de la méthodologie d'évaluation multidimensionnelle que nous avons construit. Elle doit nous permettre à travers les applications de la théorie de la justice de repérer et de collecter un certain nombre d'informations qui pourront nous renseigner sur l'équité des dispositifs étudiés. Le questionnaire utilisé dans la collecte de nos données statistiques comporte des éléments d'information sur la catégorie socio-économique des parents des apprenants, leur niveau d'études, leurs lieux d'habitation. Tous ces éléments constituent des marqueurs quant à l'équité des dispositifs de formation sur

lesquels nous prendrons appui. En complément, nous exploiterons aussi le matériau recueilli lors des entretiens menés avec 16 anciens apprenants diplômés des centres de formation actuellement en emploi ou en recherche d'emploi (cf. infra tableau 31).

Ces entretiens nous permettront d'accéder aux perceptions des acteurs (ici des apprenants) vis-à-vis des situations d'équité/iniquité vécues à la fois lors des formations suivies et, dans le prolongement, en contexte d'emploi. Nous considérons que si ces perceptions sont, pour une part subjective, elles n'en restent pas moins essentielles. Elles peuvent en effet influencer la trajectoire professionnelle des personnes et nuire à leurs performances individuelles. En effet, plusieurs travaux, tels ceux de Besses (2007), mettent en évidence que l'estime de soi et la perception de la valeur que les apprenants ont de leurs compétences par rapport à celles d'autres jeunes constituent des enjeux importants. En effet, ils peuvent impacter sur le pouvoir d'agir et affecter la vie professionnelle. Tout cela étant difficilement restituable par le biais de méthodes quantitatives traditionnelles, il apparaît selon nous essentiel de recourir à des méthodes d'analyse de discours davantage qualitatives.

2.3.1 Indicateurs d'équité retenus

Notre cheminement nous a montré qu'il était difficile à partir des bases théoriques l'ACB, et plus loin de la théorie des coûts de transaction d'intégrer véritablement l'équité en tant que dimension de la performance des dispositifs de formation. Pour ce faire, nous avons mobilisé un autre cadre conceptuel à savoir la théorie de la justice (Walzer, 1983; Meuret, 2000). Cette dernière nous a permis d'identifier différentes dimensions de la justice comme principe conceptuel de l'équité et enfin d'en envisager la mise en perspective pour mesurer la performance d'un dispositif de formation professionnelle. Nous avons, sur la base des différents travaux évoqués et notamment ceux de Sabbah et al (2006), pu recenser un ensemble d'indicateurs pouvant renseigner sur les performances en termes d'équité dans les établissements de formation. Nous proposons d'élargir la portée de ces indicateurs en y incorporant

des éléments relatifs au secteur informel, notamment les éléments de perception de l'équité par les diplômés sur leur situation professionnelle. Ces indicateurs sont résumés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 30 - Indicateurs de performance liés à l'équité des dispositifs de formation mobilisables à partir de la théorie de la justice

Sous sphère de justice	Principe de juste	Indicateurs
Droit à l'éducation	Égalité	Niveau de perception des diplômés sur l'égalité d'accès aux dispositifs de formation toute catégorie socioéconomique confondue
Allocation des places	Mérite, parfois associé au principe de compensation (discrimination positive)	Perception des diplômés sur la transparence des critères et processus d'attribution des places
Pratique d'enseignement apprentissage	Compensation et mérite	Perception par les apprenants de l'attention fournis par l'établissement aux élèves pédagogiquement, socio- démographiquement défavorisés
Relations élèves-enseignants	Sabbagh et al. (2006) ne postulent pas de principe équivoque	Perception de l'équilibre dans les relations entre enseignants et apprenants issus de différentes catégories socioéconomiques
Évaluation des élèves	Mérite	Perception de justice dans l'attribution des notes pendant les évaluations scolaires Perception des apprenants sur la valeur et la correspondance de leurs qualifications sur le marché du travail formel et informel selon le type d'établissement

Source : Auteur

Pour produire de l'information sur la base des indicateurs ainsi identifiés, nous avons eu recours aux méthodes qualitatives qui sont plus adaptées au recueil et surtout à l'analyse de cette dimension de la performance des dispositifs de formation (Zarouk, 2011). L'enquête qualitative, comme le définissent Rondeau et Paillé (2016),

consiste à recueillir le point de vue de personnes sur un objet d'étude, en l'occurrence ici l'équité. Dans notre cas et comme le suggèrent ces auteurs, ce recueil de données qualitatives peut être couplé à une observation du terrain d'enquête ou être associé à une démarche quantitative à des fins d'approfondissement (ibid..). Ainsi, en complément de l'analyse statistique et organisationnelle, nous avons, dans le but de recueillir la perception des diplômés sur l'équité, opté pour une approche compréhensive telle que décrite par Charmillot et Dayer (2007) et appliquée par Besse et Del Corso (2021). Celle-ci a été opérationnalisée à travers des entretiens semi directifs auprès de diplômés des centres de formation étudiés. En prenant appui théoriquement sur les cinq sphères de la justice de Sabbah et al (2006), nos entretiens avaient pour but de générer un corpus permettant de renseigner la batterie d'indicateurs de performance d'équité (cf. supra tableau 30).

Les entretiens menés ont duré en moyenne 30 mn et ont porté sur cinq grands items : *(i)* la perception sur l'équité d'accès économique et financière ; *(ii)* la perception des diplômés sur la transparence des critères et processus d'attribution des places ; la perception des apprenants sur l'équité en termes d'attention pédagogique fournis par l'établissement aux élèves ; *(iii)* la perception des apprenants sur l'équité en termes l'équilibre dans les relations entre enseignants et apprenants issus de différentes catégories socioéconomiques ; *(iv)* la perception des diplômés sur l'équité dans les évaluations et *(v)* sur la valeur de leur qualification en fonction de leur lieu de travail formel ou informel. Chaque item comportait entre deux et trois questions principales, complété par des questions de relance et d'approfondissement à chaque fois que le diplômé ouvrait une piste susceptible de compléter l'information recherchée.

Au total, les 16 entretiens que nous avons menés ont fait l'objet d'enregistrements et ont été ensuite transcrits. A ces transcriptions sont venus s'ajouter des notes d'entretiens relatant nos propres réflexions et questionnements suscités lors de l'entretien. Le matériau ainsi recueilli a fait l'objet d'un traitement manuel. Notre

choix se justifie en raison du nombre limité d'entretiens (16) qui ne nécessite pas l'usage d'un logiciel de lexicométrie nécessitant de grande quantité de données pour disposer d'un avantage comparatif par rapport à la méthode manuelle. Pour réaliser notre analyse, nous avons suivi le même cheminement méthodologique que Besse et Del Corso (2021) :

- a. **Préanalyse socio-lexicale** : nous avons d'abord procédé à une transcription des enregistrements des entretiens effectués à l'aide du logiciel Microsoft Teams. Ensuite nous avons consigné dans une matrice les informations socio-économiques des personnes interrogées ainsi que leurs réponses aux questions posées pendant les entretiens. Nous avons ensuite procédé comme recommandé dans la littérature à une lecture exhaustive du corpus afin d'identifier le message principal.
- b. **Analyse longitudinale et exploitation du matériau** : À la suite de la préanalyse, nous avons procédé à une analyse longitudinale. Celle-ci a consisté en une opération de catégorisation par la segmentation des transcriptions en unités d'analyse (mots, phrases, thèmes) et leur intégration dans des catégories représentatives des différents rapports des diplômés à leur parcours scolaire et leurs représentations sur l'équité des centres de formation qu'ils ont fréquentés. Sur cette base, nous avons ensuite sélectionné des verbatims représentatifs qui ont ensuite été classés dans les différentes catégories prévues pour le codage. Notons que pour des besoins de cohérence nous avons conservé les mêmes catégories que les 5 sphères de la justice utilisés pour l'identification des indicateurs d'équité.
- c. **Interprétation et inférences** : Au cours de cette dernière étape nous avons mis au jour la perception des diplômés sur l'équité tout au long de leur parcours d'une part, et d'autre part l'influence que celle-ci a sur leurs

parcours d'insertion professionnelle post formation. Pour cela, les caractéristiques des discours des diplômés ont été mis en lien avec les catégories précédemment repérées et les indicateurs de performances identifiés pour aboutir à une évaluation comparative de la performance en termes d'équité des modèles de dispositifs de formation.

Ce cheminement nous a permis une analyse dont les résultats seront présentés dans le chapitre suivant.

Conclusion :

Ainsi pour analyser la performance des dispositifs de formation professionnelle, nous avons proposé de croiser trois entrées théoriques dans d'un cadre méthodologique multidimensionnel autour de l'efficience, l'efficacité et l'équité. Pour chaque dimension considérée, nous nous retrouvons ainsi avec une méthodologie spécifique permettant de générer de la connaissance sur les aspects investigués, mais aussi de couvrir les incomplétudes des autres dimensions de l'analyse. Nous allons donc dans le chapitre suivant passer à l'application de la méthodologie et analyser les résultats obtenus.

PARTIE 3 : RESULTATS, DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES

CHAPITRE V

ANALYSE COMPARATIVE DE LA PERFORMANCE DES DIFFERENTS SOLUTIONS ORGANISATIONNELLES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DISCUSSIONS

Introduction :

Le présent chapitre nous permettra de tester les différentes approches de mesure de la performance que nous avons déclinées dans le chapitre précédent. Il s'agira de mesurer comparativement la performance des deux modèles organisationnels de la formation professionnelle dont nous sommes en présence, à savoir le modèle basé sur le partenariat public privé (noté par la suite EGPPP pour Etablissement sous Gestion d'un Partenariat Public Privé) et le modèle basé sur la gestion publique traditionnelle (noté EGP pour Etablissement sous Gestion Publique). Pour cela et en conformité avec notre méthodologie, nous procéderons en quatre étapes pour aller dans le sens d'une évaluation multidimensionnelle de la performance des deux systèmes de formation :

- (i) L'évaluation comparative de l'efficacité en termes d'insertion professionnelle des modèles organisationnels étudiés, notamment à travers leur capacité à contribuer à une insertion réussie des apprenants sur les marchés du travail formel et informel ;
- (ii) L'identification du modèle le plus à même de minimiser les coûts de transaction au moyen d'une structure de gouvernance appropriée ;

- (iii) L'évaluation comparative de la capacité des modèles organisationnels étudiés à offrir un traitement et des opportunités équitables à tous les apprenants avant, pendant et après la formation ;
- (iv) La synthèse des résultats obtenus

Le cheminement ainsi accompli nous permettra de nous prononcer sur la performance globale de chaque modèle et de disposer ainsi d'une méthodologie d'évaluation répliquable.

1. L'efficacité comparative des différents modèles organisationnels de centre de formation

Avant de rentrer dans l'exposé des résultats obtenus, rappelons que sur la dimension de l'efficacité, la recherche d'évidences a été bâtie autour des bénéfices de la formation professionnelle tels qu'énoncés par André (1964) ; Sow (2013) ; et Psacharopoulos et Patrinos (2002). Il s'agit d'évaluer les capacités des différents centres par rapport à des indicateurs identifiés (Supra Chapitre 4) pour :

- (i) Etablir les caractéristiques primaires de l'emploi (formalité, temps d'obtention du premier emploi ; adéquation horizontale et verticale entre les compétences et l'emploi occupé dans le secteur formel et/ou informel) et la décence de cette dernière (niveau de revenu ; niveau de couverture des besoins). Ces aspects seront investigués grâce au recours de la statistique descriptive issue des enquêtes quantitatives menées.
- (ii) Etablir la corrélation entre le statut de l'établissement et sa capacité à offrir une insertion professionnelle de qualité, et ce en référence à l'occupation d'un emploi décent. Pour ce dernier aspect le modèle économétrique construit fournira des résultats que nous interpréterons

Les résultats de cette démarche sont présentés ci-dessous :

1.1 Caractérisation de l'emploi généré selon le modèle organisationnel de la formation professionnelle

1.1.1 Caractérisation primaire de l'emploi des diplômés

Pour ces aspects nous allons procéder méthodiquement par l'exploitation des résultats de l'enquête en les analysant au regard de chacun des indicateurs que nous avons identifiés. Ainsi, nous commençons avec le taux de jeunes en emploi après leur formation selon le type d'établissement d'origine.

Pour obtenir des données sur cet indicateurs la question suivante a été posé aux apprenants de notre échantillon : « **Quelle est votre situation professionnelle aujourd'hui ?** ». Les réponses obtenues sont ainsi réparties dans le tableau ci-dessous :

Tableau 31 : Statut dans l'emploi le type d'établissement de formation

Étiquettes de lignes	EGPPP	EGP	Total général
Auto emploi/entrepreneuriat	12,17%	14,71%	13,88%
Employé salarié	59,13%	63,45%	62,04%
Poursuite d'une autre formation	0,00%	2,52%	1,70%
Sans Emploi et en recherche	27,83%	18,49%	21,53%
Sans emploi et n'en recherche pas	0,87%	0,42%	0,57%
Travail familial non rémunéré	0,00%	0,42%	0,28%
Total général	100,00%	100,00%	100,00%

Source : Auteur

Les résultats montrent que globalement, tous statuts d'établissement confondus, l'emploi salarié est la catégorie qui concerne le plus de jeunes avec une proportion de 62% des diplômés. Elle est suivie par la catégorie des jeunes sans emploi avec 21,53 % et enfin en troisième position, celle des jeunes qui ont le statut d'entrepreneur avec 13,88 %. Si nous considérons la répartition de l'occupation selon le type d'établissement, nous pouvons constater que la logique demeure échangée. Les jeunes ayant un statut d'emploi salarié constituent la majorité au sein des

sortants des Etablissements sous gestion PPP (EGPPP) avec une proportion de 59,13%, suivi des jeunes en situation de non-emploi avec 27,83 % et enfin par les entrepreneurs à 12,17%. Les proportions sont aussi sensiblement pareilles du côté des établissements sous gestion publique (EGP) où la proportion d'emplois salariés parmi la proportion de sortant est de 63,45%, tandis que le second groupe le plus important est celui des diplômés sans emploi (18,49%) et enfin les entrepreneurs avec 14,71%.

Comparativement nous pouvons constater que les EGP ont proportionnellement moins de diplômés sans emploi. Ces résultats sont cohérents avec les chiffres de l'enquête ERI-ESI de l'ANSD (2017) (cf. supra Chapitre 1, point 1.3) de 2017 qui montrait un taux cumulé de chômage et de la main d'œuvre potentiel de l'ordre de 21,5 % dans l'espace UEMOA et de 20,5% au Sénégal plus spécifiquement. Globalement, s'il n'y a pas de disparités importantes entre les modèles organisationnelles de la formation, nous notons toutefois que les EGP ont démontré d'une plus grande capacité d'insertion professionnelle que les EGPPP. Cela pourrait s'expliquer par une plus grande ancienneté des établissements publics qui ont pu développer des processus d'insertion professionnelle, de suivi, et surtout de construction d'une réputation fondé sur la qualité perçue de leur diplôme sur le marché (Duprey, 2000 ; Adonon et al, 2022).

En ce qui concerne le temps d'obtention du premier emploi, les chiffres obtenus à la suite de nos enquêtes montrent que les EGPPP, lorsqu'ils parviennent à insérer les jeunes, le font dans des délais plus rapides que les EGP. Ainsi 45,16 % des sortants des établissements de type PPP, parviennent à s'insérer dans les 3 mois qui suivent leur diplomation, contre 26,63% pour le secteur public. Cette tendance se confirme au-delà des 6 mois post formation, où les EGPPP parviennent cumulativement à insérer 51,61% de leurs sortant contre 38,19% pour les EGP. Enfin 44,72% des diplômés des EGP ne parviennent à s'insérer professionnellement qu'après un an

après l'obtention de leur diplôme, tandis que pour la même durée post diplomation il ne reste que 29,03% pour les EGPPP.

Les EGPPP sont ainsi plus performants en ce qui concerne les temps d'insertion professionnelle. Notons toutefois que ces temps sont relativement courts, comparés à la moyenne sous régionale ouest-africaine qui est de 4,4 ans pour une insertion professionnelle selon Kouakou et Koba (2015)

Tableau 32 : Temps pour l'obtention du premier emploi selon le type d'établissement

Étiquettes de lignes	EGPPP	EGP	Total
+ 1 ans	29,03%	44,72%	39,73%
9 mois à 1 an	13,98%	5,03%	7,88%
6 à 9 mois	5,38%	12,06%	9,93%
4 à 6 mois	6,45%	11,56%	9,93%
Moins de 3 mois	45,16%	26,63%	32,53%
Total général	100,00%	100,00%	100,00%

Source : Auteur

Afin de mieux représenter le parcours du jeune pour l'obtention de son premier emploi nous avons interrogé les participants à l'enquête sur le soutien (voir annexe 1) fourni par l'établissement formateur pour leur insertion professionnelle. A ce propos, une série de questions ayant trait à l'intermédiation pour l'emploi, au suivi post insertion, à l'information des jeunes sur le marché de l'emploi a été posée aux jeunes diplômés insérés professionnellement. Ainsi, la question suivante a été posée aux personnes en situation d'emploi était la suivante : « **L'établissement de formation vous a-t-il aidé à trouver cet emploi ?** ». A cette question la grande majorité des enquêtés a répondu par la négative. En effet, ils sont 73,52 % tous type d'établissement confondus à répondre par la négative. Le reste de l'effectif enquêté soit 26,48% indique avoir reçu un soutien de la part de l'établissement de formation. Si nous considérons les statistiques par type d'établissement nous pouvons constater que les EGPPP offre légèrement plus de soutien post diplomation à leurs sortants

avec 39,71% des diplômés déclarant avoir reçu un soutien contre 20,53% pour les EGP

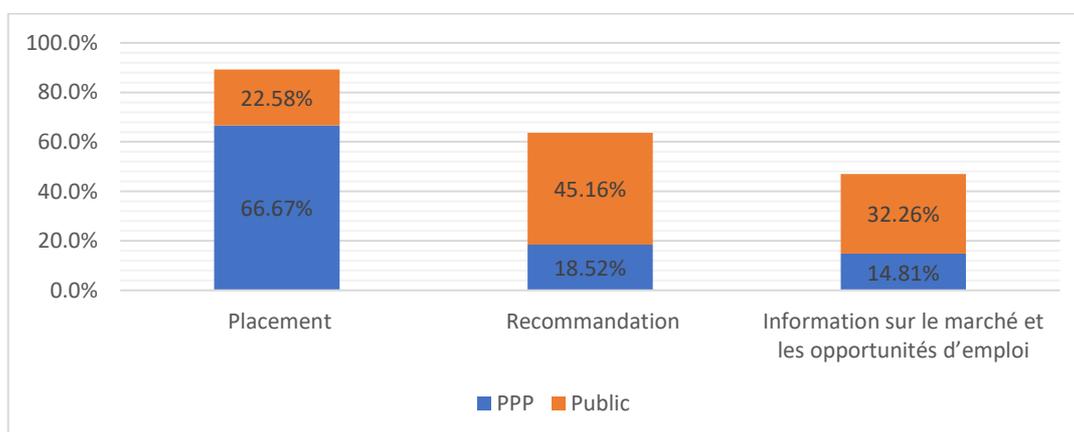
Tableau 33 : Accompagnement à l'insertion fourni reçu par le diplômé selon le type d'établissement

Étiquettes de lignes	EGPPP	EGP	Total
non	60,29%	79,47%	73,52%
oui	39,71%	20,53%	26,48%
Total général	100,00%	100,00%	100,00%

Source : Auteur

De manière plus fine, trois modalités de soutien ressortent : le placement, la recommandation, et l'information sur le travail. Le placement en entreprise ou en atelier artisanale est la modalité de soutien la plus courante. Les jeunes ayant bénéficié de ce soutien sont issus à 66,6% des EGPP, tandis qu'ils sont de 22,58% pour les EGP. S'agissant de la recommandation, les EGP ont été plus actifs avec 45,16% contre 18% pour les EGPPP. Enfin, la modalité la plus faible en termes d'implication de l'établissement de formation est la fourniture d'informations. Cette modalité est pratiquée à hauteur de 32,26% par les EGP et seulement à hauteur de 14,81% par les EGPPP.

Graphique 11 : Type de soutien fourni pour l'obtention de l'emploi



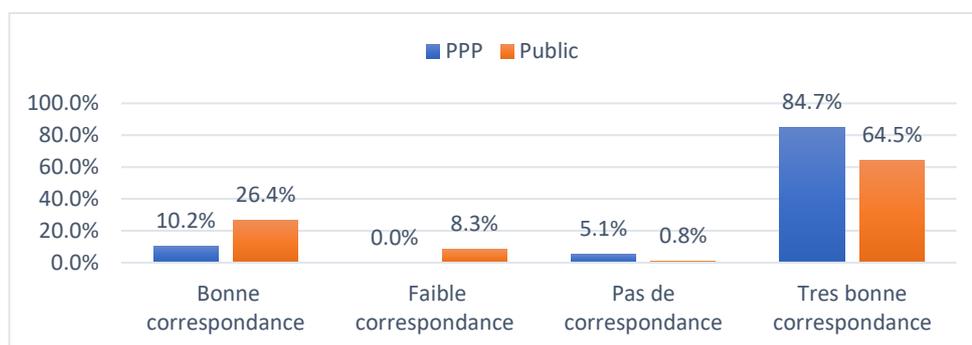
Source : Auteur

Nous pouvons donc retenir que pour le soutien à l’insertion professionnelle, les EGPPP ont une approche beaucoup plus active et directe que les EGP. Ils parviennent à fournir un soutien à l’insertion professionnelle beaucoup plus efficace que les EGP. Afin de pouvoir aussi estimer le niveau d’efficacité en matière d’adéquation emploi – formation des deux modalités organisationnelles, nous avons étudié l’inadéquation verticale ou de déclassement de l’emploi occupé par les diplômés interrogés.

Ainsi le taux d’inadéquation verticale est le pourcentage des personnes en emploi qui possèdent une qualification supérieure à celle requise par l’emploi qu’ils occupent (Verhaest et Sellami, 2017). Un actif sera dit déclassé si celui-ci possède un niveau de qualification jugé supérieur à celui requis pour l’emploi occupé. C’est un indicateur traduisant le déséquilibre entre l’offre et la demande de main d’œuvre sur le marché du travail. Le déclassement permet d’évaluer la correspondance entre niveau de formation des individus et emplois occupés. Pour y avoir accès nous avons posé la question suivante aux diplômés de l’échantillon : « **Quel est le degré de correspondance entre votre travail et votre niveau formation ?** ».

Les résultats suivants montrent l’état de cet indicateur dans notre échantillon :

Graphique 12 : Degrés de correspondance entre le travail occupé et les compétences acquise en formation



Source : Auteur

Les résultats montrent que globalement les sortants des EGPPP ont des retours plus positifs par rapport à l’adéquation de leurs compétences. En effet, ils sont 84,7%

d'entre eux à estimer qu'il y a une très bonne correspondance entre leurs compétences acquises en centre de formation et leur emploi actuel. Pour le même item, le pourcentage est nettement moins élevé du côté des EGP avec 64,5% des sortants des établissements sous gestion publique. Dans l'autre extrême, nous avons 8,3% des sortant des EGP qui estiment qu'il y a une faible correspondance entre leurs compétences et leur emploi, tandis que cette catégorie est nulle (0%) chez les sortants des EGPPP. Nous pouvons constater que du point de vue du déclassement verticale, les EGPPP sont plus performants que les EGP. Pour aller plus loin, nous pouvons désagréger les résultats par diplômes et par type d'établissement pour repérer les principaux niveaux concernés par le déclassement horizontal et leur importance par type d'établissement. Les résultats suivants sont issus de notre enquête :

Tableau 34 : Correspondance entre l'emploi salarié occupé et le diplôme obtenu

Étiquettes de lignes	EGPPP	EGP	Total
Bonne correspondance	10,2%	35,0%	26,8%
Bac Pro	0,0%	0,8%	0,6%
BEP	0,0%	2,5%	1,7%
BT	6,8%	12,5%	10,6%
BTS	1,7%	19,2%	13,4%
CAP	1,7%	0,0%	0,6%
Faible correspondance	0,0%	7,5%	5,0%
BEP	0,0%	0,8%	0,6%
BT	0,0%	0,8%	0,6%
BTS	0,0%	5,8%	3,9%
Pas de correspondance	5,1%	1,7%	2,8%
BT	3,4%	0,0%	1,1%
BTS	1,7%	1,7%	1,7%
Très bonne correspondance	84,7%	55,8%	65,4%
BEP	10,2%	0,0%	3,4%
BT	28,8%	13,3%	18,4%
BTS	13,6%	42,5%	33,0%
CAP	32,2%	0,0%	10,6%
Total général	100,0%	100,0%	100,0%

Source : Auteur

Ainsi, nous pouvons constater qu'au niveau des établissements, les titulaires de Certificats d'Aptitudes Professionnelle (CAP) sont ceux qui sont les plus alignés par rapport aux emplois qu'ils occupent avec 32%, suivi des titulaires du Brevet de technicien (BT) avec 28%. Du côté des EGP, nous pouvons constater que ce sont plutôt les titulaires du brevet de techniciens supérieur qui font état d'une très bonne correspondance avec 42,5% de cette catégorie, suivi par les titulaires de BT. Toutefois la statistique la plus intéressante se trouve au niveau du groupe déclarant une non-correspondance totale. En effet, pour ce sous-groupe nous pouvons observer que les CAP et les Brevets d'Etudes Professionnelles (BEP) qui sont les niveaux de qualifications les plus bas sont absents d'une part, et d'autre part sont très faibles quel que soit le type d'établissement considéré (5,1% pour le PPP et 1,7% pour les établissements sous gestion publique).

Cela correspond effectivement aux diagnostics des besoins de compétence de l'économie sénégalaise qui montrent que l'essentiel de ces besoins se situent entre le Niveau V (CAP-BEP) et le Niveau IV (BT) (Banque Mondiale, 2014)³⁶. En situant principalement leur offre de formation à ce niveau, les deux modèles organisationnels parviennent pour l'essentiel à limiter le désalignement de compétences qui est noté dans le marché de l'emploi sénégalais.

Le tableau ci-dessous complète notre vue en offrant une vue sur l'inadéquation verticale en informant sur la classification du poste occupé et le niveau de qualification détenu par le travailleur quel que soit la nature de l'emploi occupé occupée.

³⁶ Banque Mondiale, 2014. Skills for Jobs and Competitiveness Project, Appraisal document (PAD)

Tableau 35 : Classification dans l'emploi salarié selon le type d'établissement

Étiquettes de lignes	EGPPP	EGP	Total
Cadre moyen (Niveau Licence /BTS ou équivalent)	33,8%	39,3%	37,6%
BEP	4,4%	0,7%	1,8%
BT	10,3%	6,7%	7,8%
BTS	4,4%	32,0%	23,4%
CAP	14,7%	0,0%	4,6%
Cadre supérieur, ingénieur et assimilé (BAC 4/5 et plus)	13,2%	11,3%	11,9%
BEP	1,5%	0,0%	0,5%
BT	4,4%	0,7%	1,8%
BTS	1,5%	10,7%	7,8%
CAP	5,9%	0,0%	1,8%
Agent/ouvrier qualifié (BAC Pro – BT ou équivalent)	50,0%	32,0%	37,6%
Bac Pro	0,0%	1,3%	0,9%
BEP	2,9%	0,7%	1,4%
BT	25,0%	11,3%	15,6%
BTS	10,3%	18,7%	16,1%
CAP	11,8%	0,0%	3,7%
Agent/ ouvrier semi- qualifié (CAP/ BEP/CS)	1,5%	16,7%	11,9%
BEP	0,0%	2,0%	1,4%
BT	1,5%	10,0%	7,3%
BTS	0,0%	4,0%	2,8%
CAP	0,0%	0,7%	0,5%
Manœuvre/ouvrier non qualifié (Pas de qualification)	1,5%	0,7%	0,9%
BTS	0,0%	0,7%	0,5%
CAP	1,5%	0,0%	0,5%
Total général	100,0%	100,0%	100,0%

Source : Auteur

En commençant par le bas, nous constatons que seul une très faible proportion de diplômés occupe des emplois ne requérant aucune qualification. En effet, au niveau de ce sous-groupe, les personnes détenant un CAP sont de l'ordre de 1,5% et elles sont issues des centres sous gestion PPP, tandis que la seule autre entrée sur cette

catégorie concerne les titulaires du BTS avec 0,7% des diplômés, tous issus des centres sous gestion publique.

Au niveau des emplois de niveau ouvrier semi qualifié, requérant en général le niveau CAP/BEP, ils sont 16% de diplômés avec des qualifications supérieures aux exigences du poste occupé.

Dans la catégorie des ouvriers qualifiés, à savoir les emplois nécessitant un niveau de qualification équivalent à un BAC Pro ou à un BT, le niveau de correspondance varie. En effet, ils sont 25% de personnes issues des EGPPP, à avoir une correspondance normale entre le niveau de compétences certifiées et l'emploi occupé, tandis que ce pourcentage s'élève cumulativement à 12,6% pour les sortants des établissements sous gestion publique (EGP). S'agissant du déclassement pour ce niveau d'emploi, il s'élève cumulativement à 25% pour les EGPPP et à 19,4% pour les EGP.

Enfin, si nous considérons une catégorie dans laquelle aucune personne de notre échantillon ne devrait se trouver, à savoir la catégorie des cadres supérieurs dont le niveau de compétences requis est équivalent à un BAC + 4/5, ils sont pourtant 13,2% de diplômés issus des EGPPP à occuper ces fonctions tandis qu'ils sont légèrement inférieurs du côté des EGP. Nous pouvons donc noter qu'en termes de déclassement horizontal, les EGPPP dont le déclassement s'élève à 70,6%, sont nettement moins performante que les EGP dont le déclassement global s'élève à 52,8%.

Pour sonder le niveau de préparation des jeunes par rapport aux réalités économiques du pays, nous avons procédé à une caractérisation de leur auto-emploi selon le niveau de formalité de l'emploi créé et par type d'établissement. Pour cela, la question « **Quel est la nature de votre auto-emploi ?** » a été posée aux jeunes dont la situation professionnelle correspond à l'auto-emploi. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 36 : Formalité de l'auto-emploi

Étiquettes de lignes	EGPPP	EGP	Total
Entreprise collective enregistré	21,43%	22,86%	22,45%
Entreprise collective non enregistré	14,29%	8,57%	10,20%
Entreprise individuelle enregistrée	50,00%	48,57%	48,98%
Entreprise individuelle non enregistrée	14,29%	20,00%	18,37%
Total général	100,00%	100,00%	100,00%

Source : Auteur

Parmi les entrepreneurs, toutes catégories confondues, le taux de formalité est nettement supérieur à celle des entreprises non formelles. En effet, le cumul des entreprises individuelles enregistrées et celles des entreprises collectives est de 71,43% tandis que les entreprises informelles représentent 28,57%. Le taux d'informalité de l'emploi demeure aussi faible par catégorie d'établissement. Il est ainsi de 14,29 % pour les entrepreneurs individuels issus des EGPPP et de 20 % pour les entrepreneurs de la même catégorie pour les sortants des EGP. Sur le degré de formalité des entreprises, les sortants des EGPPP semblent à la vue des chiffres être mieux préparés à l'entrepreneuriat en ayant plus amplement recours aux outils de formalisation des entreprises autant collectives qu'individuels.

En comparaison avec les statistiques nationales selon lesquelles 97% (Recensement General des Entreprises, 2017) des unités économiques non agricole sont informelles, nous constatons que les sortants des centres de formations étudiés sont largement au-dessus des tendances nationales en termes d'immatriculation fiscales et administratives. Même si ces deux éléments ne sont pas les seuls déterminants de

la formalité des entreprises et de l'emploi, ils constituent des indicateurs essentiels dans la pyramide de la formalisation (OIT, 2020)³⁷.

L'atteinte de ces indicateurs est signalée par la préparation des entrepreneurs à l'auto-entrepreneuriat, et plus généralement à la formation technique (métiers) et managériale (gestion et marketing simplifiés). Ainsi, pour investiguer la préparation des diplômés à la vie entrepreneuriales des diplômés par les établissements de formation nous avons posé un ensemble de questions aux enquêtés déclarant une insertion professionnelle dans l'auto-entrepreneuriat. Les questions ont porté sur la présence ou pas dans le cursus suivi d'une formation à l'entrepreneuriat, et en cas de présence d'une telle formation sur son utilité perçue et les modules de formation proposés en la matière.

Nous avons pu ainsi relever que moins de la moitié des diplômés en situation d'auto-entrepreneuriat, à savoir 42,2 % à reçu une formation en entrepreneuriat tous types d'établissements de formation confondus. Le reste, soit 57,8% évolue dans l'entrepreneuriat sans formation spécifique reçue. En désagrégeant les résultats sur cette question nous notons que seuls 30,4 % des sortants des EGPPP à avoir été formés à l'entrepreneuriat, contre 47,9% du côté des EGP.

La dernière partie concernant la préparation à l'entrepreneuriat porte sur les modules de formation dispensés pour préparer à l'entrepreneuriat. Les résultats sont déclinés dans le tableau ci-dessous :

³⁷ Pour l'OIT, la pyramide de la formalisation comporte trois étages. La base de la pyramide est constituée par les entrepreneurs de subsistance pour lesquels les interventions devraient se concentrer à court terme sur la réduction des déficits de travail décent, comme première étape vers une éventuelle formalisation à long terme. Ensuite, au milieu de la pyramide se retrouvent les entrepreneurs d'opportunité qui en principe détiennent les moyens de se formaliser car étant plus dotés financièrement et conceptuellement. Enfin, au sommet de la pyramide se trouvent les PME formelles.

Tableau 37 : Modules de formation préparatoires à l'entrepreneuriat reçus par les diplômés.

Étiquettes de lignes	PPP	Public	Total
Communication commerciale	50.00%	9.09%	13.11%
Etude de marché	16.67%	10.91%	11.48%
Etude de marché Leadership	0.00%	1.82%	1.64%
Gestion Financière	0.00%	41.82%	37.70%
Gestion Financière Réseautage	0.00%	10.91%	9.84%
Innovation	16.67%	3.64%	4.92%
Leadership	16.67%	18.18%	18.03%
Négociation	0.00%	1.82%	1.64%
Réseautage	0.00%	1.82%	1.64%
Total général	100.00%	100.00%	100.00%

Source : Auteur

Les données chiffrées montrent que la majeure partie des formations dispensées dans le champ de l'entrepreneuriat a porté sur la gestion financière à 37,70 %, suivi par les formations en leadership avec 18% et par celle en communication commerciale avec 13,11%. Les formations les plus faiblement dispensées sont celles sur la négociation et le réseautage toute les deux avec 1,6 %. L'analyse par type d'établissement montre que les EGPPP ont majoritairement focalisé leurs enseignements sur la communication commerciale avec 50% des formations, tandis que du côté des EGP, la focale a été mise sur la gestion financière avec 41,82 %.

Enfin, pour compléter l'évaluation de la préparation des jeunes par les centres à intégrer le marché de l'emploi formel comme informel nous avons posé aux répondants une série de questions sur leur exposition lors de leur formation aux réalités du marché du travail dans sa globalité. L'étude des données issues de notre enquête montre que les EGPPP ont été plus actifs dans la mise en situation professionnelle des apprenants durant leur formation. En effet, 94,78% des

apprenants ont pu durant leur formation être mis en situation professionnelle hors des salles de classe, tandis qu'ils ne sont 43,70% à avoir pu bénéficier de cette modalité d'acquisition de compétences dans les EGP.

Il apparaît que les modalités de ces mises en situation professionnelle sont comparables dans les deux types d'établissement. Dans les deux cas, il s'agit d'une situation professionnelle au sein d'une entreprise formelle. Cette modalité concerne 88,99% des jeunes issus des EGPPP et 95,19% des jeunes des EGP. Du côté des entreprises informelles et des ateliers artisanaux, les mises en situation sont faibles quelle que soit la nature de l'établissement de formation EGPPP ou EGP. Elle demeure néanmoins plus faible du côté des établissements publics ou moins de 5% des jeunes sont exposés au secteur informel durant leur formation contre 11,01% pour les établissements de formation basés sur le PPP.

Tableau 38 : Type de mise en situation professionnelle des apprenants lors de la formation

Étiquettes de lignes	EGPPP	EGP	Total
Atelier de maitre artisanale	11,01%	4,81%	7,98%
Stage	6,42%	4,81%	5,63%
Stage Visite de terrain	0,92%	0,00%	0,47%
Visite de terrain	2,75%	0,00%	1,41%
Visite de terrain Stage	0,92%	0,00%	0,47%
Entreprise ou industrie formelle	88,99%	95,19%	92,02%
Alternance	0,00%	1,92%	0,94%
Stage	71,56%	88,46%	79,81%
Stage Visite de terrain	13,76%	1,92%	7,98%
Visite de terrain	2,75%	2,88%	2,82%
Visite de terrain Stage	0,92%	0,00%	0,47%
Total général	100,00%	100,00%	100,00

Source : Auteur

La grande propension des EGPPP à offrir une exposition professionnelle aux jeunes dès leurs formation pourrait trouver son explication dans le fait que leur gestion est confiée aux représentants du secteur privé. Cette grande implication du secteur privé

dans la formation serait certainement un élément facilitateur pour la mise en situation de stage des jeunes. La typologie du secteur privé qui est aussi aux commandes de ces centres de formation se ressent aussi sur le type et l'environnement de mise en situation professionnelles des apprenants. En effet, l'exposition professionnelle offerte aux jeunes s'est faite quasi exclusivement dans le secteur formel, offrant ainsi des indications sur l'absence du secteur informel dans les instances de gouvernance desdits établissements de formation. Nous investiguerons plus en détails ces aspects dans l'analyse de l'efficience des dispositifs de formation.

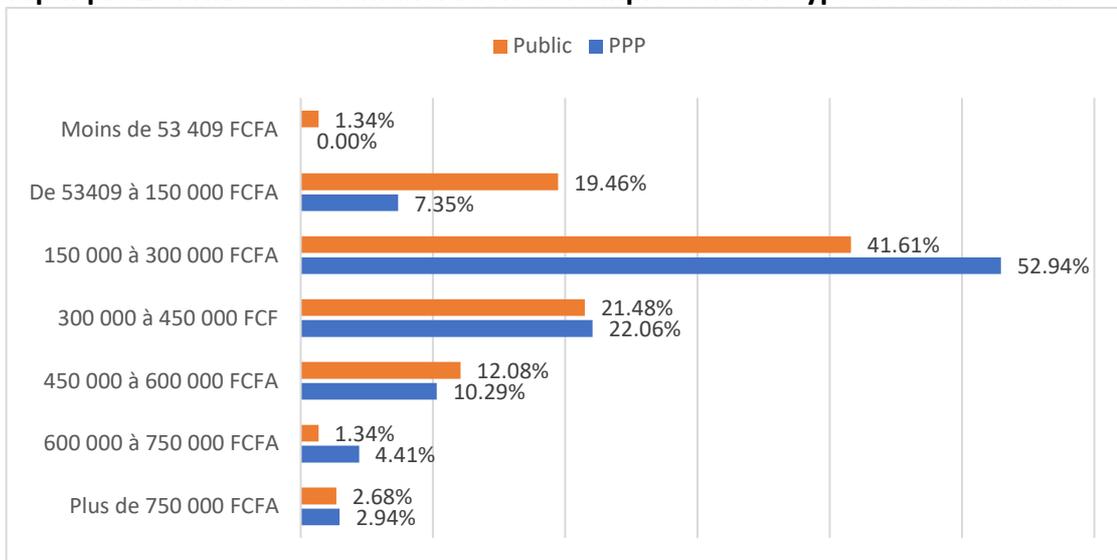
1.1.2 Evaluation de la décence de l'emploi occupé par les diplômés

Comme nous le mentionnions au début de cette recherche (supra Chapitre 1, Point 1.1.2), les seuils de décence de l'emploi sont variables en fonction des contextes socio-économiques et du niveau de vie des sociétés considérées. Toutefois selon l'OIT (2015), un emploi décent, quel que soit le contexte socio-économique doit (1) offrir au travailleur la capacité d'investir économiquement après avoir satisfait ses besoins primaires ; (2) garantir l'application des droits du travail en permettant aux travailleurs d'être représentés, y compris les plus pauvres ; (3) respecter le dialogue social ; (4) offrir un accès à la protection sociale en respectant la santé et la sécurité des individus. Dans le cadre de notre thèse nous avons décidé de nous concentrer sur les préconditions de la décence de l'emploi telles que définies par l'OIT à savoir la satisfaction des besoins primaires et sur le premier palier supplémentaire à savoir la capacité d'épargne pour l'investissement. Ce choix se base sur le fait que les deux premiers indicateurs renseignent sur la productivité intrinsèque de l'emploi (Filmer et Fox, 2014), tandis que les autres éléments constitutifs dépassent le cadre individuel et sont fortement soumises à l'influence des politiques publiques (Courteille, 2015).

Ainsi pour avoir accès à ces informations nous avons posé une série de questions sous le thème : « **Quel est votre niveau de rémunération/revenu** ». Les réponses

obtenues nous montrent que globalement sur la tranche inférieure au SMIG³⁸, ils sont 1,34% issus des EGP, contre zéro du côté des EGPPP. Dans la tranche supérieure allant de 53,409 à 150,000 FCFA, ils sont 19,46% issus des EGP et 7,35% à être issus des EGPPP. Sur les tranches intermédiaires, les sortants des deux types d'établissement sont proches en termes de représentativité. Nous noterons aussi que sur les deux dernières tranches supérieures, les sortants des centres PPP ont des niveaux de revenus supérieurs à ceux du Public. Ils sont ainsi 4,41% à gagner entre 600,000 FCFA et 750,000 contre 1,34% du côté des sortants du public. Du point de vue de la rémunération obtenue à la sortie, les EGPPP démontrent ainsi d'une plus grande efficacité.

Graphique 13 : Niveau de rémunération de l'emploi selon le type d'établissement



Source : Auteur

La nature de la relation contractuelle est aussi un critère de décence de l'emploi. En effet, selon Gerard et al (2021), un contrat qui ne garantit pas une sécurité contractuelle est qualifié de précaire et rentre dans la classification de l'emploi indécent. De fait, le terme « précaire » désigne ce qui « n'offre nulle garantie de durée, de stabilité, qui peut toujours être remis en cause » (ibid..). Nous avons donc

³⁸ Le SMIG au Sénégal était de 53409 FCFA au moment de l'enquête, il a été révisé par le Décret n° 2023-1710 à 59284 FCFA.

posé la question de la nature contractuelle aux diplômés en situation d'emploi salarié en ces termes : « **Quelle est la nature de votre engagement contractuel ?** ». Les réponses obtenues, nous ont permis de relever que parmi les salariés, 50,68% sont détenteurs d'un contrat à durée indéterminée (CDI), suivi par les détenteurs de contrat à durée déterminée (CDD), suivi des personnes sans contrats de travail avec 5,48 % et enfin par les contrats saisonniers avec 4,57%.

La désagrégation par type d'établissement montre que les détenteurs de la modalité contractuelle la plus stable à savoir le CDI sont majoritaires du côté des EGPPP où ils représentent 73,53%, tandis que pour les EGP la proportion n'est que de 40,40%. Les contrats saisonniers ne sont que de 2,94% du côté des EGPPP, contre 5,30% pour les EGP. Enfin, les personnes salariées ne détenant pas de contrat de travail sont plus nombreuses du côté des EGP où la proportion atteint 6,62% contre 2,94% du côté des EGPPP.

Tableau 39 : Situation contractuelle pour les salariés selon le type d'établissement

	EGPPP	EPP	Total
Sans contrat	2.94%	6.62%	5.48%
CDD	20.59%	47.68%	39.27%
CDI	73.53%	40.40%	50.68%
Contrat saisonnier	2.94%	5.30%	4.57%
Total général	100.00%	100.00%	100.00%

Source : Auteur

A la suite de la question sur les revenus, nous nous sommes intéressés à la capacité d'épargne des diplômés selon le type d'établissement de formation. Nous avons pu ainsi recueillir des réponses montrant que la majorité des sortants des établissements de formation tous types confondus ne parvient pas à épargner ou à investir. Ils sont donc 58,54% des sortants des EGPPP à ne pas avoir une capacité d'épargne, tandis que cette proportion baisse légèrement à 56,45% pour les sortants

des EGP. Nous pouvons donc sur ces bases affirmer que les EGPPP offrent plus d'efficacité en termes de capacité d'épargne.

Tableau 40 : Capacité à épargner pour les auto-entrepreneurs selon le type d'établissement

Étiquettes de lignes	EGPPP	EGP	Total
Non	58.54%	56.45%	57.09%
Oui	41.46%	43.55%	42.91%
Total général	100.00%	100.00%	100.00%

Source : Auteur

A ces chiffres s'ajoute la capacité de couverture des besoins de vie que regroupe les éléments tels que le l'habitat, la santé, la nourriture qui constituent d'importants marqueurs de la décence d'un emploi. Les résultats de l'enquête nous montrent que la majorité des diplômés tous établissements confondus estime que l'activité économique ne couvrent pas suffisamment leurs besoins de vie, à savoir la nourriture, le logement, et la santé. Ainsi, ils sont 60,22% à être dans cette situation pour les personnes issues des EGP, tandis qu'ils sont 59,76% dans cette situation dans les EGPPP. Toutefois, en regardant de plus près, nous pouvons constater que les salariés sont plus précaires sur ces aspects.

En effet, dans la catégorie des personnes qui estiment leurs besoins de vie insuffisamment couverts par leur activité professionnelle dans la catégorie des EGPPP, 50% sont des salariés tandis que 9,76% sont des entrepreneurs. Dans la catégorie des EGP les proportions sont de 48,36% pour les salariés et seulement 11,83% pour les jeunes en auto-emploi. En considérant la catégorie des personnes dont les revenus couvrent les besoins de vie nous constatons que les deux types d'établissement offrent des performances sensiblement égales avec 40,24% pour les sortants des établissements EGPPP contre 36,02% pour les sortants des EGP.

Dans cette continuité, ils sont une minorité à parvenir à couvrir largement leurs besoins de vie avec leur activité professionnelle. Cette proportion représente 3,76% des répondants et ils appartiennent à la catégorie des salariés issus des EGP de formation. Ainsi, si la plupart des diplômés ont un revenu au-dessus du SMIC, ils éprouvent un sentiment de précarité et donc d'indécence de l'emploi.

Tableau 41 : Couverture des besoins de vie par l'activité selon le type d'emploi par type d'établissement

Étiquettes de lignes	EGPPP	EGP	Total
Largement	0.00%	3.76%	2.61%
Employé salarié	0.00%	3.76%	2.61%
Pas suffisamment	59.76%	60.22%	60.07%
Auto emploi/entrepreneariat	9.76%	11.83%	11.19%
Employé salarié	50.00%	48.39%	48.88%
Suffisamment	40.24%	36.02%	37.31%
Auto emploi/entrepreneariat	7.32%	6.99%	7.09%
Employé salarié	32.93%	29.03%	30.22%
Total général	100.00%	100.00%	100.00%

Source : Auteur

Sur les aspects de capacités de couvertures des besoins de vie, les EGPPP démontrent d'une meilleure efficacité par rapport aux EGP.

1.2 Corrélation entre le statut de l'établissement et sa capacité à offrir une insertion professionnelle de qualité

Nous annonçons dans le chapitre consacré à la méthodologie que (supra Chapitre 4, point **2.1.1**) les statistiques descriptives produites dans le cadre de cette thèse étaient un premier pas vers une analyse plus poussée de l'efficacité des

différentes modalités organisationnelle de la formation professionnelle en termes d'insertion dans le marché du travail. Pour cela, nous avons décidé de mettre en œuvre un modèle économétrique afin de vérifier les variables qui influencent le plus l'insertion professionnelle et ainsi déterminer lequel des modèles de centres de formation se positionne le mieux par rapport à l'insertion professionnelle et sa qualité.

1.2.1 Analyse des correspondances multiples des indicateurs d'efficacité des dispositifs de formation.

Ce travail commence donc par la réalisation d'une analyse des correspondances multiples des indicateurs (ACM) que nous venons d'investiguer dans le point précédent. Pour rappeler l'ACM consiste à rendre homogènes des données de nature disparate sur plusieurs variables puis à mettre en évidence des liaisons entre celles-ci (Renisio et Sinthon, 2014). L'Analyse des Correspondances Multiples (ACM) consiste en l'étude simultanée de plusieurs variables liées aux caractéristiques l'emploi et mesurées sur les différents établissements que nous étudions. Il s'agit de la technique statistique la plus adaptée en présence de variables ou d'indicateurs primaires de type catégoriel ou qui peuvent être « recodifiés » sous une forme binaire ou catégorielle.

Comme plusieurs autres analyses statistiques multi variées, l'objectif de l'ACM est de déterminer et de définir un sous-espace de dimension réduit sur lequel sera projeté le nuage des unités en l'occurrence ici les sortants des centres de formation et les indicateurs retenus afin de visualiser leurs proximités. Cela doit nous donner les bases pour procéder à la vérification économétrique des liaisons entre caractéristique de l'emploi occupé et nature des modèles de formation. Nous avons ainsi obtenu les résultats ci-dessous en traitant la base de données des réponses obtenues avec le logiciel R afin de permettre une meilleure visualisation et interprétation des données.

L'ACM a permis de mettre en évidence à travers la représentation du nuage des personnes en emploi, deux grappes d'intérêt à cause de la concentration de points qu'ils présentent et que nous pouvons décrire comme suit :

a) Première grappe d'individus :

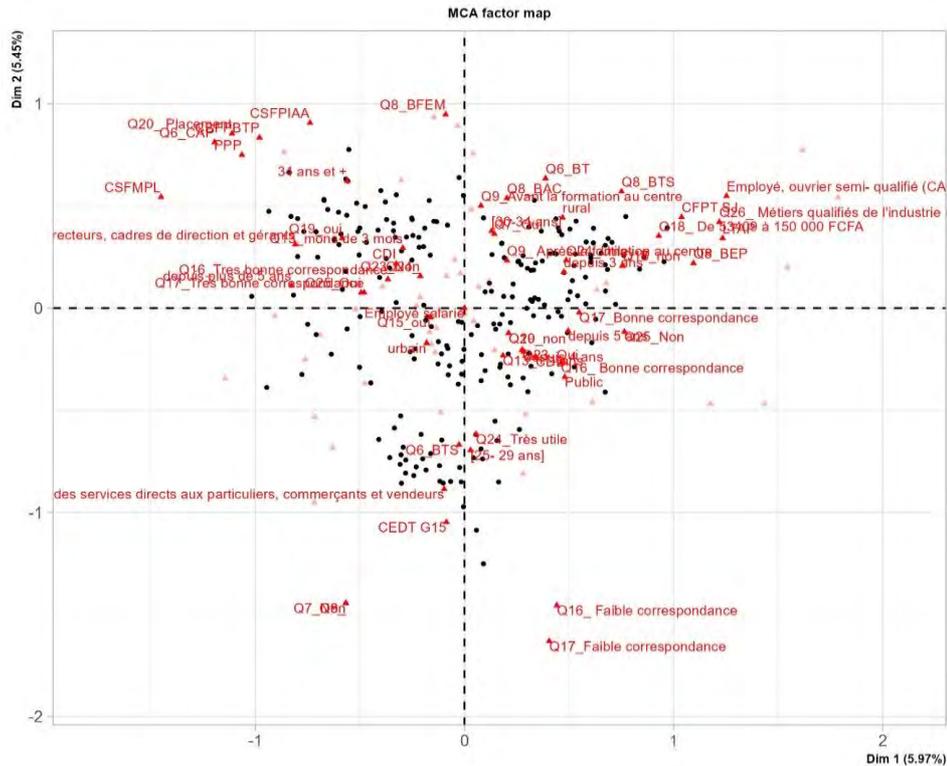
L'ACM montre que les individus qui y sont regroupés sont majoritairement issus des établissements CFSMPL, CSFPIIA et CSFPBTP. Ce regroupement d'établissements appartenant tous à la catégorie des EGPPP montre que ces centres présentent des caractéristiques communes et offrent des trajectoires similaires entre eux et différenciés par rapport aux établissements appartenant à la catégorie des EGP. Les diplômes les plus obtenus dans cette grappe sont le BT, le CAP et le BEP. Le graphique montre également que les individus présents dans cette grappe ont bénéficié d'un accompagnement post formation de type placement en entreprise formelle et pour certains dans une entreprise informelle comme les résultats de la statistique descriptive l'ont déjà indiqué (cf. supra graphique 11), tout comme un engagement contractuel majoritairement en CDI et quelques fois des CDD. La moyenne des rémunérations mensuelles des individus de ce groupe est compris entre 150 000 et 300 000F. Ce groupe présente aussi une forte présence d'individus déclarant une « très bonne correspondance » entre l'emploi occupé et les compétences acquises en formation et également entre l'emploi occupée et classification dans l'emploi.

b) Deuxième grappe d'individus

Ils sont issus des établissements CEDT G15, LATP et CFPT SJ et donc appartiennent exclusivement à la catégorie des EGP. Les diplômes les plus présents dans cette grappe sont le BTS délivré essentiellement par le CEDT G15, le BT délivré essentiellement par le CFPT SJ. Le graphique montre que très peu d'individus issus des EGP ont reçu un soutien direct de la part de leur établissement de formation pour leur insertion professionnelle quel que soit l'environnement, entreprise formelle ou

atelier/entreprise informelle. Les modalités contractuelles majoritairement les plus présentes sont le CDI et de CDD.

Graphique 14 : représentation en nuage des individus et des modalités des variables des personnes en emploi formel et informel.



Source : Auteur

L'analyse multidimensionnelle dévoile une proximité notable entre des variables telles que la nature des établissements de formation, le type d'insertion professionnelle, la rémunération perçue et la congruence des compétences avec l'emploi dans la totalité du spectre formel et informel. Pour valider ces relations, nous avons entrepris un test de significativité visant à évaluer les liens entre les différentes variables et le statut des établissements avant de mettre en place notre modèle économétrique.

Nous avons utilisé pour cela un test statistique formel, en l'occurrence ici, le test T de Student. Les résultats de ce test, notamment la p-value, sont comparés à une valeur seuil fixée, connue sous le nom de risque d'erreur α (alpha), que nous avons établie

à 5%. Pour que les liens soient jugés valides, la p-value doit être inférieure au seuil de risque alpha, soit inférieur à 0,05. Les résultats du test sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 42 : Résumé des liaisons entre le type d'établissement et quelques variables de résultat au seuil de 5%

<u>Variable de résultat</u>	<u>Statistique du test</u>	<u>P-value du test</u>	<u>Résultat du test</u>
Statut dans l'emploi	<u>7.3903</u>	<u>0.193</u>	Pas de liaison avec le type d'établissement
Formalité de l'auto-emploi	<u>0.5110</u>	<u>0.916</u>	Pas de liaison avec le type d'établissement
Temps pour l'obtention du premier emploi	<u>21.5812</u>	0.000	Liaison établie avec le type d'établissement
Niveau de rémunération de l'emploi	<u>8.6674</u>	<u>0.193</u>	Pas de liaison avec le type d'établissement
Couverture des besoins de vie par l'activité	4.6208	0.099	Pas de liaison avec le type d'établissement
Mise en situation professionnelle des apprenants lors de la formation globale	84.5534	0.000	Liaison établie avec le type d'établissement
Type de mise en situation professionnelle des apprenants dans le secteur informel (Entreprise /Atelier de maitre artisanal)	16.5719	0.002	Liaison établie avec le type d'établissement
Degré de correspondance entre les compétences acquises et l'emploi occupé	20.7104	0.000	Liaison établie avec le type d'établissement

Source : Auteur

Le test de nous montre qu'il y'a de pas liaison inférentielle formelle entre le statut dans l'emploi et le type d'établissement que l'individu a fréquenté. Il en est de même pour la formalité de l'emploi et la capacité de couverture des besoins de vie. Cependant, le test de Student nous montre qu'en termes de préparation au marché de l'emploi, des liaisons fortes sont notées entre le temps pour l'obtention du

premier emploi, la mise en situation professionnelle lors de la formation y compris le secteur informel, le degré de correspondance entre les compétences et l'emploi. Nous avons donc utilisé les indicateurs des variables dont les liaisons avec le type d'établissement sont confirmées pour le modèle économétrique présenté dans la partie méthodologique (supra, point 8.1.1 démarche statistique et analyse économétrique).

La modélisation économétrique issue de ce travail nous montre que le type d'établissement de formation combiné au genre et au type de diplôme détenu a une influence plus ou moins marquée quant à l'exposition du jeune et sa préparation au monde professionnel. Le tableau ci-dessous révèle que le fait d'avoir été en apprentissage dans un EGP induit 4,9 fois moins de chance d'être mise en situation professionnelle durant la formation. Cela est intuitif avec les résultats de la statistique descriptive, qui rappelle, le, indiquaient que 94,78% des apprenants des EGPPP ont pu durant leur formation être mis en situation professionnelle hors des salles de classes, tandis qu'ils n'étaient que 43,70% du côté EGP.

Tableau 43 : Régression logistique de la probabilité de mise en situation professionnelle des apprenants durant la formation

Logistic regression		Number of obs = 347				
Log likelihood = -165.29072		LR chi2(6) = 132.32				
		Prob > chi2 = 0.0000				
		Pseudo R2 = 0.2858				
y_mis	Odds ratio	Std. err.	z	P> z	[95% conf. interval]	
n_diplome						
BT	.7342915	.4785681	-0.47	0.636	.2046941	2.634097
BTS	2.663405	1.663537	1.57	0.117	.7830419	9.059191
Bac Pro	1	(empty)				
CAP	.1015912	.1256435	-1.85	0.064	.0089976	1.147057
n_milieu						
urbain	1.792036	.5545187	1.89	0.059	.9771366	3.286535
n_sexe						
homme	.645066	.2525203	-1.12	0.263	.2994947	1.389374
n_type						
Public	.0062262	.0064402	-4.91	0.000	.0008199	.0472797
_cons	74.17045	87.56257	3.65	0.000	7.333943	750.1089

Source : Auteur

En termes de typologie et de diversité d'exposition professionnelle, la régression logistique montre que le fait d'avoir fréquenté un EGPPP plutôt qu'un EGP augmente de 6,71 fois les chances d'un jeune d'être en contact avec le secteur informel, que cela soit une entreprise informelle ou un atelier de maître artisanal et donc d'être mieux préparé à occuper un emploi dans le secteur informel. Ainsi, ces données sont intuitives avec celle des statistiques descriptives qui montraient que moins de 5% des jeunes diplômés des EGP sont exposés au secteur informel durant leur formation contre 11,01% pour les EGPPP. Il n'en reste pas moins que cela reste somme toute assez modeste.

Tableau 44 : Régression logistique de la probabilité de mise en situation professionnelle dans le secteur informel des apprenants durant la formation

Logistic regression		Number of obs = 347				
Log likelihood = -188.39439		LR chi2(6) = 103.42				
		Prob > chi2 = 0.0000				
		Pseudo R2 = 0.2154				
type_mis	Odds ratio	Std. err.	z	P> z	[95% conf. interval]	
n_diplome						
BT	.679625	.4217621	-0.62	0.534	.2013864	2.293552
BTS	3.103572	1.870351	1.88	0.060	.952554	10.11193
Bac Pro	1 (empty)					
CAP	.057583	.0446661	-3.68	0.000	.0125902	.2633639
n_milieu						
urbain	1.690103	.5023619	1.77	0.077	.9438529	3.026371
n_sexe						
homme	.549978	.1946689	-1.69	0.091	.2748249	1.100613
n_type						
Public	.0278379	.0148569	-6.71	0.000	.0097803	.0792351
_cons	15.79383	11.83331	3.68	0.000	3.636945	68.58646

Source : Auteur

La prochaine variable d'intérêt que nous avons explorée est le temps pour l'obtention du premier emploi. Les résultats de la régression logistique sont contre intuitif, contrairement à ce que laissait entrevoir les statistiques descriptives. En effet, dans les résultats présentés ci-dessous, la variable type d'établissement, à une P- value supérieure à 0.05, montrant ainsi que le type d'établissement n'influence pas

systématiquement la durée entre l'obtention du diplôme et celle du premier emploi. Il en est de même pour toutes les variables considérées dans cette régression qui sont toutes en dessous du niveau de significativité de 5% de la P-Value, ne permettant ainsi de disposer d'assez de confiance pour estimer les probabilités recherchées. Le fait que les statistiques descriptives aient montré une certaine hétérogénéité dans les performances de temps d'insertion par intervalle de temps selon le d'établissement pourrait trouver ici son explication. De ce fait la rapidité d'insertion ne saurait être attribuée qu'à l'appartenance à une catégorie d'établissement de formation ou la détention d'un diplôme spécifique. Les réponses, mêmes si elles ne sont pas investiguées directement ici, pourraient être approfondie avec l'étude de l'influence d'autres facteurs tel que le soutien fourni par l'établissement.

Tableau 45 : Régression logistique de la probabilité d'une insertion rapide

Logistic regression		Number of obs = 352				
Log likelihood = -215.21644		LR chi2(7) = 15.80				
		Prob > chi2 = 0.0270				
		Pseudo R2 = 0.0354				
temps_emp	Odds ratio	Std. err.	z	P> z	[95% conf. interval]	
n_diplome						
BT	1.688581	.9973587	0.89	0.375	.5305916	5.373822
BTS	3.35374	1.989512	2.04	0.041	1.048523	10.72706
Bac Pro	2.914782	3.171835	0.98	0.326	.3454121	24.59658
CAP	1.673464	1.142792	0.75	0.451	.4388737	6.381068
n_milieu						
urbain	.9038265	.2482666	-0.37	0.713	.5275623	1.548447
n_sexe						
homme	1.035477	.3256749	0.11	0.912	.5590144	1.918039
n_type						
Public	1.326012	.4530446	0.83	0.409	.6787761	2.590411
_cons	.1843018	.1178558	-2.64	0.008	.0526272	.6454299

Source : Auteur

La quatrième variable d'intérêt de notre modèle économétrique est comme nous l'avions annoncée l'adéquation entre l'emploi occupé et la formation. Avec une P-Value supérieure au seuil de 5%, aucune des variables n'est assez significative pour avoir une influence sur la probabilité de la survenance d'une bonne correspondance entre l'emploi et la formation. En effet, les résultats montrent que ni le type

d'établissement, ni le diplôme détenu ne sont suffisants pour influencer l'adéquation entre l'emploi et entre les compétences acquises.

Tableau 46 : Régression logistique de la probabilité d'une bonne adéquation entre l'emploi et la formation

Logistic regression		Number of obs = 158				
Log likelihood = -44.896467		LR chi2(5) = 4.79				
		Prob > chi2 = 0.4424				
		Pseudo R2 = 0.0506				
correspond_emp	Odds ratio	Std. err.	z	P> z	[95% conf. interval]	
n_diplome						
BT	1.631824	2.016683	0.40	0.692	.1447838	18.39192
BTS	.8784477	1.041046	-0.11	0.913	.0860912	8.963404
Bac Pro	1	(empty)				
CAP	1	(empty)				
n_milieu						
urbain	.7473208	.5281235	-0.41	0.680	.1870562	2.985671
n_sexe						
homme	3.625639	2.415887	1.93	0.053	.9822002	13.38348
n_type						
Public	.8712633	.67482	-0.18	0.859	.1909272	3.975859
_cons	4.67405	6.127638	1.18	0.240	.3579115	61.03951

Source : Auteur

La série de régressions que nous avons effectuée sur les variables d'intérêts nous conduit à avancer que fréquenter un établissement de formation professionnelle basé sur le PPP prépare mieux les jeunes diplômés au marché de l'emploi dans sa globalité. Il offre notamment aux apprenants une plus grande chance d'être confronté aux réalités du secteur économique informel qui demeure le principal pourvoyeur d'emplois au Sénégal (ESI – ESRI, 2018, Mbaye et Zogning, 2020 ; Werkin, 2021).

Pour conclure l'évaluation comparative de la performance des deux modèles organisationnels de la formation professionnelle, nous proposons le tableau de synthèse ci-dessous qui revient sur l'évaluation comparative par indicateurs de performance pour la dimension de l'efficacité. A chaque fois qu'un indicateur aura une tendance favorable sur un type d'établissement par rapport à l'autre, nous l'avons noté 1 et dans le cas contraire 0. Cette méthode nous permet d'avoir une évaluation globale comparative pour la dimension de l'efficacité des dispositifs de formation.

Tableau 47 : Balance comparative de l'efficacité des modèles organisationnels de la formation par indicateurs identifiés.

Variables Principales	Indicateurs	Avantage comparatif de l'efficacité par indicateur et par type d'établissement		Commentaires
		EGPPP	EGP	
Caractéristiques de l'Emploi occupé	Taux de jeunes en emploi après leur formation selon le type d'établissement d'origine	1	0	Les résultats de la statistique descriptive font état d'une meilleure performance des EGPPP, toutefois cela n'a pas été confirmé économétriquement
	Taux de formalité /informalité de l'emploi occupé par les jeunes selon le type d'établissement d'origine	1	0	Les résultats de la statistique descriptive font état d'une meilleure performance des EGPPP, toutefois cela n'a pas été confirmé économétriquement
	Temps d'insertion des jeunes selon le type d'établissement d'origine	1	0	Les résultats de la statistique descriptive font état d'une meilleure performance des EGPPP, toutefois cela n'a pas été confirmé économétriquement
	Taux d'inadéquation verticale dans le secteur formel et informel selon le type d'établissement d'origine	1	0	Les résultats de la statistique descriptive font état d'une meilleure performance des EGPPP, toutefois cela n'a pas été confirmé économétriquement
	Taux d'inadéquation horizontale dans le secteur formel et informel selon le type d'établissement d'origine	0	1	Les résultats de la statistique descriptive montrent une meilleure performance des EGP, toutefois cela n'a pas été confirmé économétriquement

	Niveau de préparation des jeunes au marché de l'emploi formel et informel	1	0	Confirmation économétriquement avec une probabilité de mise en situation 4,9 supérieur lorsque le jeune est en apprentissage dans un EGPPP par rapport à un EGP. Pour ce qui s'agit spécifiquement du secteur informel, le fait de fréquenter un EGPPP augmente de plus de 6 fois les chances d'être mise en situation professionnelle dans le secteur informel augmentant ainsi les chances d'être mieux préparé pour le marché de l'emploi dans ce secteur d'activité
Décence de l'emploi	Niveau de revenu obtenu par le jeune en emploi selon le type d'établissement d'origine	1	0	Les résultats de la statistique descriptive font état d'une meilleure performance des EGPPP, toutefois cela n'a pas été confirmé économétriquement
	Niveau de couverture des besoins de vie selon le type d'emploi formel/ informel occupé et selon le type d'établissement d'origine	1	0	Les résultats de la statistique descriptive font état d'une meilleure performance des EGPPP, toutefois cela n'a pas été confirmé économétriquement
	Capacité d'épargne selon le type d'emploi formel/ informel occupé et selon le type d'établissement d'origine	1	0	Les résultats de la statistique descriptive font état d'une meilleure performance des EGPPP, toutefois cela n'a pas été confirmé économétriquement

Source : Auteur

Le tableau de synthèse nous montre un rapport positif 9 sur 1 en faveur des EGPPP. Si les résultats statistiques révèlent une prédominance des EGPPP sur les EGP, les résultats économétriques eux n'ont confirmé qu'une seule variable, à savoir celle de la préparation des jeunes au secteur informel. Nous pouvons présager ainsi que la préparation des jeunes au monde de l'emploi en général et secteur informel en particulier pourrait constituer la plus-value du modèle des EGPPP sur celui des EGP. Si statistiquement et économétrique, une réponse ne peut être avancée sans risque sur cette différence, l'analyse de l'efficacité, qui s'intéressera elle à la gouvernance dans les deux modèles que nous étudions, pourra elle apporter des éléments de réponse.

Pour conclure sur ce point, nous pouvons avancer que les établissements fonctionnant sur le principe du partenariat public privé démontrent d'une efficacité supérieure aux établissements de formation basés sur la gestion publique.

2. Efficience comparative des structures de gouvernance des différentes modalités organisationnelles de la formation

Dans le chapitre consacré à la méthodologie, nous avons décliné la méthodologie utilisée pour mobiliser la théorie des coûts de transaction dans l'exercice de l'évaluation de la dimension de l'efficacité. Pour cela, nous nous sommes basés sur les enseignements du volet gouvernance de l'économie néo-institutionnelle (Williamson, 1985) pour proposer une méthode permettant de mesurer l'impact des coûts de transaction sur la performance d'un modèle organisationnel en nous basant sur le principe de l'alignement discriminant (supra chapitre 3, point 6.2.3). Ainsi, partant de ces acquis nous proposons ici de comparer les deux arrangements organisationnels (EGPPP et EGP) au regard de leur capacité respective à minimiser les

coûts de transaction pour un même résultat visé³⁹ (Menard et Saussier, 2004 ; Crocker et Masten, 1996).

Pour cela, et ainsi que nous l'avions annoncé, nous recourons à un arbre de choix (supra Chapitre 4, point 8.2.2). Celui-ci est destiné à retracer le processus d'alignement des dispositifs de gouvernance auquel sont soumis les centres de formation pour atteindre l'objectif d'insertion professionnelle des apprenants. Avant d'élaborer cet arbre de choix, nous avons procédé à la caractérisation comparative des indicateurs d'alignement discriminant (Supra, Chapitre 4, Tableau 28). Pour ce faire, nous avons exploité un matériau composé de conventions de délégations de services, de décrets de création, de statut des associations de gestion des centres, de contrats de performance des établissements de formation.

2.1 Caractérisation comparative des indicateurs d'alignement discriminant

Afin de procéder à la caractérisation, nous rappelons que les indicateurs sont classés en fonction des caractéristiques des coûts liés à la gouvernance des deux types de centres de formation examinés dans notre travail et sont des sources des coûts de transaction. Il s'agit en l'occurrence de la spécificité des actifs ; de l'incertitude autour de la gestion des conventions de délégation et enfin de la fréquence de mise en œuvre des investissements.

(i) Caractérisation comparative de la spécificité des actifs

Les actifs dans le cadre de la formation professionnelle sont en majorité constitués par les centres de formation qui sont les organisations par lesquelles le service de la formation professionnelle est délivré. Dans le cas présent, les actifs sont composés par les immobilisations corporelles (terrain, bâtiments et matériels administratifs et

³⁹ Par même résultat visé nous entendons la réalisation de la transaction avec le même niveau d'efficacité. La transaction dans le sens de notre thèse de la délégation du service public de l'Etat central aux institutions de mise en œuvre de la formation chargées de la délivrance opérationnelle de l'action de formation.

de formation...) Un actif est considéré comme spécifique lorsque qu'il est difficilement redéployable ou transformable par rapport à sa vocation première (Klein, Crawford et Alchian, 1978). Dans le cas de notre recherche, les deux indicateurs de la spécificité des actifs qui nous intéressent et sur lequel un travail de caractérisation comparative a été effectué sont : la transférabilité des investissements consentis et la modifiabilité de ces derniers.

a. Transférabilité des investissements consentis :

L'étude des documents de projet des centres de formation (documents de conception, contrats de délégation de services publique, décrets de création, manuels de procédures) montre une certaine rigidité quant à ce critère pour l'ensemble des deux modèles organisationnels. En effet, du fait de leur caractère bâti et surtout de leur caractère dédié à une activité précise, les centres de formation sont quasi intransférables. Dans les cas des EGPPP, l'exploitation des documents du PRQH 2 (Projet de Qualification des ressources humaines), nous indique que les EGPPP ont coûté en moyenne 3,2 millions d'euros par centre de formation.

Ce sont des investissements conséquents qui, une fois réalisés, ne peuvent être relocalisés géographiquement. De ce fait, le lieu d'implémentation des EGPPP a fait l'objet de négociations intenses avec un foncier fourni par l'Etat dans les trois (CSFP-BTP à Diamniadio, CFMPL à Dakar, et CSFPIAA). L'Etat a, en sus du foncier, financé l'investissement initial constitué de bâtiments, d'équipements pédagogiques et de bureaux, et de prestations intellectuelles (notamment contrats d'expertise). Il en a confié ensuite l'exploitation du patrimoine physique aux acteurs organisés du secteur. Il reste propriétaire des centres de formations délégués, même si certains contrats prévoient une clause non contraignante de transfert intégrale de propriété. Pour illustrer cela, nous citons ici un article présent dans la convention de délégation de service public (DSP) d'un des établissements. On retrouve des choses similaires dans l'ensemble des documents contractuels des EGPPP :

« Le patrimoine du Centre, dont l'inventaire détaillé est présenté en annexe, est une propriété de l'Etat du Sénégal. L'Association gère ce patrimoine en :

- assurant les charges d'entretien et de réparation ;*
- procédant aux renouvellements nécessaires du matériel, du mobilier, et de l'équipement ;*
- procédant aux nouvelles acquisitions de matériel ou de mobilier dictées par les besoins de l'exploitation ;*
- procédant aux dotations aux amortissements des immobilisations autres que l'immobilier ;*
- alertant l'Etat en cas de difficulté majeure. »*

Ainsi, même en l'absence de transfert de propriété, il y a transfert de droits d'usage comme l'indique Menard (2012) dans sa définition des coûts de transaction : *« les coûts de transaction correspondent à l'ensemble des coûts résultant des dispositifs choisis pour assurer le transfert de droits d'usage, donc, le cas échéant, tant les transferts de droits de propriété que les transferts de droits de décision »*. Ce transfert de droits d'usage sur des investissements non transférables accroissent par conséquent les coûts de transaction liés à la spécificité des actifs.

Dans le cas des EGP, le transfert de droits de propriété étant sans objet et les droits d'usage étant internalisés au sein de l'administration publique, le caractère redéployable ou non n'entraîne pas la genèse de coûts de transaction en particulier. Nous pouvons donc retenir que pour cet indicateur, les EGP sont plus alignés sur les caractéristique de la transaction que les EGPPP.

b. Modificabilité des investissements physiques et immatériels :

Ces aspects relèvent de la flexibilité potentiellement requise pour les investissements, afin de s'adapter aux situations contractuelles ou aux évolutions stratégiques et opérationnelles dans le secteur de la formation. En effet, les coûts de transaction peuvent fluctuer en fonction des capacités des contractants à ajuster les

infrastructures d'un centre de formation et/ou les programmes développés, que ce soit pour passer d'un domaine thématique à un autre ou pour répondre à une nouvelle exigence de formation. Ces éléments concernent le caractère flexible qui pourrait être nécessaire aux investissements pour s'ajuster aux situations contractuelles ou aux modifications de stratégie et d'opération dans le domaine de la formation. En effet, les coûts de transaction peuvent augmenter, ou baisser en fonction des possibilités que les contractants ont d'adapter les infrastructures d'un centre de formation et/ou les programmes élaborés pour passer d'un domaine thématique de formation à un autre, ou s'adapter par exemple à un nouveau besoin. Ainsi, les coûts de transaction seraient inversement proportionnels à la flexibilité du contrat. En d'autres termes plus l'investissement, objet du transfert d'usage, est modifiable moins les coûts de transaction sont importants, diminuant par le même effet les risques de « lock-in » que nous avons décrits (voir Chapitre 2, point 6.2.3).

L'exploitation des documents nous montre que les arrangements contractuels des EGPPP offrent une grande marge aux associations délégataires des infrastructures pour apporter les modifications jugées nécessaires tant du point de vue des équipements que des infrastructures. Pour illustrer cela nous citons cet extrait du contrat de DSP d'un EGPPP :

« Pour ce faire, l'Association est seule responsable des conventions de fournitures et de services nécessaires au fonctionnement des Ouvrages. Elle les gère librement dans le respect des dispositions législatives et réglementaires qui leur sont applicables..... L'Association engagera également toute dépense au titre des petites réparations et de l'entretien de manière que le Délégrant ne soit pas inquiété. En outre l'Association assure la prise en charge :

- *des frais d'entretien et de réparation ;*
- *des frais de personnel (toutes catégories confondues) ;*
- *du renouvellement nécessaire du matériel et du mobilier ;*
- *de la mise à jour des programmes de formation*

- *de nouvelles acquisitions de matériel ou de mobilier dictées par les besoins de l'exploitation ;*
- *des dotations aux amortissements des immobilisations autres que l'immobilier. ».*

En nous basant sur les contrats, il est clair que le délégataire, en l'occurrence le secteur privé dispose de marges pour modifier et adapter certains aspects du service délégué à savoir la formation. Cela va de la modification légère de certaines infrastructures, jusqu'à la responsabilité totale pour ce qui s'agit des programmes de formation. Les dispositions contractuelles offrent donc de la souplesse et une capacité de réactivité aux délégataires pour prendre rapidement des décisions administratives et pédagogiques nécessaires pour prendre en charge une demande ou pour s'adapter aux évolutions du marché de l'emploi. Les coûts de transaction pour cet indicateur demeurent, même s'ils sont d'une ampleur contenue.

Nous retrouvons ici, une certaine conformité avec les propositions de Williamson (1991) sur l'analyse comparative des formes discrètes de gouvernance. En effet, il y avançait que pour les organisations hybrides (tels que les EGPPP), les coûts de transaction en ce qui concerne le critère d'adaptabilité, sont compris entre la valeur haute détenue par le marché et la valeur quasi nulle détenue par la firme (tel que les EGP). Il en est de même pour l'attribut du contrôle administratif ou bureaucratique qui est plus faible pour les organisations hybrides telles les EGPPP par rapport aux organisations hiérarchisées telles que les EGP. En effet, en faisant partie d'une chaîne administrative et politique longue et remontant jusqu'au niveau central de l'Etat, les EGP ont une autonomie et une réactivité bien moindre que les EGPPP pour prendre des décisions stratégiques pouvant impacter la qualité de la formation et l'insertion des jeunes.

Sur cet indicateur de la modifiabilité, les EGPPP présentent plus d'intérêt en termes d'efficience que le mode de gouvernance des EGP.

(ii) Caractérisation comparative de la dimension de l'incertitude

Il existe une continuité entre les différentes caractéristiques des coûts de transaction pour ce qui est de la gouvernance des modèles organisationnels de la formation. En effet, la spécificité des infrastructures et leur modifiabilité étudiées dans le point précédent constituent une source d'incertitude matérialisée par les risques de renégociation des branches professionnelles d'une part, et de non-respect des engagements contractuels par les acteurs et de comportements opportunistes d'acteurs tels que décrites par plusieurs auteurs d'autre part (Williamson, 1985 ; Milgrom et Roberts, 1992). Nous les caractérisons comparativement ci-dessous :

c. Possibilité de renégociation/modification des contrats de délégation de service public par les branches professionnelles :

Cet indicateur renvoie à la fois à la spécificité des actifs et à l'incertitude entourant les transferts de droits d'usage des centres. Plus un modèle organisationnel présente une incomplétude favorisant des renégociations, moins il est susceptible d'être aligné aux critères d'efficience.

En effet, les contrats de Délégation de Service Public (DSP) des centres sectoriels comportent une partie administrative et une partie financière qui sont interdépendantes et basées sur des accords communs entre l'Etat et les branches professionnelles délégataires. Comme une entité privée, le délégataire qui administre l'EGPPP prépare chaque année un budget équilibré lui permettant effectuer des dépenses directement (et non par le biais du budget national comme les EGP). Il embauche du personnel auquel le centre verse des salaires, règle ses factures d'électricité et d'eau, achète les intrants et consommables nécessaires pour ses activités de formation, prend en charge les coûts de maintenance des infrastructures et équipements, rémunère divers prestataires (gardiennage, auditeur, etc.), et amortit ses actifs.

Pour couvrir ses dépenses, le centre doit augmenter ses revenus provenant de diverses sources : (i) subventions étatiques pour la formation initiale ; (ii) vente de formations continues et services aux entreprises ; (iii) cofinancements de la

formation continue/apprentissage par des fonds spécialisés ; (iv) frais de scolarité des étudiants en formation initiale ; (v) subventions d’amorçage pour soutenir les premières années d’activité commerciale. Cela est matérialisé par les dispositions suivantes dans les contrats de DSP des EGPPP que nous avons exploités :

« Article – Les ressources du centre

Les ressources des centres sont constituées des :

- subventions ou dotations de l’Etat ;
- ressources provenant du budget de l’Etat au titre de l’achat de formation;
- droits d’inscription des stagiaires ;
- produits des prestations réalisés au profit des entreprises ;
- fonds en provenance des partenaires au développement dans le cadre de conventions conclues avec l’Etat ;
- fonds de formation continue ;
- dons et legs acceptés par le Conseil d’administration. »

A titre illustratif, nous pouvons observer cela dans le compte de résultat prévisionnel ci-dessous, aussi extrait d’un contrat de DSP d’une EGPPP :

Tableau 48 : Compte de résultat prévisionnel d’EGPPP

Ressources (FCFA)	AN 0	AN 1	AN 2	AN 3	AN 4
Formation Continue	-	12,000,000	208,000,000	224,000,000	248,000,000
Formation Initiale	-	13,920,000	48,000,000	48,000,000	48,000,000
Subvention d’équilibre Etat	-	100,000,000	100,000,000	100,000,000	100,000,000
Total Ressources	-	125,920,000	356,000,000	372,000,000	396,000,000
Charges	AN 0	AN 1	AN 2	AN 3	AN 4
Personnel	127,092,000	181,560,000	184,283,400	187,047,651	189,853,366
Fonctionnement	25,000,000	33,000,000	66,600,000	80,000,000	100,000,000
Provision	-	48,000,000	96,000,000	96,000,000	96,000,000
Total charges	152,092,000	262,560,000	346,883,400	363,047,651	385,853,366
Résultats	- 152,092,000	- 136,640,000	9,116,600	8,952,349	10,146,634

Source : Contrat de délégation de service public EGPPP (X), 2011

Il apparaît donc que l'Etat continue à mettre à disposition, malgré l'autonomie conférée aux EGPPP, une grande contribution budgétaire dans le fonctionnement et la viabilité des centres, cela en vertu de sa responsabilité pour ce qui est de l'effectivité du service public. Les EGPPP dans leur configuration actuelle dépendent encore fortement de l'Etat pour continuer à rester viables. Sur l'ensemble des EGPPP, un seul a réussi à atteindre l'équilibre budgétaire en développant suffisamment ses autres sources financières, mettant ainsi fin aux subventions d'équilibre de l'Etat. Tous les autres EGPPP ont dû renégocier et amender leurs contrats pour rallonger les durées initiales de subventions d'équilibre, mais aussi les volumes de formations initiales achetées par l'Etat. Cela ne se fait pas sans coûts de réévaluation des objectifs financiers et pédagogiques. Dans certains cas, la renégociation s'est étalée sur un temps relativement long (3 à 6 mois).

En ce qui concerne les EGP, la possibilité de renégociation est sans objet, les budgets sont constitués de transferts opérés par l'Etat sur la base d'une projection budgétaire effectuée par les services de l'administration financière du Ministère en charge de la formation. Les ajustements se font à la demande par les administrations des EGP auprès du Ministère en charge de la formation professionnelle. Celui-ci est alors libre de les considérer ou de les reporter en fonction des disponibilités budgétaires et des priorités sans aucune autre forme de recours. Les EGP ont toutefois bénéficié d'un assouplissement de leur cadre budgétaire et comptable en 2014, les encourageant à diversifier leurs sources de revenus pour combler les déficits budgétaires.

En conséquence, alors que dans une gestion publique internalisée, les risques de désaccord contractuel sont maîtrisés, ce n'est pas le cas dans une délégation de service public où le partenaire privé, comme la branche professionnelle, peuvent être amenés à renégocier les accords pour diverses raisons. Sur ces aspects de renégociation contractuelle, les EGP sont plus efficaces que les EGPPP.

d. Non-respect des engagements contractuels par les acteurs des milieux professionnels (entreprises formelles/entreprise informelles) :

Ce critère joue un rôle crucial dans la sélection de la structure de gouvernance la plus efficiente. En effet, un modèle de gouvernance peut permettre aux différents acteurs de bénéficier de l'investissement sans contribuer comme prévu. Ce risque est notamment apparent dans le respect des conventions pour les stages des jeunes au sein des entreprises formelles ou dans l'utilisation détournée des équipements fournis aux maîtres d'apprentissage du secteur informel à des fins autres que la formation. Cette situation correspond au risque de comportement opportunistes décrit par Williamson, 1985 ; Milgrom et Roberts, 1992).

Les EGPPP sont bâtis sur la promesse d'un renforcement des liens entre le secteur privé principal pourvoyeur d'emplois et le secteur de la formation où sont formés les ressources humaines. L'idée est qu'en confiant la gestion de la formation au secteur privé, l'Etat minimise les risques d'inadéquation entre l'emploi et la formation, notamment à travers la mise en place de formations par alternance. Cela trouve une concrétisation formelle dans l'ensemble des cadres contractuels des EGPPP comme l'atteste cet extrait d'une DSP que nous avons exploité :

« L'Association (...) s'engage à garantir aux apprenants un temps d'apprentissage d'au moins 50% en entreprise lors de leur formation quel qu'en soit le type (diplômante/certifiante). A l'issue de la certification, l'Association (.....) s'engage à offrir des places de stages dans le réseau des entreprises de l'association à au moins 70% des apprenants »

Même s'il n'y a pas encore d'évaluation formelle officielle des contrats de DSP pour s'assurer de l'effectivité de ces dispositions, les résultats des enquêtes effectuées dans le cadre de cette thèse montrent que le secteur privé parvient sans trop de difficultés à tenir ses engagements, du moins pour ce qui concerne le secteur formel. En effet, les données issues de notre enquête montrent que les EGPPP ont pu mettre en situation professionnelle 94,78% des apprenants durant leur formation hors des

salles de classes, tandis qu'ils ne sont 43,70% à avoir pu bénéficier de cette modalité d'acquisition de compétences dans les EGP.

S'agissant des entreprises informelles et des ateliers artisanaux, les mises en situation sont faibles quelle que soit la nature de l'établissement de formation. Elle demeure néanmoins plus faible du côté des établissements publics ou moins de 5% des jeunes sont exposés au secteur informel durant leur formation contre 11,01% pour les établissements de formation basés sur le PPP.

Nous n'avons pas pu trouver dans les documents de politiques publiques des objectifs ou des directives chiffrées en termes d'insertion professionnelle ou de mise en situation des jeunes pour les EGP. En conséquence, nous ne sommes pas en mesure de nous prononcer sur l'effectivité du respect des engagements et directives pour le secteur public. Ainsi, l'alignement aux critères de respect des engagements ne concerne ici que les EGPPP.

e. Participation effective des employeurs formels et informels à la prise de décision dans les instances de gouvernance des centres :

Notre propos tout au long de cette recherche a été de souligner qu'il y a une sorte de hiatus entre la réalité du marché de l'emploi et la gouvernance de la formation professionnelle en général au Sénégal. En effet, la plupart des sources d'emploi se situent encore dans le secteur économique informel (96,4% de l'emploi au Sénégal, selon l'ANSD en 2015). Or, comme nous l'avons déjà introduit, les acteurs économiques du secteur informel sont les grands absents de la gouvernance des centres de formation. De fait, si les membres du secteurs formels sont souvent représentés dans les instances de gouvernance des établissements de formation et si leurs besoins sont au cœur des formations proposées, la situation est fort différente en ce qui concerne le secteur informel. Peu de représentants de ce secteur siègent dans les instances des établissements de formation et en corollaire, ainsi que nous l'avons précédemment mentionné, peu de modules de formation préparent les apprenants à évoluer dans le secteur informel, notamment en les dotant de compétences critiques dans le domaine de l'auto-entrepreneuriat.

Il en découle que les coûts de transaction liés à la recherche de l'information nécessaire (Simon, 1972) pour remplir les termes du contrat (élaborer des programmes de formation répondant aux besoins du secteur informel, ainsi que la recherche de partenaires pour les stages) s'en trouvent accrus. Cela s'accompagne en sus d'une augmentation des risques de faillite du critère d'alignement portant sur le respect des engagements contractuels d'insertion professionnelle vus précédemment.

L'évaluation de la participation de tous les acteurs est un critère essentiel à définir dans le choix des options, car il est primordial de privilégier le modèle qui favorise l'inclusivité et réduit les chaînes de recherche d'informations. Ainsi, nous avons analysé la gouvernance des différents modèles de gestion de la formation professionnelle que nous examinons. Pour ce qui concerne les EGPPP, la gestion est confiée à des associations composées de professionnels du secteur concerné. À cette fin, une convention de Délégation de Service Public (DSP) a été signée entre l'État et chaque association. Selon cette convention, le Conseil d'administration de l'Association est l'organe responsable de cette gestion, avec des représentants de l'Administration publique siégeant également au sein de ce Conseil. Pour mieux saisir l'étendue des responsabilités des conseils d'administration, nous pouvons nous baser sur cet article contenu dans l'ensemble des contrats de DSP des EGP :

« Article 12 : Attributions du Conseil d'administration.

Le Conseil d'administration délibère sur toutes les mesures concernant la gestion du centre, notamment :

- *l'organigramme ;*
- *les programmes pluriannuels d'actions et d'investissement ;*
- *les budgets et comptes prévisionnels annuels ;*
- *les acquisitions et aliénations de patrimoine ;*
- *les comptes de fin d'exercice ;*
- *les conventions et contrats, préalablement à leur conclusion ;*

- le code d'éthique des administrateurs.

Il veille à l'application de ces délibérations par le Directeur du centre. Il délibère chaque année sur le rapport de gestion et le rapport social de l'entreprise présentés par le Directeur. »

Les trois associations ont été fondées conformément aux règles du Code des Obligations Civiles et Commerciales. Contrairement aux associations à but d'éducation populaire et sportive, à caractère culturel ou de participation à l'effort de santé publique, qui peuvent recevoir des subventions de l'État ou d'autres collectivités publiques, elles sont des associations de droit commun. Les associations établies dans le cadre des EGPPP sont régies par les lois et règlements en vigueur ainsi que par leurs statuts et règlements intérieurs. L'exploitation des statuts des association ainsi que les listes des membres des Associations, nous permet de faire la schématisation suivante de la composition des instances de gouvernances des EGPPP :

- (i) L'Assemblée Générale

Tableau 49 : Structuration des Assemblées Générales des associations délégataires de la gestion des EGPPP

	Association Métiers Portuaires	Association métier Agroalimentaire	Association Métiers BTP
Organisation Patronales	OUI	OUI	Participation libre pour toutes les personnes qui acceptent de se conformer aux statuts et règlement intérieur de L'association
Entreprises formelles	OUI	OUI	
Entreprises informelles	NON	NON	
Organisation de travailleurs	OUI	OUI	
Administrations centrales	OUI	NON	

Source : Auteur

(ii) Le Conseil d'Administration

Tableau 51 : Structuration des Conseils d'administrations des associations délégataires de la gestion des EGPPP

	Association Métiers Portuaires	Association métier Agroalimentaire	Association Métiers BTP
Organisation Patronales	OUI	OUI	OUI
Entreprises formelles	OUI	OUI	OUI
Entreprises informelles	NON	NON	NON
Organisation de travailleurs	OUI	OUI	OUI
Administrations centrales	OUI	NON	OUI

Source : Auteur

De manière plus précise, nous pouvons lire à travers l'extrait d'une DSP d'un EGGPP ci-dessous que la composition des conseils d'administration, même si elle n'exclut pas formellement les acteurs du secteur informel, n'en fait pas mention de sorte à rendre leur présence obligatoire :

« Article : Généralités sur le Conseil d'administration.

Le Conseil d'administration du Centre comprend douze (12) membres, soit quatre (4) représentants de l'Etat et huit (8) représentants de l'association. Les administrateurs représentant l'association sont choisis à raison de six (6) au titre des organisations patronales et entreprises et, deux (2) pour les syndicats de travailleurs. Le mandat des administrateurs a une durée de trois (3) ans, il est renouvelable sans limitation. Toutefois, le mandat cesse de plein droit lorsque l'administrateur perd la qualité en raison de laquelle il a été désigné ou lorsqu'il s'est abstenu de se rendre à trois (3) séances consécutives du Conseil d'administration sauf cas de force majeure. »

Pour ce qui s'agit des EGP, certains d'entre eux, en fonction de leur importance stratégique, mais aussi de leur taille sont dotés d'organe de gestion tels que des conseils d'administration ou des conseils d'établissement. Les EGP membre de notre

échantillon se trouvent tous dans cette situation. Leur composition est toutefois dominée par l'Administration publique en lieu du secteur privé. Cela se reflète dans l'extrait suivant d'un décret de création d'un EGP :

« Le Centre XXXX est géré par un conseil d'administration tripartite comptant dix représentants de l'Etat, sept représentants des employeurs et sept représentants des travailleurs. Siègent en outre un représentant du personnel enseignant et un membre du personnel du centre. Le directeur du centre est responsable de l'administration et de la gestion dans le cadre des décisions du ministère de tutelle et du conseil d'administration »

L'exploitation des décrets de création des EGP ainsi que les listes des membres des organes de gestion, nous permet de faire la schématisation suivante de la composition des instances de gouvernances des EGPP

Tableau 51 : Structuration des organes de gestion des EGPP

	LTAP	CFPT SJ	CNQP
Organisation Patronales	NON	OUI	OUI
Entreprises formelles (hors affiliation patronale)	OUI	NON	NON
Entreprises informelles	NON	NON	NON
Organisation de travailleurs	NON	OUI	OUI
Administrations centrales	OUI	OUI	OUI

Source : Auteur

Nous pouvons donc ainsi constater que la composition des organes de gouvernance des EGP, ne font pas état d'une grande inclusivité en ce qui concernent les acteurs économiques des métiers visés. En sus l'Administration centrale qu'elle soit du secteur de la formation ou des autres démembrements de l'Etat (e.g. ministère des Finances, ministère de la jeunesse) sont sur-représentée au détriment de la présence de certains autres acteurs pouvant contribuer à l'insertion professionnelle des diplômés.

Sur la base de cette revue, nous pouvons avancer que sur le critère discriminant de la participation à la prise de décision, les EGPPP sont plus alignés aux caractéristiques d'efficacité que les EGP.

iii) Caractérisation comparative de la dimension de la fréquence des transactions

Le seul critère distinctif d'alignement que nous avons dans cette section concerne le nombre de contrats de délégation de service public signés. La construction de centres de formation, ainsi que la délégation de services et toutes les dispositions contractuelles, ne se produisent pas fréquemment. Comme l'ont noté Menard et Saussier (2004), la durée moyenne des Délégations de Service Public (DSP) est de 12 ans. Pour les DSP au Sénégal, celle-ci est réduite à une période variable entre 3 et 5 ans (Gouvernement du Sénégal, 2021) renouvelable dans certains cas par tacite reconduction, dans d'autres cas après évaluation. Le dernier cas de modalité de renouvellement, même s'il elle est prévue dans les contrats, n'a pas encore à ce jour été appliquée dans aucune des DSP en vigueur. Le texte extrait d'une DSP d'EGPPP en offre une illustration :

« Les parties s'engagent à satisfaire les conditions d'entrée en vigueur dans les six mois qui suivent la signature de la présente convention. La date de l'accusé de réception ou du récépissé de cette notification vaut Date d'Entrée en Vigueur.

La durée de la Convention est fixée à trois (3) ans à compter de la Date d'Entrée en Vigueur, sans possibilité de tacite reconduction.

Le renouvellement de la Convention sera effectué, le cas échéant, par avenant, après une évaluation satisfaisante de la performance de l'Association »

Ces intervalles prolongés entre deux négociations signifient que la répétition nécessaire pour instaurer une bonne connaissance entre les partenaires est limitée, Par conséquent, les facteurs de réduction des coûts de transaction par la fréquence sont marginaux (Crocker et Masten, 1996), même s'ils sont existants.

Dans le cadre des EGPP, en revanche, cette problématique se pose avec moins d'acuité. En effet ces derniers se trouvant dans le cadre d'une intégration verticale et donc de gestion administrative classique, il n'y pas de contrat entre l'administration centrale de la formation et les EGP. De ce fait, la question du renouvellement contractuel et de sa fréquence devient quasi sans objet ici. Nous pouvons donc sur le critère de la fréquence, avancer que les EGPPP sont plus efficaces que les EGPP.

2.2 Construction d'un arbre de choix basé sur la caractérisation des indicateurs d'alignement discriminant

La caractérisation des indicateurs d'alignement discriminants portant sur la dimension de la gouvernance des centres de formation nous a donné suffisamment d'informations pour pouvoir procéder au renseignement de la matrice d'ordonnement des critères d'alignement.

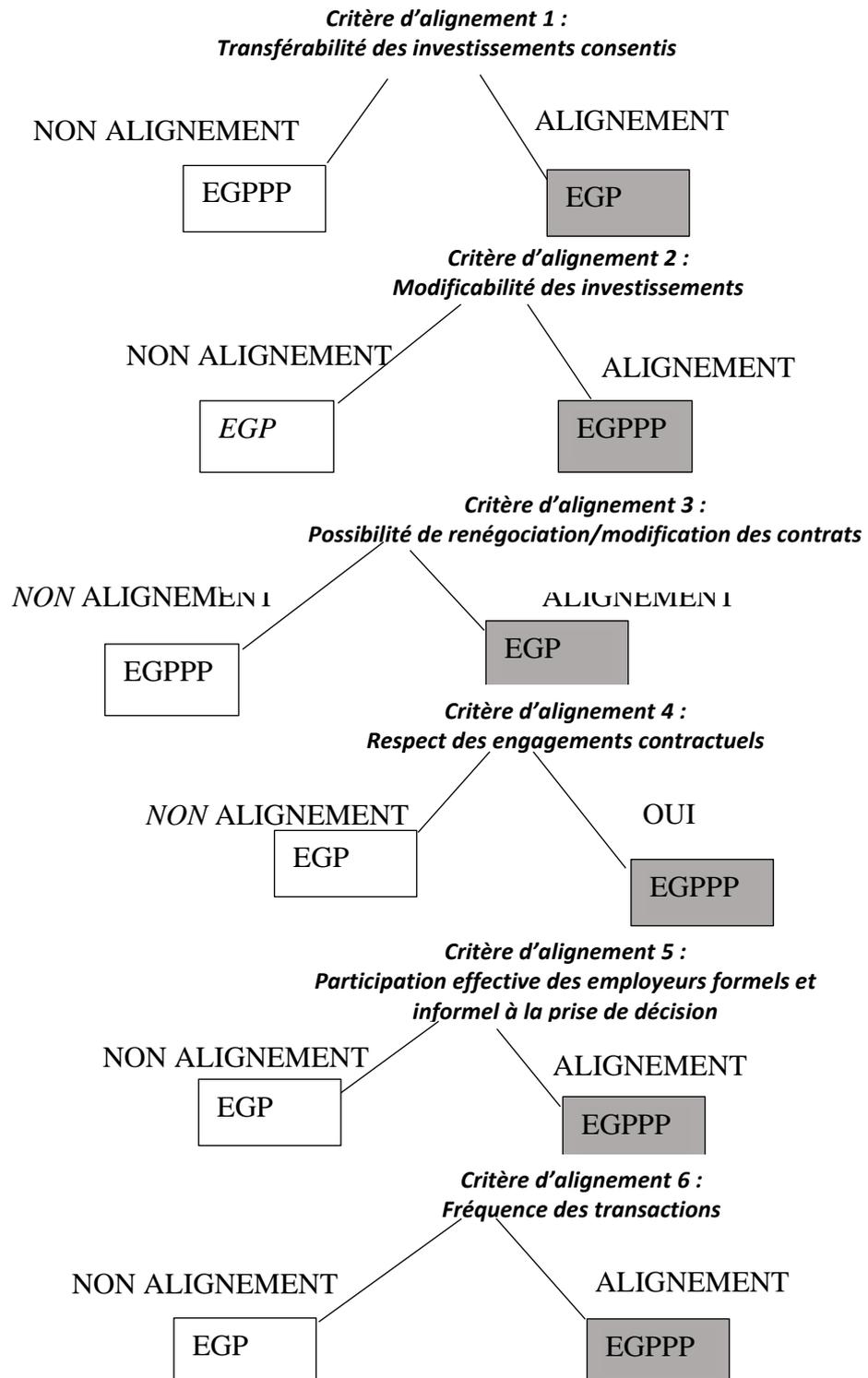
Tableau 52 : Ordonnement et applicabilité des critères d'alignement

Critère d'alignement	Structure de gouvernance	
	SGA : Publique	SG B : PPP
CA 1 : Transférabilité des investissements consentis	A1 : oui	B1 : non
CA 2 : Modificabilité des investissements physiques et immatériels	A2 : non	B2 : oui
CA 3 : Possibilité de renégociation/modification des contrats de délégation de service public	A3 : oui	B3 : non
CA 4 : Respect des engagements contractuels par les acteurs des milieux professionnels (entreprises formelles/entreprise informelle)	A4 : non	B4 : oui
CA 5 : Participation effective des employeurs formels et informels à la prise de décision dans les instances de gouvernance des centres	A5 : non	B5 : oui
CA 6 : Fréquence des transactions	A6 : non	B6 : oui

Source : Auteur

Le tableau d'ordonnement nous permet ainsi de proposer l'arbre des choix ci-dessous :

Schéma 8 : Arbre de choix des structures de gouvernance selon l'applicabilité des critères d'alignement discriminant :



L'arbre de décision organise les critères d'alignement entre eux. Il permet d'associer chaque structure de gouvernance à un degré d'alignement, en suivant la logique de correspondance des structures de gouvernance établie dans le tableau n°50. La fin de l'arbre de décision indique la structure de gouvernance qui est théoriquement, selon notre analyse, la mieux alignée avec les caractéristiques d'une gouvernance efficiente pour la formation. Il s'agit de la modalité de gouvernance basée sur le partenariat public-privé. En effet, cette modalité obtient un score d'alignement de 6 sur 5, contre un score de 1 sur 6 pour l'autre modalité, à savoir la gestion publique classique. Ainsi, d'après l'arbre de choix, les EGPPP présenteraient la forme de gouvernance la plus performante permettant à la fois d'avoir de la réactivité pour s'adapter aux besoins émergents, une imprégnation et une mise en contact des jeunes avec l'ensemble des possibilités d'emplois offerte par le marché y compris dans le secteur informel.

Toutefois l'analyse, nous a montré que les différentiels d'efficience entre modèle organisationnel sont ténus. En effet, si les EGPPP présentent un peu plus d'ouverture par rapport aux acteurs économiques du secteur informel, en y envoyant des jeunes en stage, en enrôlant des maîtres artisans, on est encore éloigné d'une parfaite prise en compte des besoins globaux du marché de l'emploi formel et informel. Cela se traduit par la quasi-absence de modules de formation prenant en compte les exigences d'exercice de métiers dans le secteur informel et par la faiblesse des stages professionnels réalisés dans des entreprises informelles quel que soit le modèle considéré. En sus, du point de vue de la représentativité des acteurs du secteur privé y inclus le secteur informel, des améliorations peuvent être apportées en termes d'inclusivité à l'ensemble des modèles.

3. Evaluation compréhensive de la capacité des modèles organisationnels étudiés à offrir un traitement et des opportunités équitables aux jeunes.

La dimension de l'équité constitue le troisième pilier de notre modèle d'évaluation multidimensionnelle. Pour cette analyse, nous avons à la fois exploité les données socio-économiques recueillies à l'occasion des 16 entretiens conduits et bien évidemment aussi l'ensemble des verbatims des enquêtés.

3.1 Analyse des marqueurs statistiques de l'équité de l'effectif enquêté :

Plusieurs recherches ont démontré que l'équité des systèmes éducatifs est aussi influencée par le niveau d'éducation des parents (OCDE ; 2014 ; UNESCO 2023). Comme le mentionne le rapport de l'UNESCO : « *Les différences en matière de niveau d'instruction des parents influent également sur les disparités dans la scolarisation, la rétention et les résultats de l'apprentissage, et peuvent déterminer l'attention qu'ils accordent à l'apprentissage de leurs enfants ainsi que leurs attentes à cet égard. La richesse globale des ménages peut être un autre facteur clé dans l'accès des enfants à une éducation de qualité* ». Ainsi, selon ces études, les chances de réussite des élèves sont corrélées aux niveaux d'éducation des parents et à leur catégorie socioprofessionnelle.

Compte tenu de cela il nous a paru important sur la base des données de notre enquête d'investiguer ces paramètres et de s'en servir aussi comme pivot pour les enquêtes qualitatives basées sur les entretiens.

Il nous paraît important de commenter d'abord par les informations relatives au profil socio-économique des enquêtés. Même si nous avons pris des précautions méthodologiques (supra chapitre 4, point 7.2.2) pour nous assurer que le panel enquêté était représentatif de la population d'ensemble ciblée par l'étude, nous sommes conscients que les enseignements tirés ici de nos analyses ont une portée avant tout exploratoire. Pour asseoir leur caractère généralisant, il conviendrait sans aucun doute de les confirmer par des enquêtes plus étendues. Cela dit, nous pouvons

néanmoins dégager quelques tendances. Notons pour commencer que la population des centres de formation est caractérisée par la très faible représentativité des femmes. En effet, dans notre base de données qui a concerné l'ensemble des diplômés des centres durant les 5 années couvertes par notre étude, seules 18,13% sont des femmes.

Si cela contraste avec la situation nationale, où les femmes représentent 54%⁴⁰ des inscrits dans le système de formation professionnelle (Cour des Comptes, Juillet 2021), elle n'est pas vraiment surprenante au regard de la nature des centres de formation examinés ici et des métiers qui y sont préparés. En effet, à l'échelle nationale les femmes sont beaucoup plus présentes dans les centres régionaux et départementaux de formation professionnelle, particulièrement orientés vers le secteur tertiaire (coiffure, couture, broderie, restauration, etc.). Peu de filles sont orientées dans les filières scientifiques et techniques où elles ne représentent que 38,89% de l'effectif total des apprenants de l'enseignement technique (ibid.). Cette situation est donc encore plus marquée dans les centres sur lesquels notre recherche est menée et qui constituent les fleurons du ministère de la Formation professionnelle. Il y a donc là clairement une iniquité incontestable dans le ciblage qui est effectué dans les centres de formation. Le tableau ci-dessous offre une représentation de la répartition de la population totale des six centres par genre :

Tableau 53 : Répartition des diplômés selon le genre

Genre	Nombre
femme	18.13%
homme	81.87%
Total	100.00%

Source : Auteur

⁴⁰ Audit de la stratégie genre du programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence du secteur de l'éducation et de la formation gestions 2012-2018 rapport définitif, (2021) Cours des Comptes, Gouvernement du Sénégal.

Au-delà de la représentativité de genre, notre échantillon est caractérisé par un faible niveau d’instruction des mères des enquêtés. En effet, 63,64% d’entre elles n’ont aucun niveau d’instruction et 13,64% ont un niveau équivalent au cycle élémentaire. Seules 8% des mères ont atteint un niveau d’enseignement supérieur. Si nous étudions le niveau d’éducation des mères des diplômés par type d’établissement, nous pouvons constater qu’il est globalement plus élevé du côté des EGP que de celui des EGPPP. La proportion des mères relevant de la catégorie « jamais scolarisées » est ainsi de 72% pour les EGPPP et de 59% pour les EGP. En sus, 18% des mères ont atteint le niveau de l’enseignement élémentaire contre 4,35% pour les EGPPP. Par contre, la proportion de mères ayant atteint le niveau d’enseignement supérieur est plus élevée pour les sortants d’un EGPPP : 12% contre 6,3% dans les EGP.

Tableau 54 : Niveau Scolaire de la mère de l'apprenant selon le type de l'établissement

Étiquettes de lignes	EGPPP	EGP	Total
Élémentaire	4.35%	18.14%	13.64%
Enseignement Supérieur	12.17%	6.33%	8.24%
Jamais scolarisé	72.17%	59.49%	63.64%
Moyen	4.35%	9.28%	7.67%
Secondaire	6.96%	6.75%	6.82%
Total général	100.00%	100.00%	100.00%

Source : Auteur

La même analyse effectuée pour les pères nous a permis de constater que les niveaux d’étude sont globalement plus équilibrés quelle que soit la forme d’établissement considérée. En effet, la proportion de parents n’ayant jamais reçu une instruction est de 37,5%, suivi par le niveau de l’enseignement supérieur avec 29,8%, et enfin la modalité la plus faible est celle du niveau de l’enseignement secondaire avec un taux de 8,52%.

En distinguant la nature des établissements, nous pouvons constater que les pères des enquêtés issus d'un EGPPP ont, pour 42,98% d'entre eux, atteint le niveau d'enseignement supérieur et 36,84% pour les EGP. En ce qui concerne les EGPPP, la catégorie dominante est celle des pères qui n'ont jamais été scolarisés avec 37,82% suivi par celle des parents ayant atteint le niveau de l'enseignement supérieur avec 23,53%. Enfin la catégorie la plus faible est celle des pères ayant un niveau d'enseignement secondaire : 10,5%.

Tableau 55 : Niveau Scolaire de père de l'apprenant selon le type de l'établissement

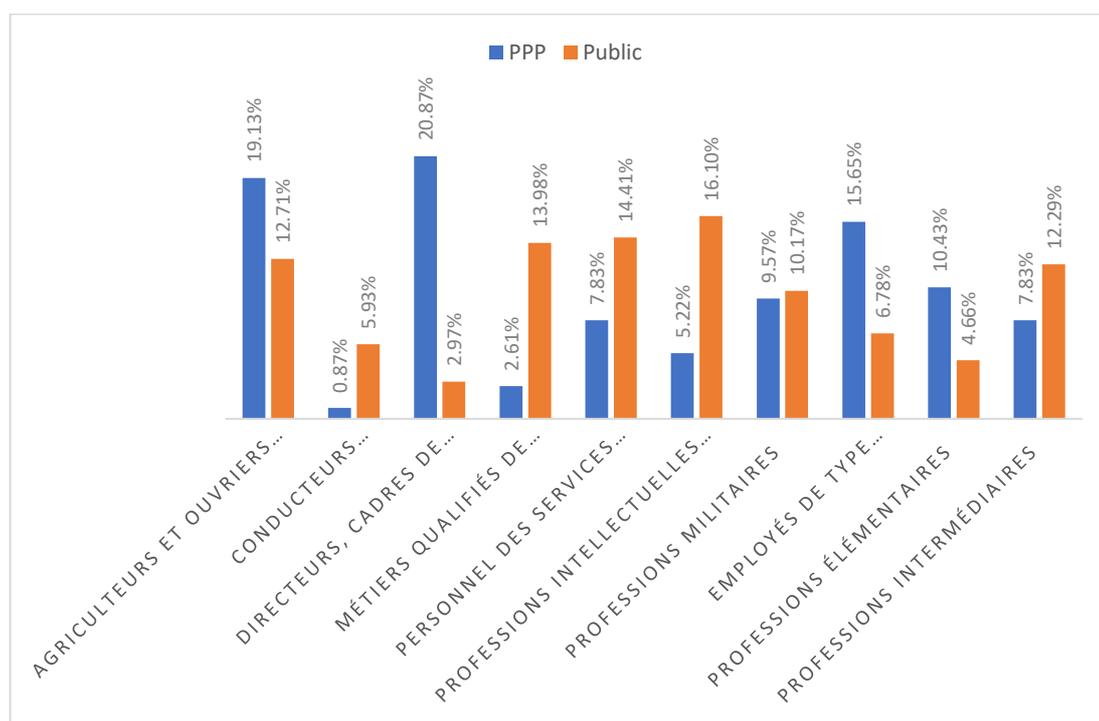
Étiquettes de lignes	EGPPP	EGP	Total
Élémentaire	6.14%	17.23%	13.64%
Enseignement Supérieur	42.98%	23.53%	29.83%
Jamais scolarisé	36.84%	37.82%	37.50%
Moyen	3.51%	10.92%	8.52%
Secondaire	10.53%	10.50%	10.51%
Total	100.00%	100.00%	100.00%

Source : Auteur

En complément, il nous a semblé aussi utile de nous intéresser à la profession exercée par ceux-ci. En effet, selon Sall (1996), la profession exercée par les parents est un facteur pouvant influencer l'équité d'accès aux dispositifs d'éducation et de formation. Plus les parents ont des professions offrant des rémunérations confortables, plus les chances de réinvestissement dans l'éducation de leurs enfants sont importantes, y compris l'accès à une éducation ou une formation d'un coût supérieur. Dans notre contexte, cela est un élément essentiel à considérer. De fait, si l'accès à un EGP est gratuit, il ne l'est pas dans un EGPPP. Dans ce type d'établissement, la formation est payante pour des raisons de gestion financière, comme nous l'avons vu dans l'analyse de la gouvernance (Supra Chapitre 5, Point 2.1). Cela constitue inévitablement un risque d'exclusion de certaines catégories de la population.

Sur ces aspects, les enquêtes que nous avons menées nous ont permis d’avoir un panorama comparatif des catégories socio-professionnelle des parents. Nous pouvons constater une répartition est sensiblement différente selon le type d’établissement. S’agissant des EGPPP, la catégorie dominante des parents de sexe masculin est celle des cadres supérieurs (directeur, cadre de direction) avec une proportion de 20,87%, suivi par celle des ouvriers qualifiés avec 19 %. La catégorie la plus faible est celle des artisans avec 2,6%. Du coté des EGP la situation est sensiblement différente. Les parents de sexe masculin appartenant à la catégorie des cadres est parmi les plus faibles avec 2,97%. Les catégories les plus représentées sont celles liées à l’exercice de professions non manuelles avec 16%, et de commerçants avec 14%.

Graphique 15 : Accès à la formation selon la profession du père par type d'établissement



Source : Auteur

Le même travail a aussi été effectué pour les mères des diplômés. Nous pouvons ici relever une certaine cohérence avec les données relatives à leur niveau d’éducation.

De ce fait, nous constatons que pour les deux types d'établissements, la large majorité des mères travaille dans les professions élémentaires non qualifiées à hauteur de 76% chez le EGPPP et 56% au niveau des EGP. A l'opposé, les professions les moins représentées sont celles d'artisans avec 0,87% pour les mères de sortants de EGPPP et de cadres avec 1% pour les mères de sortants d'EGP.

Tableau 56 : Accès à la formation selon la profession de la mère par type d'établissement

Étiquettes de lignes	EGPPP	EGP	Total
Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche	2.61%	3.78%	3.40%
Directeurs, cadres de direction et gérants	1.74%	0.42%	0.85%
Métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat	0.87%	5.46%	3.97%
Personnel des services directs aux particuliers, commerçants et vendeurs	0.87%	18.91%	13.03%
Professions non manuel	6.96%	8.82%	8.22%
Employés de type administratif	7.83%	2.52%	4.25%
Professions élémentaires	76.52%	56.72%	63.17%
Professions intermédiaires	2.61%	3.36%	3.12%
Total	100.00%	100.00%	100.00%

Source : Auteur

De manière générale, et avec les nuances précédemment apportées sur la portée généralisante de nos conclusions, nous pouvons observer qu'en règle générale les diplômés issus d'un EGP appartiennent à des familles dont les parents ont un niveau d'instruction et occupent des emplois moins qualifiés et rémunérateurs que les diplômés issus d'un EGPPP. Cela semble logique si l'on considère que les frais de scolarité au sein d'un EGPPP s'élèvent en moyenne à 35000 Francs CFA soit plus que la moitié du salaire minimum interprofessionnel garanti (SMIG). A ce titre, l'accès à un EGP peut être considéré comme plus équitable.

Pour tenter d'aller plus loin, nous proposons d'exploiter à présent le corpus de verbatims des enquêtés. L'exploitation de ce corpus doit nous renseigner sur la manière dont les enquêtés perçoivent eux-mêmes le respect du principe d'équité à la fois dans les parcours de formation suivis et à l'occasion de leur accès au marché de l'emploi.

3.2 Analyse des verbatims recueillis

Une fois obtenues les informations relatives au profil socio-économique des diplômés, nous avons administré un guide d'entretien visant à recueillir les informations pertinentes pour évaluer le niveau perçu d'équité par les apprenants des deux types d'établissement. Nous avons ainsi soumis ce guide d'entretien en suivant la trame des cinq sphères de la théorie de la justice préalablement identifiés (supra chapitre IV, point 8.3.1). Les résultats de nos échanges avec les diplômés sont présentés ci-dessous :

a) Perception des apprenants sur l'équité d'accès économique et financière des différents modèles organisationnels de la formation

Les réponses obtenues des diplômés ont révélé une disparité importante des perceptions en termes d'accessibilité aux établissements de formation selon le type. Ainsi 5 des 7 diplômés issus des EGPP que nous avons interrogés sont revenus sur les aspects financiers, soulignant que les frais de scolarité constituent une barrière importante pour les familles à faible revenu. Plusieurs d'entre eux ont indiqué que les bourses et les aides financières étaient insuffisantes pour couvrir l'ensemble des coûts associés à la scolarité. Un des diplômés a mentionné que :

« Même avec la subvention du 3FPT⁴¹, il a été difficile pour mes parents de compléter le reste de mes frais de scolarité. Des camarades ont abandonné en cours de formation car leurs parents ne pouvaient plus payer. ».

⁴¹ Fonds de Financement de la Formation Professionnelle et Technique.

Cela est une perception généralisée au sein de notre échantillon, y compris pour les diplômés dont les parents avaient une capacité financière suffisante pour couvrir les besoins, comme en témoigne cette affirmation d'un diplômé d'EGPPP :

« Chaque mois, au moment de payer la scolarité, mon père me rappelait qu'avec ce que ça coûte, j'ai intérêt à trouver du travail dès l'obtention de mon diplôme ».

Ces propos paraissent entrer en cohérence avec les résultats de la caractérisation socioprofessionnelle des parents d'apprenants montrant que les EGPPP sont fréquentés par très peu d'enfants relevant de catégories socioprofessionnelles telles que les artisans disposant souvent d'une faible capacité financière. Le coût de la formation de manière générale a été perçu au sein de notre échantillon comme un facteur d'exclusion et donc d'iniquité dans l'accès à la formation.

Les perceptions sont totalement différentes du côté des EGP. Ces derniers ne requérant pas de frais de scolarité, hormis les frais d'inscription minimales, bénéficient d'une perception plus favorable en termes d'équité d'accès. Il n'y avait « rien à payer » comme cela a souvent été relevé au cours des échanges. Les frais de scolarité y étant quasi nuls, l'ensemble de notre échantillon ayant fréquenté ce type d'établissement a reconnu la relative facilité d'accès à cette catégorie d'établissement. Cela se reflète dans les propos suivants de l'un des enquêtés :

« Les écoles publiques comme notre centre de formation sont plus accessibles pour les familles comme la mienne, où les revenus sont modestes. »

En conséquence, cet énoncé corrobore ce que nous avons déduit de la caractérisation des profils socio-économiques des parents d'élèves issus d'un EGP : 2,97% de pères occupant un emploi de cadre et moins de 1% pour les mères.

b) Perception des diplômés sur la transparence des critères et processus d'attribution des places selon le type d'établissement

Concernant l'accessibilité pédagogique aux examens d'entrée, les diplômés ont la perception d'une relative transparence et d'une équité dans les modalités pédagogiques d'accès, bien que l'intensité des contraintes varient d'un type d'établissement à un autre. En effet, les apprenant issus des EGP ont rapporté des modalités d'accès relativement simples. Celles-ci reposent sur une simple demande et une orientation opérée par les biais des systèmes de gestion des flux. Ainsi, l'accès se fait à la demande et, selon le niveau d'entrée, un test de niveau est organisé. Dans certains EGP, cela peut s'accompagner de l'étude du dossier scolaire.

La totalité des diplômés que nous avons interrogés nous ont affirmé avoir été entièrement confiants dans la procédure d'admission au sein d'un EGP. Ils ont par ailleurs loué sa simplicité comme en atteste l'énoncé suivant :

« Après avoir obtenu mon BFEM, je ne voulais pas aller au lycée. Je voulais travailler rapidement pour pouvoir supporter ma famille. J'ai indiqué à mon grand frère que je voulais devenir électricien et pouvoir travailler avec lui dans les chantiers. Ensemble nous sommes allés voir le principal du collège qui a transmis mon dossier au centre XXX. Un mois plus tard, mon père a été appelé pour que je vienne passer le test d'entrée. C'était très simple ».

La simplicité du processus pourrait s'expliquer par la politique de l'Etat sénégalais qui souhaite orienter 30% des sortants du cycle fondamental vers la formation professionnelle et technique à l'horizon 2025⁴². Cela s'accompagne d'ailleurs

⁴² C'est un objectif du PAQUET -EF (Programme d'amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence du système d'Éducation et de Formation) qui le document de cadrage stratégique du secteur de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur)

d'incitations visant à faciliter l'accès aux EGP, y compris pour les élèves d'un faible niveau académique.

Cette facilitation contraste avec les procédures d'examen des candidatures mises en œuvre par les EGPPP. En effet, les candidats sont sélectionnés sur la base d'un concours organisé par la DECPC (Direction des Examens, Concours Professionnels et Certifications) du Ministère en charge de la formation professionnelle. Si cette modalité peut s'expliquer du fait des places limitées et des exigences de transparence quant aux bénéficiaires des subventions d'Etat, elle introduit de facto une ségrégation et une compétition à l'entrée qui n'est pas forcément inclusive selon les dires mêmes des diplômés. Même si le mot « fierté » est souvent revenu dans leur parole, la plupart des 7 diplômés des EGPPP que nous avons enquêtés insistent sur le caractère, à leurs yeux, très sélectif de l'accès à un EGPPP. Voici le récit qu'en donne un ancien apprenant :

« Les épreuves étaient très dures. Nous avons d'abord passé le premier tour où il fallait composer en Français et en mathématiques. Nous étions très nombreux au début, puis au second plus de la moitié n'était plus là. J'ai effectué des entretiens par la suite ou on m'a posé beaucoup de questions sur ma motivation à venir au centre XXX. Malgré ça, j'ai été mis en liste d'attente. C'est suite au désistement d'un apprenant qui a tardé à payer les droits d'inscription que j'ai été appelé »

La forte sélection des candidatures est confirmée par les listes d'admis à un EGPPP que nous avons pu consulter. Ces listes révèlent que durant la période considérée pour notre enquête à savoir l'intervalle 2013-2019, moins de 20% des personnes qui ont candidaté dans un EGPPP ont été finalement retenues et autorisées à s'inscrire. Si le principe de justice méritocratique ici, préconisé par Sabbagh et al (2016) est respecté et reconnu par les diplômés, il n'en demeure moins pas que cela soulève

d'autres interrogations. De fait, si nous examinons la question de cette méritocratie selon l'optique de Meuret (1997), ces modalités de sélection à l'entrée des EGPPP ont une double conséquence. D'une part, elles favorisent les élèves déjà les plus compétents au détriment des autres. Cela ne peut qu'engendrer et consolider ainsi de fortes inégalités existantes. D'autre part, elles ne tiennent compte que marginalement des influences du milieu social dans la construction des aptitudes. Les élèves qui ont bon un capital intellectuel et scolaire et disposant de beaucoup d'options se retrouvent ainsi favorisés, au détriment de ceux qui évoluent dans un environnement social et familial moins porteur. L'énoncé suivant d'un diplômé d'un EGPP résume de ce point de vue assez bien les choses :

« J'ai remarqué que dans notre promotion qu'il n'y avait que deux types de personnes : ceux qui étaient très intelligents et ceux qui avaient les moyens ».

c) Perception des apprenants sur l'équité en termes d'attention pédagogique fournie par l'établissement aux élèves

Le troisième ensemble de questions a porté sur l'équité liée à l'attention pédagogique offerte aux apprenants dans les deux modèles organisationnels de formation. Les apprenants avec lesquels nous avons menés les entretiens ont dans leur majorité indiqué une approche pédagogique équitable, sans favoritisme apparent. Les diplômés issus des EGPPP ont toutefois fournies des réponses qui reflétaient une satisfaction plus marquée que les EGP. Nos entretiens nous ont permis de mettre en évidence que l'ensemble des sortants des EGPPP apprécient le soutien pédagogique offert sans influence de l'origine socio-professionnelle, un accès satisfaisant à un matériel pédagogique varié, une disponibilité importante du corps enseignant et un suivi rigoureux en périodes de stage professionnel. L'énoncé suivant d'un diplômé d'EGPPP permet d'illustrer ces différentes perceptions :

« En salle de classe, nous portions tous la blouse, personne ne pouvait dire qui vient de quel milieu... Nous avions suffisamment d'équipements en salle de travaux pratiques pour que tout le monde puisse s'exercer. Quand nous étions en stage, le Centre nous assignait tous un tuteur qui nous suivait et remplissait notre livret de stage. »

En ce qui concerne les EGP, les anciens apprenants soulignent que l'attention pédagogique dont ils ont bénéficié a quelquefois été réduite du fait de l'importance de l'effectif de classe : 6 des 8 personnes interrogées ont mis l'accent sur cet aspect. De fait, si dans les EGPPP les classes sont en moyenne de 20 personnes, elles font souvent le double dans les EGP. Cette situation associée au manque d'équipements entraîne comparativement aux EGPPP une sorte d'iniquité dans le système de formation professionnelle sénégalais (Mbodj 2010). Comparés aux EGPPP, les apprenants d'un EGP sont donc souvent exposés à un déficit de soutien et d'accompagnement pédagogique, alors que les deux types d'établissement sont financés de façon non négligeable par des ressources publiques. Cette différence entraîne un sentiment de non équité de la part des apprenants d'EGP :

« Dans les centres privés (en référence aux EGPPP), les formateurs sont disponibles et le temps de pratique est plus élevé. Ce n'était pas le cas dans notre centre, nous étions plusieurs à nous partager les postes de pratiques. Il arrivait que le cours soit fini sans que notre tour arrive »

En résumé sur les aspects liés à l'équité d'attention pédagogique, il n'y pas de disparité de perceptions au sein des modalités organisationnelles de la formation, en termes d'influence des caractéristiques socio-professionnelles des apprenants. Les situations d'iniquité qui sont perçues sont externes et résultent de la différence de

moyens humains et matériels dont disposent les deux modèles organisationnels de formation.

d) Perception des apprenants sur l'équité en termes l'équilibre dans les relations entre enseignants et apprenants issus de différentes catégories socio-économiques

Sur cette série de questions, les résultats obtenus ont été plus mitigés. En effet, il a été difficile de recueillir des avis clairs sur ce thème. Cela nous a paru révélateur de la subtilité des perceptions en jeu qui sont difficilement caractérisables et exprimables en mots. Toutefois, nous avons noté que les apprenants issus des EGP ont été les plus fermes quant à leur perception de l'équité des relations qu'ils avaient eues avec le corps enseignant et les administratifs de leur établissement de formation. L'ensemble des apprenants interrogés n'a fait mention à aucun moment d'une différence d'égard ou de considération due à leur appartenance à une catégorie socio-économique donnée.

L'influence des dynamiques socio-économique sur les relations entre les apprenants et leurs enseignants semblent être légèrement plus marquée du côté des EGPPP. En effet, trois (3) diplômés ont au moins utilisé une fois le mot discrimination en qualifiant leurs relations avec le personnel enseignant ou administratif de leur établissement. Quelquefois, ils disent avoir eu le sentiment que les apprenants non boursiers bénéficiaient d'une attention plus grande que ceux qui ne l'étaient pas. Le témoignage suivant d'un sortant d'EGPPP rend compte de ce sentiment :

« Les formateurs étaient à l'écoute, mais on sentait qu'ils étaient un peu plus réactifs avec les élèves non boursiers. Il en est de même avec l'administration, les sanctions étaient toujours plus légères pour ceux qui payaient... ça se ressent même si c'est un tout petit peu... »

Sur la base des perceptions recueillies, nous pouvons comprendre que le comportement éventuellement différencié de l'administration et des formateurs vis-à-vis des apprenants trouve avant tout son explication dans les contraintes financières qui pèsent sur les EGPPP. Comme nous l'avons précédemment indiqué (supra section 10.1), la viabilité économique des EGPPP est fortement liée à la collecte suffisante de ressources financières non étatiques. De fait, les subventions d'équilibre et l'achat de formations par l'Etat constituent des ressources insuffisantes pour assurer l'équilibre financier des EGPPP. Cet équilibre ne peut être atteint sans les frais de scolarité payés par les familles. Il est donc crucial que ces familles aient le sentiment que leurs enfants bénéficient de toute l'attention nécessaire pour réussir leurs études. On retrouve ici un des travers d'un système éducatif contraint par les aspects de viabilité financière (Sylla, 2015). L'équité entre apprenants peut alors être en partie menacée.

e) Perception des diplômés sur l'équité dans l'évaluation des compétences, des stages et sur la perception de la valeur de leur qualification en fonction de leur lieu de travail formel ou informel

Sur cette dernière série de questions les réponses obtenues lors des échanges sont unanimes. Aucune personne dans l'échantillon de 16 personnes n'a le sentiment que ses compétences étaient évaluées à l'aune de son appartenance à un milieu socio-économique donné, de son genre ou son établissement de formation. Par contre, les apprenants des EGP ont souvent évoqué le caractère inéquitable de l'accès aux stages professionnels durant la formation suivie. Si l'accès à des stages est fréquent au sein des EGPPP comme nous l'avons précisé plus haut, cela l'est moins pour les apprenants d'un EGP. Seuls 3 diplômés sur les 9 avec lesquels nous nous sommes entretenus a indiqué avoir effectué un stage ou une alternance pendant sa formation. Le mot « désavantage » est ainsi revenu 27 fois au lors des entretiens sur cette partie et a été utilisé au moins deux fois par chacun des enquêtés. Il en découle

une certaine frustration et un sentiment d'injustice exprimés par les sortants des EGP :

« Quand tu n'as pas fait de stage, tu n'as pas d'expérience à mettre sur ton CV après le diplôme. La question que l'on te pose en premier c'est "as-tu de l'expérience professionnelle ? ". Si tu "compétis" contre un jeune qui a le même diplôme que toi et qui a fait un stage, il gagne le poste. Ceux qui viennent du privé ont cet avantage sur nous. Même si je peux comprendre cela, ce n'est pas juste »

Il apparaît donc que, face à cette faiblesse des stages en milieu professionnel, les jeunes issus des EGP s'estiment défavorisés et pénalisés par rapport à ceux issus d'un parcours en EGPPP. Pour autant, ils n'ont pas le sentiment que leur niveau de qualification en ait vraiment pâti.

Indépendamment du fait qu'ils travaillent dans un cadre formel ou informel, l'ensemble des diplômés estiment en général que leurs qualifications sont plus valorisées dans le secteur formel qu'informel. Dans le secteur formel, les employeurs, recherchent des diplômés issus d'institutions reconnues par l'État. Ce qui n'est pas toujours le cas dans le secteur informel :

« Mes camarades qui n'ont pas pu s'insérer dans le secteur formel ou démarrer leur activité ont beaucoup de difficultés pour trouver du travail car dans le secteur informel les maîtres artisans ne valorisent pas vraiment les diplômes. Ils se concentrent plus sur les savoir-faire et les recommandations...»

Pour conclure sur cette partie sur la perception de l'équité, nous pouvons retenir que les perceptions relatives à l'équité d'accès à la formation et à l'attention pédagogique varient selon la nature des établissements EGP ou EGPPP. Les entretiens menés avec

des diplômés de ces établissements nous ont permis de relever que les EGP sont perçus comme étant plus accessibles d'un point de vue financier. Les EGPPP sont souvent considérés comme plus sélectifs et onéreux, créant ainsi une barrière pour les familles modestes. Cela confirme les résultats de nos statistiques descriptives (Alves et al., 2015).

Sur d'autres aspects d'équité, nous relevons que les processus d'admission dans l'ensemble des modèles organisationnels sont jugés transparents par les diplômés. Toutefois, ceux en vigueur dans les EGP sont appréciés pour leur simplicité et leur caractère inclusif. Par ces propriétés, ils favorisent un large accès aux apprenants et ce indépendamment de leur niveau scolaire et de leur origine socio-économique. Les processus de recrutement dans les EGPPP sont quant à eux perçus comme étant beaucoup plus sélectifs et discriminants. L'accès de fait par concours et le suivi de la formation exigent l'acquittement par les familles de frais de scolarité non négligeables.

Dans la même trame de la pédagogie, le ressenti des interrogés est que les sortants des EGPPP ont bénéficié généralement d'une meilleure attention individuelle de la part de leurs formateurs et mais aussi d'une meilleure formation grâce à l'accès à des équipements adéquats. A contrario, la perception des apprenants issus des EGP est que leur formation a été affectée par la présence d'effectifs plus élevés et de ressources limitées, entraînant un ressenti d'iniquité comme signalé par Sylla (2015). Concernant les relations entre enseignants et apprenants, les EGP sont perçues par les diplômés comme plus équitables, sans différence de traitement basée sur le statut socio-économique. Les sortants des EGPPP quant à eux font cas d'une légère iniquité en faveur des apprenants non boursiers

Enfin, les stages et immersions en milieu professionnel sont plus fréquents dans les EGPPP, offrant à leurs diplômés une perception d'avantage compétitif sur le marché du travail par rapport aux EGP, où les stages en entreprises sont moins courants.

Nous pouvons donc sur les 5 sphères d'équité et de justice identifiées, constater que les EGP présentent un meilleur équilibre par rapport aux EGPPP en termes d'égalité de chance et de traitement.

CHAPITRES VI

DISCUSSIONS ET CONCLUSION

Introduction :

L'exercice que nous venons de mener nous a permis de mettre en pratique notre proposition d'évaluation multidimensionnelle de la performance des centres de formation professionnelle. Si les différentes composantes de notre proposition ne sont pas inconnues dans la littérature prise séparément, à savoir l'analyse coût-bénéfice, la théorie des coûts de transaction et la théorie de la justice, leur combinaison offre une perspective nouvelle à la question de l'évaluation de la performance appliquée à la formation professionnelle. Nous avons ainsi, sur chaque dimension de la performance évoquée par Sall et De Ketele (2009), pu identifier le cadre théorique qui offrait le plus de pertinence et d'outils adéquats, mais aussi ses limites à partir desquelles l'exploration d'une dimension de la performance complémentaire prendrait une profondeur supplémentaire.

Dans ce qui suit, nous commencerons par revenir sur les résultats les plus saillants de notre recherche et nous les discuterons. Puis, nous conclurons l'analyse d'ensemble conduite dans le cadre cette thèse.

1. Quelques éléments de discussion

Dans cette recherche, nous avons d'abord exploré l'efficacité comme première dimension de la performance. La revue de la littérature nous a montré que c'est un instrument puissant, maîtrisé et depuis longtemps appliqué à des secteurs tels que les infrastructures où la prise de décision publique devait s'accompagner d'un argumentaire permettant de légitimer l'engagement des ressources publiques (référence) et parfois de permettre la justification de positions idéologiques (références). Appliquée à l'éducation et à la formation, nous avons vu que l'ACB est

un outil permettant de quantifier les ressources allouées à l'éducation et d'évaluer les bénéfices qui en seront globalement tirés (Woodhall, 2004). Elle souffre cependant de deux limites structurelles résidant dans son incapacité à identifier l'ensemble des coûts induits d'une part, et d'autre part de mesurer les aspects qualitatifs, tout aussi importants des projets (Heim, 2019). Parmi ces aspects qualitatifs, le plus important selon plusieurs auteurs est la gouvernance dont l'efficacité des structures supports définira la performance organisationnelle. Sur ces aspects, la théorie des coûts de transaction nous offre une approche théorique pour rattacher la dimension de l'efficacité à celle de l'efficacité.

En effet, à travers le principe d'alignement discriminant, nous avons été à même d'identifier les critères permettant d'évaluer la capacité de chaque modèle de la formation professionnelle à atteindre la performance organisationnelle permettant d'insérer les diplômés dans le marché de l'emploi dans sa globalité, y compris le secteur informel. Tout comme, l'ACB, la théorie des coûts de transaction et son principe d'alignement discriminant sont néanmoins incomplets, en ce qu'ils ne parviennent pas à sonder la dernière dimension de la performance des systèmes de formation identifiée par Sall et De Ketéle (2009) à savoir l'équité. Pour cette dernière dimension à explorer notre approche théorique a pris appui sur la théorie de la justice notamment les sphères de la justice de Sabbah et al. (2006). Cette dernière perspective nous a permis à travers une démarche compréhensive d'évaluer comparativement l'équité des deux arrangements institutionnels, notamment leur capacité à générer un sentiment d'équité chez les diplômés autant du point de vue interne c'est-à-dire entre apprenant d'un modèle organisationnel, qu'externe à savoir par en comparaison de la situation des apprenants du modèle organisationnel opposé.

Ainsi à travers de cheminement méthodologique et théorique, qu'apprenons-nous des résultats de cette évaluation multidimensionnelle ? Nous allons ci-dessous décliner la synthèse des résultats par dimension et discuter les résultats obtenus :

1.1 Discussion des résultats

1.1.1 L'efficacité comparative des modèles organisationnels : une supériorité relative du PPP

Notre travail d'évaluation de l'efficacité des modèles organisationnels s'est voulu progressif. En effet, nous nous sommes attaqués à la question en deux temps :

- Nous nous sommes intéressés dans un premier temps à ce qui est « apparent », c'est-à-dire à la réalité photographique de la situation de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés issus des centres. Pour cela, un certain nombre d'indicateurs permettant la caractérisation de cette situation ont été soigneusement identifiés sur la base de ce que la littérature nous apprend, plus précisément celle se fondant sur l'analyse des bénéfices de l'éducation (supra Chapitre III, Evaluation des bénéfices de l'éducation). Nous avons ainsi comparativement recueilli et analysé les données portant (i) d'une part sur les caractéristiques descriptives de la situation professionnelle des jeunes (la situation de l'emploi des jeunes à l'instant de l'enquête ; la nature formelle ou informelle de leur emploi ; l'adéquation des compétences acquises avec l'emploi occupé et (ii) d'autre part sur la décence de l'emploi. Cette dernière renseigne sur la capacité de l'emploi occupé à offrir des revenus suffisants pour couvrir les besoins de vie et constitue pour de nombreux auteurs (Burchell et al (2013) ; Oudin, (2017) ; Ghai, (2003), un élément très important pour évaluer l'efficacité externe d'un dispositif de formation professionnelle.
- Dans un second temps, nous avons accédé à une couche plus profonde de la réalité des données, pour voir si la réalité des données résultant de la statistique descriptive pouvait être confirmée économétriquement à travers le dévoilement d'éventuels récurrences de liaisons entre notamment le type d'établissement et la probabilité d'une insertion professionnelle rapide ; la probabilité d'une insertion de qualité ; la meilleure préparation des jeunes à l'entrée dans le marché du travail dans sa globalité.

Cette démarche nous amené concrètement à effectuer un certain nombre de constats sur lesquels nous pouvons revenir synthétiquement. Les résultats nous montrent que sur la caractérisation comparative de l'emploi, le modèle de gestion de centre fondé sur le PPP offre une certaine supériorité sur beaucoup d'aspects de notre matrice d'indicateurs. En effet, les centres sectoriels de notre enquête relevant d'un PPP offrent globalement, selon nos statistiques, de meilleures performances que les centres publics (supra Chapitre V, point 1) :

L'analyse des raisons potentielles expliquant la meilleure performance des EGPPP) en matière d'insertion professionnelle, par rapport aux établissements publics (EGP), peut être complétée à partir d'une perspective d'analyse plus large. Nous pouvons commencer par discuter le temps d'insertion qui est pour nous un indicateur révélateur du niveau de performance. En effet, en parvenant à insérer cumulativement près de 71% de leurs sortants avant les 12 mois suivant l'obtention du diplômé, les EGPPP offrent une performance bien au-dessus des standards de la région Ouest africaine, qui tournent autour de 4 ans comme nous l'ont mis en évidence Kouakou et Koba (2015).

En cela, les EGPPP tiennent leur promesse d'une insertion rapide. L'intégration d'acteurs non étatiques, principalement du secteur privé, dans la gestion de la formation explique pour partie ce résultat. Comme nous l'avons relevé, cela contribue à une meilleure connexion directe avec le marché du travail. En effet, en étant souvent en lien étroit avec des entreprises privées, les EGPPP sont à même de permettre une transition plus fluide entre la formation et l'emploi. Ce modèle facilite l'accès des jeunes à des opportunités d'embauche grâce à des réseaux d'entreprises partenaires qui participent ainsi à la formation de leurs futurs employés. Comme le souligne UNESCO (2018), les partenariats public-privé améliorent l'adéquation entre les compétences enseignées et les exigences du marché du travail, car les entreprises participantes participent souvent à la conception des programmes de formation afin d'y insuffler leurs besoins et leurs spécificités de métiers.

Cette appropriation par le secteur privé trouve aussi sa continuité dans les stages et apprentissages. En effet, les résultats de nos enquêtes nous ont montré que les EGPPP ont une plus grande propension à intégrer dans leurs cursus pédagogiques des stages ou des programmes d'apprentissage en entreprise dès les premières années de formation. Cela permet aux étudiants de développer des compétences pratiques et d'établir des contacts professionnels avant même d'obtenir leur diplôme (Aring, 2011). Ces expériences constituent un tremplin vers l'emploi, contrairement aux EGP, qui offrent moins de possibilités de ce type, ou du moins de manière moins systématique.

Notons toutefois que cette plus grande performance en termes de temps d'insertion est tempérée par le fait que sur les taux d'insertion stricto-sensu, légèrement plus élevé du côté des EGP sans pour autant générer un écart important en termes de performance entre les deux modèles. A la vue de la relative jeunesse des EGPPP, qui ont tous moins de 15 ans d'existence par rapport aux EGP qui ont tous plus d'une trentaine d'années d'existence, l'écart de performance pourrait être lié à l'effet réputationnel des établissements de formation décrit par Giret et Issehnane (2012). Dans un contexte où le marché du travail devient de plus en plus compétitif, les diplômés doivent faire face à des défis importants pour se signaler sur le marché de l'emploi. Parmi, les signaux qu'ils émettent se trouve, la réputation de l'institution où ils ont été formés est fréquemment mise en avant.

En effet, nous pouvons retrouver dans la littérature des références montrant que les écoles jouissant d'une forte réputation bénéficient de relations privilégiées avec le monde professionnel et proposent des formations perçues comme étant de haute qualité. Ainsi, selon Jury et al (2019), les recruteurs associent la notoriété des écoles et centres de formation à une plus grande compétence technique et à une meilleure préparation des diplômés comme le confirme Mihut (2015). Les EGP ayant eu le temps de développer leur image, dans un contexte sénégalais où la formation professionnelle formelle était peu rependue, offrent ainsi une image réputationnelle

plus attirante pour les employeurs que celle des EGPPP qui est largement à construire en dehors de leur réseau d'entreprise membres. Cet état de fait est décrit par exemple dans une étude comparative menée par Nogales et Cordova (2020). Ces derniers montrent que les recruteurs se fient davantage aux établissements bien connus, considérant que ces derniers appliquent des standards académiques élevés, disposent d'un corps enseignant qualifié et offrent des programmes répondant aux besoins du marché. Cela pourrait expliquer l'image positive dont bénéficient les diplômés des EGP lors processus de sélection pour des postes qualifiés. Le résultat ayant trait au plus grand alignement des EGP aux besoins du marché de l'emploi s'expliquerait avant tout par l'existence d'effets réputationnels. Il y a là sans doute une question qui pourrait faire l'objet d'un approfondissement.

Nous avons aussi sur le plan de l'efficacité, mesuré la perception de l'adéquation entre l'emploi et la formation de manière horizontale et verticale, à savoir : entre les compétences acquises et l'emploi occupé d'une part et d'autre entre le niveau de la formation validé et le niveau minimal exigé pour un poste donné. Sur ces deux aspects, notre travail a montré une relative égalité entre les deux modèles organisationnels EGPPP sur les EGP. En effet, si les EGPPP sont plus performants sur le plan de l'adéquation verticale, ils le sont moins pour ce qui s'agit de l'adéquation horizontale. Rappelons qu'un travailleur est dit être en situation d'inadéquation verticale lorsqu'ils possèdent un niveau de qualification supérieur au niveau de compétences exigée par un poste (Verhhaest et Sellami, 2017).

Dans le cas des EGPPP, il était presque prévisible que l'adéquation verticale soit prononcée du fait de la nature des formations délivrées. Les centres sectoriels relevant d'un PPP opèrent généralement sur des secteurs économiques très spécialisés (agroalimentaire, BTP, Métiers portuaire). La définition des métiers et leur contenu correspondent à des exigences opérationnelles précises, notamment dans le secteur formel où la majorité des apprenants sont insérés. Cette situation est aussi renforcée par l'introduction de l'Approche Par Compétences (APC) qui a servi de

méthodologie pour l'élaboration de l'ensemble des programmes de formation qui sont dispensés dans les EGPPP.

L'écriture par l'APC des programmes de formation professionnelle pourrait être une voie possible pour limiter les pertes d'efficacité dans les parcours d'insertion professionnelle des jeunes et renforcer les relations entre formation et emploi. Il conviendrait cependant de mieux prendre en compte rarement dans ces évolutions curriculaires possibles de mieux prendre en compte le secteur informel dont l'analyse des métiers reste très largement à faire. De fait, l'ensemble des cartes de programmes de formations que nous avons pu analyser dans les EGPPP sont exclusivement inspirés de métiers exercés dans un environnement formel et industrialisé. La référence à des métiers pratiquée de manière artisanale et dans des environnements technologiquement frugaux, comme par exemple dans le secteur agroalimentaire par des meuniers et des transformateurs de fruits et légumes, pourrait permettre de limiter l'inadéquation horizontale que nous avons notée dans le cadre de notre thèse. Cela supposerait d'élargir, durant la formation, le champ des mises en situation professionnelle en y incluant les méthodes de production et de travail proches du secteur artisanal et informel. Les diplômés s'en trouveraient, selon nous, mieux préparés et plus à même de conserver la ligne de cohérence dans leurs activités professionnelles, en restant dans leur domaine de compétences si le secteur formel ne leur offre pas de possibilité d'insertion.

La question de la décence de l'emploi occupé par les diplômés est aussi un critère sur laquelle l'attention des systèmes de formations devrait aussi porter de manière plus poussée. En effet, l'insertion professionnelle n'est complète que si l'emploi obtenu à la suite de la formation permet la satisfaction des besoins de vie (De Vreyer et Roubeau, 2013) et l'épanouissement moral et social (Dubar, 2001). En considérant comparativement ces deux dimensions, nous avons constaté que les EGPPP affichaient une meilleure performance que les EGP du point de vue du niveau de revenu obtenu, de la couverture des besoins de vie et enfin de la capacité

d'épargne. Si comparativement les EGPPP ont l'avantage d'une plus grande efficacité, les EGP considérés dans un cadre non comparatif ont aussi une bonne performance en ayant aucun de leur sortant travaillant en dessous du SMIG, ce qui est en soi une performance dans le contexte socioéconomique du pays.

Il demeure toutefois la question de la protection sociale que nous n'avons pas abordée dans le cadre de notre recherche car elle s'inscrit hors de notre portée en termes de temps et de cadre conceptuel. En effet, si globalement les centres de formations que nous avons étudiés parviennent tous à assurer majoritairement des revenus décents aux diplômés, il serait important de réfléchir aux mécanismes qui inciteraient les autoentrepreneurs, notamment ceux évoluant dans le secteur informel, à effectuer les démarches d'enrôlement dans les dispositifs de protection sociale. Comme le fait remarquer l'OIT (2020), moins de 20% de la population sénégalaise bénéficie de la protection sociale. Cette population est quasi exclusivement composée de professionnels du secteur formel et de leur famille. Il est donc ainsi raisonnable d'estimer que la grande majorité des autoentrepreneurs de notre échantillon évoluant dans le secteur informel ne souscrit à aucun régime de protection sociale. Dans un contexte de prédominance du secteur informel dans le pays, le système de la formation professionnelle aurait sans aucun doute un rôle non négligeable à jouer pour sensibiliser les futurs professionnels à l'importance de se prémunir contre un certain nombre de risques sociaux.

1.1.2 L'efficacité comparative des modèles organisationnels : une supériorité relative du PPP

L'utilisation de théorie des coûts de transaction, notamment le critère d'alignement discriminant (Williamson, 1985) nous a permis d'accéder à un pan de la gouvernance des centres de formation qui a un impact certain sur la capacité des dispositifs de formation professionnelle à insérer les jeunes dans le marché de l'emploi. Rappelons que nous avons six critères d'alignement discriminant qui étaient : la transférabilité des investissements consentis, la modifiabilité des investissements physiques et

immatériels, la possibilité de renégociation/modification des contrats de délégation de services, le respect des engagements contractuels par les acteurs des milieux professionnelles (entreprises formels/entreprise informel), la participation effective des employeurs formels et informels à la prise de décision dans les instances de gouvernance et enfin la fréquence des transactions.

Notre analyse a révélé que les EGPPP sont globalement plus alignés sur 4 des 6 critères identifiés par rapport aux EGP. Sans pour autant négliger l'importance de certains critères d'alignement, l'attention peut être attirée ici sur : (i) la modifiabilité des investissements physiques et immatériels, (ii) la participation effective des employeurs formels et informels dans la prise de décision et (iii) la possibilité de renégociation des contrats de délégation de services publics. Ces critères sont les piliers constituant la charpente de la gouvernance des dispositifs de formation et méritent une discussion spécifique :

- i. La modifiabilité des investissements est déterminant dans la capacité des centres de performance à insérer les jeunes. En effet, nous avons vu que du fait de leur autonomie, les EGPPP ont la capacité de s'adapter plus facilement à l'évolution des compétences qui émergent sur le marché du travail. En n'ayant pas recours à une chaîne administrative longue, ils ont la capacité d'ajuster pédagogiquement leur offre de formation aux besoins émergents dans des délais relativement courts. Comparativement les EGP sont tenues par des exigences d'harmonisation des programmes à l'échelle nationale. Il nous semble important de noter que si la flexibilité pédagogique des EGPPP est consécutive à leur spécificité sectorielle et de gouvernance, elle devrait inspirer le système public traditionnel de formation professionnelle. En effet, ce dernier qui constitue encore la norme quasi exclusive des jeunes, démontre d'une trop grande rigidité qui limite ses capacités de liaison avec l'évolution du marché de l'emploi.

Certains programmes de formation encore dispensés dans les EGP sont devenus anachroniques, mais peine à être reformés à cause du coût d'ensemble que cela impliquerait à travers tout le système d'ETFP (mise à jour des manuels de formation, formation des formateurs, changement du matériel, reconfiguration du partenariat.). Si, les changements d'ensemble sont lourds à mettre en œuvre dans le système public d'ETFP, ils devraient être possible d'octroyer aux EGP un minimum d'autonomie pédagogique pour contextualiser la formation au moins par rapport à leur réalité territoriale et aux potentialités économiques de leur environnement immédiat, comme cela est le cas pour les EGPPP.

- ii. La participation effective des employeurs privés dans les conseils d'administration est définitivement un des critères distinctifs entre les modalités de gestion des EGP et des EGPPP. En effet, la promesse d'une meilleure cohérence entre les besoins en ressources humaines de qualité des employeurs et les profils produits par les systèmes de formation est bâti autour de la capacité des centres de formation à avoir dans leurs instances de pilotage stratégique des acteurs du secteur privé capables d'apporter les informations et les orientations nécessaires à la cohérence recherchée (Levesque et Mugnier, 2019). Nous avons donc observé au cours de notre recherche que les EGPPP s'approchaient plus de cet objectif que les EGP qui demeurent relativement fermés aux acteurs du monde professionnel, tandis que les EGPPP quant à eux sont effectivement plus ouverts aux acteurs du secteur privé. On peut noter dans l'ensemble des dispositifs de formation que les branches professionnelles étaient présentes et occupaient en sus les postes de présidence de ces conseils d'administration, détenant ainsi une voie prépondérante pour la prise de décision. Toutefois cette situation a priori positive appelle de notre part deux points de discussions majeurs :

- Notre revue nous a permis effectivement de constater que la présence des acteurs du secteur privé dans les centres de formation avait une influence prononcée sur les programmes de formation. Ainsi, les formations délivrées dans les EGPPP étaient différents de celles de la même discipline dispensée dans les EGP. La différence réside en premier dans l'utilisation de l'APC pour leur élaboration, mais aussi sur la spécialisation développée qui correspond le plus souvent à des compétences de niches (conducteur de grue élévateur, conducteur de machine automatisée...). Si cela est une bonne chose en soi, en garantissant aux jeunes des compétences potentiellement recherchées, elle leur fait aussi courir le risque d'une insertion professionnelle plus difficile du fait de l'étroitesse et de la faible capacité d'absorption de ces secteurs d'emplois. Le constat d'une plus grande capacité d'insertion des EGP souligné dans le cadre de cette recherche pourrait en partie être lié à ce facteur.

- L'inclusivité interne dans la participation du secteur privé est aussi un élément très important sur lequel l'attention doit être portée. En effet la revue spécifique de la composition du secteur privé présent dans des conseils d'administration indique une quasi-absence du secteur informel. Les représentants de ce secteur d'activité principal pourvoyeur d'emplois au Sénégal sont occultés dans les EGPPP. Il en résulte un déficit de prise en compte d'un pan entier de l'économie et de ses spécificités professionnelles. En sachant qu'une partie des jeunes formés évoluera inévitablement dans le secteur informel, comme nos statistiques le montrent, l'occultation du secteur informel est donc de nature à réduire de facto l'intensité et la qualité des liens entre les EGPPP et le monde économique. Cet état de fait appelle à ce titre de la part des autorités publiques une réflexion d'ensemble quant

à la nécessité de l'intégration du secteur informel dans le pilotage de la formation professionnelle.

- iii) La possibilité de renégocier les contrats comme critère d'alignement a été en faveur des EGP. En effet, comme nous l'expliquions plus haut (supra Chapitre III, point enseignement et apport de la TCT), la possibilité de négocier les contrats de délégation de service public (DSP) notamment en ce qui concerne la contribution de l'Etat dans le fonctionnement des centres introduit une dose d'incertitude qui freine la bonne marche des centres. Du fait qu'ils doivent disposer de ressources leur permettant d'être autonome, les DSP ont différentes sources de financement qui sont constituées comme nous l'avons vu par la subvention d'équilibre de l'Etat, l'achat de formation initiale de l'Etat et enfin la vente de formation aux particuliers. Sur l'ensemble des EGPPP étudiés, un seul a été en mesure d'atteindre une autonomie complète, les autres devant toujours renégocier leur contrat pour continuer à bénéficier du soutien de l'Etat.

Les EGPPP sont donc extrêmement dépendants pour le moment du soutien financier de l'Etat, à telle enseigne que leur autonomie peut sembler artificielle. Ainsi, beaucoup d'énergie et de temps sont consacrés à la recherche de l'autonomie financière au détriment des aspects pédagogiques et d'insertion professionnelle qui constituent l'essence des EGPPP. Il apparaît aussi important de souligner que la pression financière sur les EGPPP pour l'atteinte de l'autonomie n'est pas sans conséquence sur l'équité. En effet, les subventions actuelles de l'Etat permettent de garder les frais de scolarité à des niveaux relativement raisonnables, même s'il exclut une certaine frange d'apprenants. La subvention étant dégressive, les EGPPP seront inévitablement amenés à répercuter cette baisse de subvention par la hausse des frais de scolarité, rendant ainsi l'accès financier encore plus difficile. Cela ne pourra qu'aggraver les problèmes d'équité d'accès socioéconomique à une

formation professionnelle. Il subsiste ici donc un point d'interrogation sur lequel la présente thèse n'entend pas apporter de réponse, mais constitue un point majeur de réflexion qui devra être mené pour garantir le fonctionnement équitable du système de formation professionnelle. Nous l'alimenterons donc dans le point suivant

1.1.3 L'équité comparative des modèles organisationnels : une supériorité relative du PPP

L'équité a constitué le troisième pilier de notre modèle d'évaluation multidimensionnelle. Il a aussi été l'un des aspects les plus subtils à analyser. Cette question étant la combinaison du ressenti des individus, mais aussi des modalités organisationnelles d'accès et de suivi des formations, il nous a fallu procéder à une investigation compréhensive de la question. Ainsi, en combinant les caractéristiques socio-démographiques et socio-économiques à des entretiens qualitatifs, nous avons été en mesure de construire un panorama de l'équité des dispositifs de formation professionnelle. Cette méthodologie nous a permis de mettre en évidence que les EGP prennent légèrement le pas sur les EGPPP en termes d'équité.

En effet, parmi les cinq sphères théoriques de la justice de Sabbah et al (2006), nous avons noté que trois dimensions sont nettement en faveur des EGP, notamment l'équité d'accès, l'équité en termes d'attention pédagogique et l'équité en termes de relation enseignant-élève. Les EGP ont donc globalement une plus grande sensibilité à la question de l'équité, même si elle ne constitue pas a priori un objectif assigné.

Cela pourrait simplement être lié à la nature même du service public qui est ici délivré. En étant un service public essentiellement gratuit, la formation offerte par les EGP est accessible aux groupes les plus vulnérables toutes catégorie socio-économiques confondues. Ainsi, la capacité financière des parents et leur appartenance à une catégorie socioprofessionnelle donnée ne constitue pas de freins à l'accès à l'éducation et à la formation dans les EGP. A, l'opposé, les frais d'accès aux

EGPPP sont à niveaux qui induisent deux conséquences pour les apprenants : (i) un renoncement à une autre dépense, souvent essentielle pour pouvoir assurer les frais de scolarité, ou (ii) le renoncement à déposer une candidature à l'entrée d'un EGPPP faute de moyens suffisants.

La même mise en compétition est aussi observable quand l'accès pédagogique aux EGPPP qui pose ici une question d'équité non négligeable. En mettant en place un processus de sélection avec un niveau de sélectivité très élevé à l'entrée, les EGPPP ont constitué un biais d'équité important. Ici l'option prise semble être l'application du principe du mérite tel que décrite dans les théories de la justice (Meuret, 1997). Ce dernier postulait, rappelons-nous, que les places dans les systèmes d'enseignement et de formation professionnelle, devraient être attribuées en fonction de la stricte capacité des postulants et des élèves à exceller du point de vue intellectuels et cognitif.

Cette conception de la justice dans le processus d'admission aux EGPPP pose un problème pour deux raisons : premièrement, elle privilégie les élèves les plus doués au détriment des autres, renforçant ainsi des inégalités significatives ; deuxièmement, elle prend peu en compte l'influence du milieu social sur le développement des compétences. Ainsi, nous avons constaté un processus de sélection qui ne laisse passer que les apprenants qui ont déjà un bon niveau et donc un capital initial élevé, par rapport aux autres apprenants moins dotés pédagogiquement et qui sont en réalité les plus vulnérables et exposés au risque de décrochage scolaire (Meuret, 2000).

En conclusion, en termes d'équité les EGPPP posent deux problèmes majeurs. En premier, si les EGPPP ne sont pas formellement classés comme des établissements privés, leur accès demeure largement conditionné par la capacité financière des familles des apprenant, nonobstant les subventions importantes qu'ils reçoivent de l'Etat. En second, l'application de filtres pédagogiques fins à l'entrée éloigne les

EGPPP des standards d'équité d'accès pédagogique, mais surtout des objectifs de l'Etat de faire du système de formation professionnelle une « école de la seconde chance ».

Il se pose donc ici des réflexions qui méritent d'être menées sur les conditions requises à un accès plus inclusif des modèles de formation professionnelle, sachant qu'une large part de la jeunesse en est de facto exclue et n'a d'autres alternatives pour se former que de recourir à l'apprentissage informel : celui-ci ne faisant l'objet d'aucune régulation.

Conclusion générale

La question de l'emploi des jeunes dans les pays d'Afrique subsaharienne et plus précisément au Sénégal est d'une actualité constante. La population ne cesse de croître, avec elle la proportion de jeunes avec d'énormes besoins d'accomplissement socio-économique et socioprofessionnelle. Cette population jeune qui arrive sur le marché de l'emploi fait face à deux défis. D'une part, elle doit développer des compétences professionnelles pouvant faciliter son insertion dans le marché du travail. D'autre part, elle doit être préparée à évoluer dans un marché de l'emploi caractérisé par l'étroitesse du secteur formel et la prédominance du secteur informel. Au cœur de ces défis se trouve le système de formation professionnelle qui doit à la fois fournir ces compétences, et faire le lien et la mise en cohérence avec le monde de l'emploi dans sa globalité, c'est-à-dire en tenant compte des réalités économiques qui prévalent à la fois dans le secteur formel mais aussi dans le secteur informel.

Conscient de ces défis, les pouvoirs publics sénégalais ont tenté d'aller au-delà des modèles traditionnels de gestion de la formation professionnelle, qui ont montré leurs limites en termes d'insertion professionnelle (supra chapitre II), en introduisant un modèle de gestion novateur, fondé sur le partenariat public privé, en contraste avec le modèle traditionnel public. Ainsi, après une dizaine d'années de mise en œuvre, l'Etat compte passer à l'échelle avec ce modèle différent de gestion de la formation professionnelle. C'est à partir de ce point qu'est intervenu notre problème de recherche. En effet, la volonté d'expansion de ce modèle de gestion de la formation professionnelle basé sur le PPP, n'a pas été prise sur la base d'une évaluation qui aurait démontré sa supériorité par rapport au modèle classique, au regard des défis liés à l'insertion professionnelle des jeunes dans le marché de l'emploi dans sa globalité.

Nous avons alors considéré que le risque d'un investissement massif de ressources limitées de l'Etat gagnerait à être contrôlé au moyen d'une évaluation comparative de la performance des deux différents modèles à insérer les jeunes dans le marché de l'emploi. Nous avons mis en évidence que celle-ci ne pouvait être que basée sur de seules considérations financières et à partir des seuls critères d'efficacité. Nous avons avancé que le caractère social de l'investissement ici, et plus encore sa finalité appelait la prise en compte d'autres dimensions complémentaires. Elle devait aussi inclure, pour être complète, (i) la performance socio-économiques à savoir la capacité d'offrir une insertion professionnelle rapide, décente, (ii) la performance organisationnelle et de gouvernance à savoir la capacité à interagir et à s'aligner avec les besoins des acteurs du monde économique formel, mais aussi informel à la vue de sa prépondérance, (iii) et enfin la performance en termes d'équité compte tenu du fait que l'utilisation de l'argent public impose la nécessité de garantir un libre accès, mais aussi une égale jouissance de tous des retombés de la formation. Ces différentes dimensions nous ont amené à postuler qu'une évaluation classique n'était pas en mesure de couvrir justement toute la complexité qu'implique l'insertion socio-professionnelle et que le recours à évaluation multidimensionnelle de la performance s'imposait (supra Chapitre III).

C'est dans ce contexte que notre proposition d'une évaluation multidimensionnelle a pris tout son sens. En effet, elle vise à analyser la performance des systèmes d'éducation et de formation de manière plus holistique, en prenant en compte plusieurs aspects interdépendants. Nous avons argué que ce type d'évaluation est essentielle dans des contextes comme celui des centres de formation professionnelle, où les résultats académiques ou l'insertion professionnelle seuls ne suffisent pas à mesurer la performance globale du système. En d'autres termes, nous avons posé la nécessité de mettre en œuvre une évaluation plus large permettant d'inclure des critères comme l'adéquation des formations aux besoins du marché du travail, l'inclusion des parties prenantes extérieures au système d'enseignement formel, ou encore l'impact de l'équité sur l'employabilité des apprenants.

Pour y parvenir, nous avons proposé une approche multidimensionnelle de la performance adossée à trois entrées théoriques (supra Chapitre IV). La première entrée repose sur la méthode de l'analyse cout-bénéfice et nous a permis d'explorer le pilier de l'efficacité des systèmes de formation à savoir leur capacité à offrir une insertion professionnelle de qualité, dans des délais rapides au plus grand nombre. La deuxième entrée théorique que nous avons utilisée a été celle de la théorie des coûts de transaction notamment le principe d'alignement discriminant pour évaluer comparativement l'efficience des deux systèmes sur le plan de la gouvernance. Et enfin, la théorie de la justice a été notre porte théorique par laquelle nous avons été en mesure d'apprécier le niveau comparativement le niveau d'équité des différents modèles.

Dans un contexte où les défis de l'emploi et de l'employabilité sont grandement identiques dans toute l'Afrique subsaharienne, le modèle d'évaluation que nous avons proposé revêt l'intérêt d'être applicable, mais surtout répliquable sans grande complexité procédurale à d'autres contextes géographiques et socioéconomiques similaires. En effet, comme l'indique André (2019), « la répliquabilité est le caractère répétable d'une méthode sur la base d'un nouveau code des méthodes similaires à celles utilisées lors d'études antérieures, alimenté par la collecte de nouvelle données ». Nous pouvons donc aisément voir le caractère répliquable de la méthodologie que nous avons utilisée car elle n'est pas en soi une procédure expérimentale, mais plus une procédure incrémentale qui articule différentes dimensions et méthodologies connues, mais qui étaient utilisées séparément. Cela revêt encore plus d'intérêt dans la mesure où le modèle des centres sectoriels (CSFP-IAA ; CFSP -BTP ; CSFP MPL) que nous avons étudié est maintenant, grâce à l'action de l'Agence Française de développement, largement répandu en Afrique, notamment en Tunisie, au Maroc, au Cameroun, au Gabon...). Son potentiel de répliquabilité tient du fait qu'il peut être ajusté aux particularités locales tout en conservant une approche globale de la performance.

Ainsi, l'analyse comparative que nous avons pu mener grâce à l'application de notre méthodologie d'évaluation multidimensionnelle a produit des résultats différenciés selon la dimension considérée (supra chapitre V). Nous avons constaté, que le modèle de gestion basée sur le partenariat publique-privée offrait plus de performance sur les aspects d'efficacité et d'efficience.

Les EGPPP ont donc un ensemble d'atouts majeurs qui plaident en leur faveur. Toutefois cette performance sur les aspects d'efficacité et d'efficience est minorée par la dimension de l'équité. En effet, la méthode compréhensive utilisée pour analyser la dimension de l'équité nous a permis de constater que la capacité des EGPPP dans ce domaine est en dessous de ce que l'on pourrait attendre d'un service public.

En considérant que la volonté de l'Etat de procéder à une mise à l'échelle du modèle basé sur le partenariat public privé, nous ne pouvons manquer de souligner que ce dernier aspect de l'équité constitue un point d'attention majeur qu'il faut considérer ou solutionner avant une prise de décision. En effet, l'atteinte de l'objectif affiché par les pouvoirs publics d'une insertion professionnelle de qualité reste confrontée à des problèmes d'élitisme et d'exclusion non résolus.

a) L'élitisme est certainement un des traits majeurs des EGPPP qui requiert une attention particulière. L'analyse que nous avons menée, nous a permis de relever que l'équité d'accès aux EGPPP est largement conditionnée d'une part par des exigences académiques excluant les plus vulnérables pédagogiquement et d'autres par des exigences financières qui excluent les apprenants qui sont dans des situations de vulnérabilité économique. En sus, l'équité pédagogique qui est mesuré au cours de la formation est amoindrie par les exigences de rentabilité financière de ce modèle notamment en influençant le niveau et la qualité de l'attention accordée aux apprenants selon la nature de relation financière (bourse /financement familial) qu'ils entretenaient avec l'établissement de formation. De ce fait, les EGPPP constituent un terreau pour l'élitisme aussi bien pédagogique que socio-économique

en procédant à un filtre assez fin des apprenants dès l'entrée. Cette situation contraste avec la volonté de l'Etat d'utiliser l'éducation et la formation pour réduire les inégalités et la pauvreté, telle que déclinée dans les documents de politique publiques : Plan Sénégal Emergent (PSE) et le PAQUET – EF 2018-2030 (Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence de l'Education et de la Formation). L'investissement public qui devait profiter au plus grand nombre et surtout au plus vulnérables se retrouve capturé par une élite et par le choix d'une gouvernance des centres de formation guidée par des objectifs de rentabilité financière.

b) Le risque d'exclusion de pans entiers de l'économie par l'occultation du secteur informel. En effet l'insuffisante prise en compte de ce secteur constitue un facteur aggravant de la situation de l'emploi des jeunes. En n'intégrant pas le fait que le secteur informel est dominant de fait dans le tissu économique et en ne préparant pas suffisamment les jeunes à cette réalité, les EGPPP manquent l'opportunité de réduire la vulnérabilité des jeunes au sous-emploi et au chômage. En effet, si le modèle public devrait aussi tendre vers cette meilleure prise en compte des réalités économiques du secteur informel, elle est encore plus cruciale pour le modèle PPP qui a été spécifiquement mis en place pour renforcer la cohérence et les liens entre le secteur de la formation et le marché du travail.

En ne prenant pas en compte justement la cohérence entre les compétences nécessaires dans le secteur informel et en se focalisant essentiellement sur le secteur formel, les EGPPP contribuent aussi à la pérennisation du hiatus existant entre l'emploi et la formation, mais aussi au risque d'occupation d'emplois indécents par les jeunes. Cette situation, outre le risque d'élitisme cité plus haut, résulte pour partie de l'absence de représentants du secteur informel dans les instances de gouvernance des centres de formation. Cela a inévitablement des conséquences dommageables en termes d'adaptation aux métiers prévalant dans le secteur informel. L'occupation de ces métiers exige des jeunes d'avoir des compétences en termes d'entrepreneuriat,

de gestion de microentreprises, d'innovation frugale que les formations actuelles des EGPPP tout comme des EGP ne parviennent pas à fournir. Cela est d'autant plus important que ces compétences sont aussi un instrument puissant pour accompagner la montée des travailleurs et entrepreneurs informels vers la formalité à court et moyen terme.

Ainsi, pour regarder vers le futur, il est clair que l'introduction du PPP dans la gestion de la formation professionnelle, comme résultante des réformes audacieuses entreprises par les pouvoirs publics est doté d'avantages certains. Le modèle de gestion basée sur le PPP à d'indéniables atouts en termes de capacités d'insertion des jeunes, de rapprochement avec le monde du travail, mais comporte des limites en termes d'inclusion socio-économique et de gouvernance holistique et compréhensive de la formation. L'intégration du secteur informel est un défi qui devra être relevé si l'objectif final est d'offrir une chance d'insertion professionnelle durable et décente à tous les jeunes, mais aussi de tirer le secteur informel vers la formalité avec l'afflux dans ce secteur de ressources humaines formées et compétentes.

Pour arriver à cela, il est nécessaire à notre avis que les réformes entamées par les pouvoirs publics soient approfondies et complétées à la lumière de ce que cette thèse apporte comme contribution. En effet, ces défis ainsi posés appellent plusieurs changements et renforcement structurelles dans le secteur de la formation professionnelle, parmi lesquelles les aspects ci-dessous nous paraissent particulièrement importants :

- L'enrichissement des modes d'enseignements formels avec les enseignements tirées du secteur informel notamment à travers une meilleure promotion de l'apprentissage rénové.
- L'amélioration du niveau d'inclusion des instances de gouvernance du secteur de la formation professionnelle avec une ouverture active aux représentants du secteur informel. Cela s'applique de manière

critique autant aux établissements sous gestion publique qu'aux dispositifs sous gestion PPP.

- L'adaptabilité des programmes de formation technique à des environnements technologiques faibles tels que ceux prévalant dans le secteur informel. Cet aspect est essentiel pour renforcer les aptitudes des jeunes à s'ajuster en fonction de leur environnement d'insertion professionnelle.
- La systématisation de l'alternance entre le Centre de formation et l'Entreprise formelle et informelle lors de la formation. Cela suppose qu'un vaste programme de mise à niveau des ateliers informels et de formation des maîtres d'apprentissage soit entrepris concomitamment.
- Et enfin le renforcement de la promotion de l'équité de genre dans un système largement dominé par la présence d'hommes. A cet effet, des actions visant à faire la promotion de la formation professionnelle sensible au genre doivent être implémentées très tôt dans le système d'éducation pour permettre une évolution positive de la représentativité des femmes dans la durée.

Si les points d'attention ci-dessus énumérés commencent à émerger dans le débat public, ils nécessitent une inscription concrète sur les plans politique, technique et financier. A la vue de l'immensité des besoins d'une jeunesse en constante augmentation, un engagement équivalent des ressources de l'Etat devrait être mise en place pour répondre convenablement aux défis soulevés. Cela est une condition essentielle et préalable à une généralisation du modèle des centres sectoriels qui disposent de tous les préalables pour prendre convenablement en charge la problématique évoquée tout au long de notre travail de recherche.

Le contexte économique et sociale du pays à l'heure de l'achèvement de ce travail paraît favorable à un investissement massif dans le secteur de l'éducation et de la

formation professionnelle. En effet, les découvertes récentes de pétrole et de gaz le long des côtes sénégalaises, laissent envisager la disponibilité à court terme de ressources financières suffisamment importantes pour assurer un financement du secteur tout en assurant les autres priorités de développement du pays. Encore faudra-t-il que les pouvoirs publics fassent preuve d'une grande sagesse pour échapper, comme l'ont vécu d'autres pays africains, à une « *Malédiction des Ressources Naturelles* ». Il conviendra pour cela qu'ils reprennent à leur compte la proposition suivante de Schultz (1961) : *Les pays les plus avancés ne sont pas ceux qui possèdent le plus de ressources naturelles, mais ceux qui investissent dans l'éducation et le développement de leurs talents.*

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

- African Union Agenda 2063 : Compétences techniques essentielles pour l'Afrique : Dimensions des capacités clés nécessaires pour les 10 premières années de l'Agenda 2063.* (s. d.). Consulté 9 janvier 2023, à l'adresse <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/12846>
- Agence Française de Développement. (2016) Évaluation du cadre d'intervention sectoriel de l'AFD éducation, formation et emploi, 2013-2015. [Annexes au rapport principal octobre 2016].
- Agence Nationale de la Statistique et la Démographie. (2017a). *Enquête Régionale Intégrée sur l'Emploi et le Secteur Informel, 2017 : Rapport final*. Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD).
- Agence Nationale de la Statistique et la Démographie. (2017b). *Situation économique et sociale Sénégal*. Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD).
- Alves, F., Elacqua, G., Koslinki, M., Martinez, M., Santos, H., & Urbina, D. (2015). Winners and losers of school choice: Evidence from Rio de Janeiro, Brazil and Santiago, Chile. *International Journal of Educational Development*, 41(C), 25-34.
- Anderson, L. W. (avec International Institute for Educational Planning). (2004). *Increasing teacher effectiveness* (2nd. ed). UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Angles, B. (2012). Les partenariats public-privé : L'avenir du financement des infrastructures. *Revue d'économie financière*, 108(4), 221-230. <https://doi.org/10.3917/ecofi.108.0221>
- Apprenticeship Training in Africa. World Bank Africa Regional Study on Skills Background Paper.* (2017). World Bank.
- Arrow, K. J. (1969). The Organization of Economic Activity. In *The Analysis and Evaluation of Public Expenditure : The PPB System. Washington: Joint Economic Committee, 91st Congress.*, 59-73.

-
- Atchoarena, D., & Delluc, A. (2002). *Revisiting technical and vocational education in sub-Saharan Africa : An update on trends, innovations and challenges*.
- Aubery, F., Giles, J., & Sahn, D. (2017). *Do Apprenticeships Provide Skills Beyond the Master's Trade ? Evidence on Apprenticeships, Skills and the Transition to Work in Senegal*. Banque Mondiale.
- Auby, J.-F. (1997). *La délégation de service public*. Dalloz.
<https://www.eyrolles.com/Entreprise/Livre/la-delegation-de-service-public-9782247027668/>
- Bampoky, B. (2012). Les dysfonctionnements révélateurs de coûts cachés dans les entreprises sénégalaises : Quelles perspectives pour la maximisation de la valeur ? *Revue Congolaise de Gestion, Numéro 15-16(1-2), 127-166*.
<https://doi.org/10.3917/rcg.015.0127>
- Banque Africaine de Développement (2018). *Des emplois pour les jeunes en Afrique. Améliorer la qualité de vie des populations en Afrique..*
https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Generic-Documents/Brochure_Job_Africa_Fr.pdf
- Banque Africaine de Développement. (2018a). *Performance Macroéconomique en Afrique et Perspective* (p. 48). Banque Africaine de Développement.
- Banque Africaine de Développement. (2018b). *Perspectives économiques en Afrique 2018*. Banque Africaine de Développement.
- Banque Mondiale. (2017). *Africa's Pulse, No. 16, October 2017* [Serial]. World Bank.
<https://doi.org/10.1596/28483>
- Barlet, S., & Rohen, d'Aiglepierre. (2017). *Les dispositifs d'appui à l'insertion des jeunes sur le marché du travail en Afrique*. Agence Française de Développement (AFD).
- Baumann, F., & Kayser, J. (2012). *La Formation Professionnelle dans le Secteur Informel. Étude Interrégionale Côte d'Ivoire, Benin, Brésil, Maroc, Honduras, Guatemala*. Bfz GmbH, Section Internationale.
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital : A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy, 70(5), 9-49*.

- Beckerman, W., & Denison, E. F. (1962). The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us. *The Economic Journal*, 72(288), 935. <https://doi.org/10.2307/2228363>
- Behrman, J. R., & Birdsall, N. (1983). The Quality of Schooling : Quantity Alone is Misleading. *The American Economic Review*, 73(5), 928-946.
- Bennell, P. (1996a). Rates of return to education : Does the conventional pattern prevail in sub-Saharan Africa? *World Development*, 24(1), 183-199. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(95\)00115-5](https://doi.org/10.1016/0305-750X(95)00115-5)
- Bennell, P. (1996b). Using and abusing rates of return : A critique of the world bank's 1995 education sector review. *International Journal of Educational Development*, 16(3), 235-248. [https://doi.org/10.1016/0738-0593\(96\)00016-8](https://doi.org/10.1016/0738-0593(96)00016-8)
- Bennell, P. (1998). Rates of Return to Education in Asia : A Review of the Evidence. *Education Economics*, 6(2), 107-120. <https://doi.org/10.1080/09645299800000010>
- Blanchet, D., Hagneré, C., Legendre, F., & Thibault, F. (2016). Évaluation des politiques publiques, ex post et ex ante : L'apport de la microsimulation: Introduction. *Revue économique*, 67, 685. <https://doi.org/10.3917/reco.674.0685>
- Blöndal, S., Field, S., & Girouard, N. (2002). L'investissement en capital humain : Le rôle de l'enseignement secondaire du 2e cycle et de l'enseignement supérieur. *Revue économique de l'OCDE*, 34(1), 43-96.
- Böhme, M., & Thiele, R. (2011). *Is the informal sector constrained from the demand side? Evidence for six West African capitals* (Working Paper 1683). Kiel Working Paper. <https://www.econstor.eu/handle/10419/45876>
- Boudia, S. (1945). *Gouverner par les instruments économiques. La trajectoire de l'analyse coût-bénéfice dans l'action publique.*
- Bourdon, J., & Thelot, C. (Éds.). (1994). Éducation et développement. In *Éducation et formation : L'apport de la recherche aux politiques éducatives* (p. 221-250). CNRS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.31401>
- Bourguignon, A. (s. d.). *Sous les pavés la plage... ou les multiples fonctions du vocabulaire comptable : L'exemple de la performance.* Consulté 2 janvier 2024, à l'adresse https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=fr&user=b8GyRqg

[AAAAJ&cstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation_for_view=b8GyRqgAAA
AJ:YOwf2qJgpHMC](#)

- Bourguignon, A. (2000). Performance et contrôle de gestion. *Encyclopédie de comptabilité, Contrôle de gestion et Audit, Ed. Economica*, 931-941.
- Bowman, M. J. (1966). The Human Investment Revolution in Economic Thought. *Sociology of Education*, 39(2), 111. <https://doi.org/10.2307/2111863>
- Brinkerhoff, J. (2002). Government-nonprofit partnership : A defining framework. *Public Administration and Development*, 22, 19-30. <https://doi.org/10.1002/pad.203>
- Brousseau, E. (1989). L'approche néoinstitutionnelle des coûts de transaction. *Revue française d'économie*, 4(4), 123-166. <https://doi.org/10.3406/rfec.1989.1236>
- Buckley, P. J., & Chapman, M. (1997). The perception and measurement of transaction costs. *Cambridge Journal of Economics*, 21(2), 127-145.
- Burdett, K., & Smith, E. (2002). The Low Skill Trap. *European Economic Review*, 46, 1439-1451. [https://doi.org/10.1016/S0014-2921\(02\)00184-8](https://doi.org/10.1016/S0014-2921(02)00184-8)
- Burgoon, B. (2017). *Practical Pluralism in the Empirical Study of Social Investment : Examples from Active Labour-Market Policy*. OxfordOxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198790488.003.0014>
- Byun, S., Kim, K., & Park, H. (2012). School Choice and Educational Inequality in South Korea. *Journal of School Choice*, 6, 158-183. <https://doi.org/10.1080/15582159.2012.673854>
- Campagnac, E., & Deffontaines, G. (2012). Une analyse socio-économique critique des PPP. *Revue d'économie industrielle*, 140, Article 140. <https://doi.org/10.4000/rei.5474>
- Charlot, O. (2005). Éducation, emploi et participation au marché du travail dans un modèle d'appariement. *Recherches économiques de Louvain*, 71(1), 35-66. <https://doi.org/10.3917/rel.711.035>
- Chort, I., de Vreyer, P., & Marazyan, K. (2015). L'apprentissage au Sénégal, déterminants et trajectoires: *Autrepart*, N° 71(3), 175-193. <https://doi.org/10.3917/autr.071.0175>

- Cissé, R., & Fall, A. S. (2016). *Le long cheminement de l'école sénégalaise de l'élitisme à la Massification : Quelle place pour la qualité de l'éducation*. Laboratoire de Recherche sur les Transformations Économiques et Sociales (LARTES), IFAN.
- Clénet, J. (2002). *L'ingénierie des formations en alternance : "pour comprendre c'est-à-dire pour faire-- "*. L'Harmattan.
- Coase, R. H. (1937). The Nature of the Firm. *Economica*, 4(16), 386-405.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.1937.tb00002.x>
- Confemen, (1999). *L'insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique..* <https://www.confemen.org/ressource/linsertion-des-jeunes-dans-la-vie-active-par-la-formation-professionnelle-et-technique/>
- Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (Éd.). (2015). *Le développement économique en Afrique, rapport 2015 : Libérer le potentiel du commerce des services en Afrique pour la croissance et le développement*. Nations Unies.
- Connolly, A. (2007). *Public Private Partnerships in the Education Sector* [Capital Investment Policy & Central Public Private Partnership Unit, Department of Public Expenditure & Reform]. Organisation de coopération et de développement économiques (OECD).
- d'Aiglepierre, R. (2011). *Économie de l'éducation dans les pays en développement : Cinq essais sur l'aide internationale à l'éducation, la nature publique ou privée de l'enseignement, le choix des parents, l'efficacité des collèges et la satisfaction des enseignants*. Université d'Auvergne, Clermont-Ferrand 1.
- Décret 2014-1212 du 22 septembre 2014 portant code des marchés publics, Chapitre 2 :Définition.
- Delamotte, É. (1998). Chapitre III - L'économie de l'éducation. In *Une introduction à la pensée économique en éducation* (p. 83-132). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/une-introduction-a-la-pensee-economique--9782130489917-p-83.htm>
- De Vreyer, P., Gubert, F., & Rakoto-Tiana, N. (2017). Chapitre 12. Travail, scolarisation et activité domestique : Quel arbitrage pour les enfants ? In P. De Vreyer & F. Roubaud

- (Éds.), *Les marchés urbains du travail en Afrique subsaharienne* (p. 363-386). IRD Éditions. <http://books.openedition.org/irdeditions/9676>
- Diouf, D. (2017). Les contours sociaux des partenariats public-privé : Cas de l'hydraulique urbaine périurbaine au Sénégal. *Revue Gouvernance*, 12(1). <https://doi.org/10.7202/1038870ar>
- Dramani, L. (2016). Impact Du Dividende Démographique sur la croissance économique Au Sénégal. *African Population Studies*, 32. <https://doi.org/10.11564/30-2-887>
- Draxler, A. (2008). White Knight or Trojan Horse ? The Private Sector and Education for All. *NORRAG News*.
- Draxler, A. (2015). Public-Private Partnerships and International Education Policies. In *Routledge Handbook of International Education and Development* (p. 443-462). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315797007-37>
- Elacqua, G. (2012). The Impact of School Choice and Public Policy on Segregation : Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.08.003>
- Engerman, S. L., & Gallman, R. E. (Éds.). (1986). *Long-term factors in American economic growth*. University of Chicago Press.
- Fennell, S. (2007). Tilting at Windmills : Public-Private Partnerships in Indian Education Today. *Contemporary Education Dialogue*, 4(2), 193-216. <https://doi.org/10.1177/0973184913411142>
- Filmer, D., & Louise, F. (2014). *L'emploi des jeunes en Afrique subsaharienne. Série Forum pour le Développement de l'Afrique*. Banque Mondiale.
- Fox, L., Alun, T., Haines, C., & Munoz, J. (2013). *Africa's Got Work to Do : Employment Prospects in the New Century, Document de travail FMI*. Fonds Monétaire International.
- Gammarano, R. (2020, août 18). *L'éducation paie, mais il faut être patient*. ILOSTAT. <https://ilostat.ilo.org/fr/education-pays-off-but-you-have-to-be-patient/>
- Gaye, A. (2019). *Entre éducation non formelle et informelle, l'apprentissage professionnel « traditionnel » au Sénégal : Analyse des pratiques des maîtres d'apprentissage et de*

- leurs impacts sur les apprentis* [Thèse de doctorat, Université de Lille].
<http://www.theses.fr/2019LILUH065/document>
- Genevois, I. (2010). *Les Défis du financement de l'éducation de base : Réexaminer les solutions impliquant le secteur privé*. Unesco. <https://www.iiep.unesco.org/fr/les-defis-du-financement-de-leducation-de-base-reexaminer-les-solutions-impliquant-le-secteur-prive>
- Gerard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53-77. <https://doi.org/10.7202/1091170ar>
- Gouvernement du Sénégal, (2012). Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et la formation (LPGEF) 2012-2025.
- Gouvernement du Sénégal, (2015). Loi 2015-01 portant orientation de la Formation professionnelle et technique. Article 4 (2015).
- Hanushek, E. A. (2003). THE FAILURE OF INPUT-BASED SCHOOLING POLICIES. *THE ECONOMIC JOURNAL*.
- Harbison, R. W., & Hanushek, E. A. (avec World Bank). (1992). *Educational performance of the poor : Lessons from rural northeast Brazil*. Published for the World Bank, Oxford University Press.
- Heckman, J. J., Leaf, D. E., & Prados, M. J. (s. d.). *Quantifying the Life-cycle Benefits of a Prototypical Early Childhood Program*.
- Heim, A. (2019). *L'évaluation socioéconomique de l'investissement social*. https://www.academia.edu/en/71947447/L%C3%A9valuation_socio%C3%A9conomique_de_linvestissement_social
- Herrera, J., & Merceron, S. (2017). Chapitre 2. Sous-emploi et inadéquation professionnelle. In P. De Vreyer & F. Roubaud (Éds.), *Les marchés urbains du travail en Afrique subsaharienne* (p. 99-124). IRD Éditions. <http://books.openedition.org/irdeditions/9658>
- Huitfeldt, H., & Jütting, J. (2009). *Informality and Informal Employment*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Informality-and-Informal-Employment-Huitfeldt-J%C3%BCtting/5e432427ca5e2e56d11bd9ee1dbaa4d94caf8758>

- International de l'Éducation. (2009). *Les partenariats public-privé dans le secteur de l'éducation*. Internationale de l'Éducation.
- Jacquet, P. (2003). *Promouvoir les Partenariats Publics-Privé*.
- Jütting, J., & Laiglesia, J. R. de. (2009). *Dealing With Informal Employment : Towards a Three-Pronged Strategy* (p. 143-163). OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264059245-8-en>
- Kane, A., Ndoye, M. L., & Seck, A. (2020). Efficacité du dispositif d'accompagnement à l'insertion professionnelle des jeunes au Sénégal. *African Development Review*, 32(S1). <https://doi.org/10.1111/1467-8268.12486>
- Kapsos, S. (2021, décembre 14). *Pourquoi la productivité du travail augmenterait-elle pendant une pandémie ?* ILOSTAT. <https://ilostat.ilo.org/fr/why-would-labour-productivity-surge-during-a-pandemic/>
- King, K., Mcgrath, S., & Rose, P. (2007). Beyond the basics : Educating and training out of poverty. *International Journal of Educational Development - INT J EDUC DEV*, 27, 349-357. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.03.001>
- Kingdon, G. G., & Knight, J. (2004). Unemployment in South Africa : The Nature of the Beast. *World Development*, 32(3), 391-408.
- Kouakou, C. K., & Koba, A. T. (2015). *L'emploi des jeunes en Côte d'Ivoire : Une étude diagnostique*. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/handle/10625/57793>
- Krueger, A. O. (1968). Factor Endowments and Per Capita Income Differences among Countries. *The Economic Journal*, 78(311), 641. <https://doi.org/10.2307/2229388>
- Kuelah, J.-R. T. (2016). *L'évaluation du rendement d'une dépense publique*. Ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation Direction de la coordination, de l'évaluation de programme et de la planification, Quebec.
- LaRocque, N. (2008a). *Public-Private Partnerships in Basic Education : An International Review*. World Bank.
- LaRocque, N. (2008b). Public-private partnerships in basic education : An international review. In [Http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=025735/\(100\)](http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=025735/(100)).
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd). Guérin.

-
- Lemelin, C. (1984). Interprétations de la corrélation éducation-revenu. *L'Actualité économique*, 60(2), 223-239. <https://doi.org/10.7202/601291ar>
- Lemelin, C. (2009). Interprétations de la corrélation éducation-revenu. *L'Actualité économique*, 60(2), 223-239. <https://doi.org/10.7202/601291ar>
- Leuven, E., & Oosterbeek, H. (2011). *Overeducation and Mismatch in the Labor Market* (p. 283-326) [Handbook of the Economics of Education]. Elsevier. <https://econpapers.repec.org/bookchap/eeeeeduchp/4-283.htm>
- Levesque, A., & Mugnier, L. (2019). *Les centres de formation à gestion déléguée : Une pratique de partenariat public-privé en formation professionnelle*. Agence Française de Développement.
- Loridan-Baudrier, A. (s. d.). *Coûts de coordination, structures de gouvernance réglementaire et environnement institutionnel : Une analyse économique néo-institutionnelle de la mise en œuvre du cadre réglementaire européen des communications électroniques*.
- Malik, K. (2013). *The rise of the South : Human progress in a diverse world*. United Nations Development Programm.
- Maloney, W. F. (2004). Informality Revisited. *World Development*, 32(7), 1159-1178. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2004.01.008>
- Marty, F., & Voisin, A. (2007). *Les difficultés d'exécution des contrats de Private Finance Initiative britanniques*. <https://hal.science/hal-00163919>
- Mattes, R. (2020). *Pauvreté vécue à la hausse en Afrique. Document de politique N°62 d'Afrobarometer*. 38.
- Mazouz, B. (2008). *Le partenariat public-privé : Une configuration organisationnelle propice aux projets technologiques*. <https://docplayer.fr/112493148-Le-partenariat-public-privé-une-configuration-organisationnelle-propice-aux-projets-technologiques-1.html>
- Mbaye, A. A., Zogning, F., & Gueye, F. (2018). What Policies Can Support Small Informal Businesses in Africa? In *Formal and Informal Enterprise in Francophone Africa : Analysis and Policies for a Vibrant Private Sector*. University of Cape Town Press.

- Mcintosh, S. (2007). A Cost-Benefit Analysis of Apprenticeships and Other Vocational Qualifications. *Sheffield University Management School*.
- Meunier, V., & Marsden, E. (2009). *Analyse coût-bénéfices : Guide méthodologique*. FonCSI.
- Mingat, A. (2012). *ETFP et Enseignement supérieur dans le contexte africain : Dynamique des effectifs et des emplois et questions de qualité des services offerts, d'équité et de gouvernance*. 50.
- Ministère de l'Economie, du Plan et de la Coopération, République du Sénégal, (2018). *Situation économique et financière 2018 et Perspectives 2019* (p. 42). <https://www.economie.gouv.sn/fr/dossiers-publications/publications/situation-economique-et-financiere>
- Ministère de l'Education National (MEN). (2018). *Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence 2018-2030. Sénégal | Documents | Partenariat mondial pour l'éducation*. Gouvernement du Sénégal. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/programme-damelioration-de-la-qualite-de-lequite-et-de-la-transparence-2018-2030-senegal>
- Ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues nationales. (2002). *Document de politique sectorielle de l'enseignement technique et de la formation professionnelle*. Ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues nationales.
- Ministère de la Formation Professionnelle. (2015). *Annuaire Statistique de la Formation Professionnelle et Technique*. Gouvernement du Sénégal, ministère de l'Emploi, la Formation Professionnelle et l'Artisanat.
- Ministère de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat (MFPAA) (2015), *Plan Stratégique de développement de la FPTA (2016 – 2020)*.
- Ministère de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat (MFPAA)(2015), *Rapport national sur la situation de la Formation professionnelle et Technique*.

-
- Moore, C., & Pierre, J. (1988). Partnership or Privatization? The political economy of local economic restructuring. *Policy & Politics*, 16(3), 169-178. <https://doi.org/10.1332/030557388782455046>
- Nations Unies. (2019). *World population prospects 2019: Highlights*. Nations Unies.
- Nguyen, H. C. (1965). Les coûts de l'éducation. *Revue Tiers Monde*, 6(22), 421-442. <https://doi.org/10.3406/tiers.1965.2109>
- Nordtveit, B. (2005). *Public-private partnerships and outsourcing*.
- OECD. (2018). Dynamiques de la croissance, des emplois et des inégalités en Afrique australe. In Commission de l'Union africaine & OCDE, *Dynamiques du développement en Afrique 2018* (p. 95-120). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264302525-10-fr>
- Organisation Internationale du Travail. (1998). *La mesure du sous-emploi, Rapport de la Seizième conférence internationale des statisticiens du travail* (p. 56). Organisation Internationale du Travail (OIT).
- Organisation Internationale du Travail. (2016). *Développement des compétences pour l'emploi - note d'orientation pour les politiques : L'amélioration des systèmes d'apprentissage informel*. Organisation Internationale du Travail (OIT).
- Organisation Internationale du Travail. (2018). *Directives concernant la mesure de l'inadéquation des qualifications et des compétences des personnes en emploi ; 20e Conférence internationale des statisticiens du travail Genève, 10-19 octobre 2018*. Organisation Internationale du Travail (OIT).
- Organisation Internationale du Travail. (2020a). *Évaluer les compétences dans l'économie informelle* [Publication].
- Organisation Internationale du Travail. (2020b). *Rapport sur l'emploi en Afrique (Re-Afrique) : Relever le défi de l'emploi des jeunes* [Publication]. Organisation Internationale du Travail (OIT). http://www.ilo.org/africa/information-resources/publications/WCMS_761156/lang--fr/index.htm
- Organisation Internationale du Travail. (2021). *Analyse des systèmes d'apprentissage professionnel dans le cadre du modèle de qualité de l'OIT Cas du Sénégal* [Publication]. Organisation Internationale du Travail (OIT).

http://www.ilo.org/africa/countries-covered/senegal/facet/WCMS_769029/lang--fr/index.htm

- Oudin, X. (2017). Chapitre 12. Travail décent et croissance au cœur du développement durable. In P. Caron & J.-M. Châtaigner (Éds.), *Un défi pour la planète* (p. 185-193). IRD Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.21597>
- Oudot, J.-M. (2008). Choix du type de contrat et performance : Le cas des marchés publics de défense. *Économie publique/Public economics*, 21. <https://doi.org/10.4000/economiepublique.8202>
- Page, A. (1964). La mesure des effets économiques de l'éducation. *Revue économique*, 15(2), 209-273. <https://doi.org/10.3406/reco.1964.407600>
- Patrinos, H. A., Barrera-Osorio, F., & Guaqueta, J. (2009). *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7866-3>
- Perry, G. E., Arias, O., Fajnzylber, P., Maloney, W. F., Mason, A., & Saavedra-Chanduvi, J. (2007). *Informality: Exit and Exclusion*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7092-6>
- Petit, P. (1991). Les politiques de plein emploi appartiennent-elles au passé? *Cahiers de recherche sociologique*, 17, 81-106. <https://doi.org/10.7202/1002146ar>
- Fonds Monétaire International *Public-Private Partnerships* (2004). <https://www.imf.org/external/np/fad/2004/pifp/eng/031204.htm>
- Reijniers, J. J. A. M. (1994). Organization of public-private partnership projects. The timely prevention of pitfalls. *International journal of project management : the journal of The International Project Management Association*, 12(3).
- Saussier, S. (2007). *Economie des Coûts de Transaction*.
- Saussier, S. (2015). *Économie des partenariats public-privé : Développements théoriques et empiriques*. De Boeck.
- Saussier, S., & Tran, P. T. (2012). L'efficacité des contrats de partenariat en France : Une première évaluation quantitative. *Revue d'économie industrielle*, 140, 81-110. <https://doi.org/10.4000/rei.5480>

- Schultz, T. P. (2004). Evidence of Returns to Schooling in Africa from Household Surveys : Monitoring and Restructuring the Market for Education. *Journal of African Economies*, 13(suppl_2), ii95-ii148. <https://doi.org/10.1093/jae/ejh044>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Sow, A. (2013). *La contribution de l'éducation à la croissance économique du Sénégal*. Université Gaston Berger de St Louis.
- Sueur, J. P., & Portelli, H. (2014). *Les contrats de partenariats : Des bombes à retardement ?* (Rapport d'information n° 733). République Française, Senat. <https://www.senat.fr/rap/r13-733/r13-733.html>
- Talahite, F., & Bouklia-Hassane, R. (2008). *Marché du travail, régulation et croissance économique en Algérie*. <https://shs.hal.science/halshs-00203654>
- Thiam, O. (2018). Le secteur informel en Afrique de l'Ouest : Enjeux et perspectives. *Management & Sciences Sociales*, 25, 118-129.
- Timmer, C. (1988). *The agricultural transformation* (p. 275-331) [Handbook of Development Economics]. Elsevier. <https://econpapers.repec.org/bookchap/eedevchp/1-08.htm>
- Tooley, J., & Longfield, D. (s. d.). *The Role and Impact of Private Schools in Developing Countries : A response to the DFID-commissioned « Rigorous Literature Review »*.
- Treich, N. (2005). « L'Analyse Coût-Bénéfice de la Prévention des Risques ». LERNA-INRA, Université de Toulouse.
- UNESCO Institute for Statistics, & Unesco (Éds.). (2009). *Participation aux programmes formels d'enseignement et de formation techniques et professionnels au niveau mondial : Étude statistique préliminaire*. UNESCO UNEVOC, Centre international pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels.
- Unesco, (2018). *Synthèse des travaux de l'Atelier régional de partage et de renforcement mutuel sur les partenariats publics-privés dans la formation professionnelle en Afrique | Pefop—Plateforme d'expertise en formation professionnelle, Dakar, 19-21 Mars*. Unesco. <https://pefop.iiep.unesco.org/fr/ateliers-seminaires/atelier-regional-de-partage-et-de-renforcement-mutuel-sur-les-partenariats>

- Vaizey, J., & John, C. (1995). *La Planification de l'enseignement : Évaluation des coûts*. Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. <https://www.iiep.unesco.org/fr/la-planification-de-lenseignement-evaluation-des-couts-12040>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Ríos, D. de los. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Van Hamme, G., Wertz, I., & Biot, V. (2011). La croissance économique sans le progrès social : L'état des lieux à Bruxelles. *Brussels Studies*. <https://doi.org/10.4000/brussels.850>
- Verger, A., Fontdevila, C., Rogan, R., & Gurney, T. (2017). *Evidence-Based Policy and the Education Privatization Debate : Analysing the Politics of Knowledge Production and Mobilization through Bibliographic Coupling* (SSRN Scholarly Paper 2898808). <https://papers.ssrn.com/abstract=2898808>
- Verger, A., & Moschetti, M. (2016). *Les Partenariats public-privé comme approche des politiques de l'éducation : Multiples significations, risques et enjeux—UNESCO Bibliothèque Numérique* (n°19; Recherche et Prospective en Éducation). Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247327_fre
- Waddock, S. (1991). A Typology of Social Partnership Organizations. *Administration & Society - ADMIN SOC*, 22, 480-515. <https://doi.org/10.1177/009539979102200405>
- Wallis, J. J., & North, D. (1986). Measuring the Transaction Sector in the American Economy, 1870-1970. In *Long-Term Factors in American Economic Growth* (p. 95-162). University of Chicago Press. <https://www.nber.org/books-and-chapters/long-term-factors-american-economic-growth/measuring-transaction-sector-american-economy-1870-1970>
- Walther, R., & Filipiak, E. (2007). *La formation professionnelle en secteur informel, ou comment dynamiser l'économie des pays en développement ? Les conclusions d'une enquête terrain dans sept pays africain* (p. 225). Agence Française de Développement.

- Waslander, S., Cissy, P., & van der Weide, M. (2010). *Markets in Education : An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education* (OECD Education Working Papers 52; OECD Education Working Papers, Vol. 52). <https://doi.org/10.1787/5km4pskmkr27-en>
- Weimer, D. L., & Vining, A. R. (Éds.). (2009). *Investing in the disadvantaged : Assessing the benefits and costs of social policies*. Georgetown University Press.
- Werquin, P. (2021). *Note d'orientation sur sur l'apprentissage professionnelle informelle : Organiser sans formaliser* (VET Toolbox). Luxdev.
- Williamson, O. E. (1979). Transaction-Cost Economics : The Governance of Contractual Relations. *The Journal of Law & Economics*, 22(2), 233-261.
- Woodhall, M. (2004). *L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation* (Quatrième édition). UNESCO.

Liste des Tableaux

Tableau 1 : Pierre de rosette du marché du travail	32
Tableau 2 : salaire moyen des employés selon le statut de l'entreprise en Afrique	40
Tableau 3 : Répartition (en %) des chômeurs au Sénégal par régions et selon leur niveau de d'éducation	45
Tableau 4 : Principales caractéristiques des actifs occupés selon la CITP, Sénégal,2017	49
Tableau 5 : Principales caractéristiques des actifs occupés dans le secteur privé	50
Tableau 6 : Intensité factorielle en type de travail des secteurs (en %)	51
Tableau 6 : Formes d'inadéquation compétences-emploi	53
Tableau 7 : Nombre et typologie des ateliers d'apprentissage	72
Tableau 8: Synthèse des expérimentations intégration de l'apprentissage au système d'ETFP	81
Tableau 9: Avantages comparatifs du positionnement sectoriels ou intersectoriel des centres délégués	105
Tableau 10 : Niveaux d'analyse sociale de la théorie des coûts de transaction	150
Tableau 11 : Degrés d'équité dans le domaine de l'éducation	167
Tableau 12 : Résumé des principes de justice selon la sous-sphère de justice	176
Tableau 13 : Caractérisation personnel formateur LTAP St Louis	184
Tableau 14 : Effectif dans le parcours enseignement technique au LTAP 2021-2022	185
Tableau 15 : Effectif au LTAP durant l'année scolaire 2021-2022	185
Tableau 16 : Effectif dans le parcours formation professionnelle au CEDT G15 2021-2022	187
Tableau 17 : Effectif dans le parcours formation professionnelle au CFPT-SJ et 2021-2022	189
Tableau 18 : Effectif dans le parcours formation professionnelle au CSFP-IAA 2020- 2021 et 2021-2022	193
Tableau 19 : Effectif dans le parcours formation professionnelle au CSFP-MPL 2021 -2023	194
Tableau 20 : Effectif dans le parcours formation professionnelle au CSFP-BTP durant la période 2019 -2021	196
Tableau 21 : Répartition des effectifs d'apprenant par établissement selon le genre	198
Tableau 22: Répartition des effectifs d'apprenants par année et par établissement ciblé	198
Tableau 23: Répartition de la base de données par types de structure	199
Tableau 24 : Répartition du nombre de personnes enquêtés par établissement	201
Tableau 25 : Sous échantillonnage pour les entretiens qualitatifs portant sur l'équité	204
Tableau 26 : Indicateurs de performance liés à l'efficacité des dispositifs de formation à partir de l'ACB	207
Tableau 27 : Résumé des variables utilisées dans le modèle	212
Tableau 28 : Indicateurs d'efficience des modèles de centres de formation	213
Tableau 29 : Matrice d'ordonnement des critères d'alignement	217

Tableau 30 - Indicateurs de performance liés à l'équité des dispositifs de formation mobilisables à partir de la théorie de la justice	221
Tableau 31 : Statut dans l'emploi le type d'établissement de formation	228
Tableau 32 : Temps pour l'obtention du premier emploi selon le type d'établissement	230
Tableau 33 : Accompagnement à l'insertion fourni reçu par le diplômé selon le type d'établissement	231
Tableau 34 : Correspondance entre l'emploi salarié occupé et le diplôme obtenu	233
Tableau 35 : Classification dans l'emploi salarié selon le type d'établissement	235
Tableau 36 : Formalité de l'auto-emploi	236
Tableau 37 : Modules de formation préparatoires à l'entrepreneuriat reçus par les diplômés.	239
Tableau 38 : Type de mise en situation professionnelle des apprenants lors de la formation	240
Tableau 39 : Situation contractuelle pour les salariés selon le type d'établissement	243
Tableau 40 : Capacité à épargner pour les auto-entrepreneurs selon le type d'établissement	244
Tableau 41 : Couverture des besoins de vie par l'activité selon le type d'emploi par type	245
Tableau 42 : Résumé des liaisons entre le type d'établissement et quelques variables de résultat au seuil de 5%	249
Tableau 43 : Régression logistique probabilité de mise en situation professionnelle des apprenants durant la formation	250
Tableau 44 : Régression logistique de la probabilité de mise en situation professionnelle dans le secteur informel des apprenants durant formation	251
Tableau 45 : Régression logistique probabilité d'une insertion rapide	252
Tableau 46 : Régression logistique de la probabilité d'une bonne adéquation entre l'emploi et la formation	253
Tableau 47 : Balance comparative de l'efficacité des modèles organisationnels de la formation par indicateurs identifiés.	254
Tableau 48 : Compte de résultat prévisionnel d'EGPPP	264
Tableau 49 : Structuration des Assemblées Générales des associations délégataires de la gestion des EGPPP	269
Tableau 51 : Structuration des Conseils d'administrations des associations délégataires de la gestion des EGPPP	270
Tableau 51 : Structuration des organes de gestion des EGPP	271
Tableau 52 : Ordonnement et applicabilité des critères d'alignement	273
Tableau 53 : Répartition des diplômés selon le genre	277
Tableau 54 : Niveau Scolaire de la mère de l'apprenant selon le type de l'établissement	278
Tableau 55 : Niveau Scolaire de père de l'apprenant selon le type de l'établissement	279
Tableau 56 : Accès à la formation selon la profession de la mère par type d'établissement	281

Liste des figures et schémas

Schéma 1 : Système formel institutionnalisé d'ETFP au Sénégal	61
Schéma 2 : Système d'apprentissage informel au Sénégal	63
Schéma 3 : Nomenclature des diplômes et passerelles avec le marché du travail	64
Schéma 4 : Schématisation des sources de coûts de transaction	152
Schéma 5 : Cheminement théorique de l'analyse multidimensionnelle de la performance des systèmes de formation	180
Schéma 6 : Articulation des méthodologies pour évaluer la performance globale d'un système de formation professionnelle	206
Schéma 7 : Préfiguration d'un arbre de choix	214
Schéma 8 : Arbre de choix des structures de gouvernance selon l'applicabilité des critères d'alignement discriminant	274

Liste des graphiques

Graphique 1 : Croissance du PIB réel, par région du monde, 2020 à 2025	26
Graphique 2 : Estimation de la structure de l'emploi en Afrique Subsaharienne	34
Graphique 3 : Taux de chômage et part de l'emploi informel	38
Graphique 4 : Répartition de l'emploi dans le secteur informel et le secteur formel selon le niveau d'éducation	43
Graphique 6 : Evolution des effectifs inscrits à l'élémentaire entre 2015 et 2019	65
Graphique 7 : Répartition statistique des établissements de FPT selon le statut	70
Graphique 8 : Part des jeunes qui ont participé à un apprentissage informel	73
Graphique 9 : Choix organisationnel en fonction de la spécificité des actifs et des coûts de gouvernance.	156
Graphique 10. Choix de la structure de gouvernance en fonction de la différence des coûts de production et de transaction	157
Graphique 11 : Type de soutien fourni pour l'obtention de l'emploi	231
Graphique 12 : Degrés de correspondance entre le travail occupé et les compétences acquise en formation	232
Graphique 13 : Niveau de rémunération de l'emploi selon le type d'établissement	242
Graphique 14 : représentation en nuage des individus et des modalités des variables des personnes en emploi formel et informel.	248
Graphique 15 : Accès à la formation selon la profession du père par type d'établissement	280

1. ANNEXES

Annexe 1 :

QUESTIONNAIRE THESE _ IDALY KAMARA

A. Informations Socio-Économique

Nom :

Prénom :

Sexe :

- Masculin
- Féminin

Q1 : Quel est votre Age ? :

- Moins de 15 ans
- 15 – 19 ans
- 20 – 24 ans
- 25 – 29 ans
- 30 – 34 ans
- 35 et +

Q2 : Lieu de résidence ?

Faire la classification après en fonction du lieu de résidence

- Urbain (Ville)
- Rural (Village)

Q : dans quel établissement avez-vous obtenu votre diplôme :

CEDT G15 CSFPBTP CSFPAAA CFPT SJ LTAP CSFMPL

Q3 : Quel diplôme avez-vous obtenu dans l'établissement de formation

CAP	BTS	Bac Pro
BEP	BT	

Q4 : Avez-vous un autre diplôme

Oui Non

Si oui posez la question Q4.1 si non passez à la question

Q4.1 Lequel ?

CFEE	BFEM	BAC	BAC+2	Licence	Master	Doctorat
BEP	CAP	BT	BTS			

Q4.2 Quand l'avez-vous obtenu ?

- Avant la formation au centre
- Après la formation au centre

Q5 : Depuis quand avez-vous fini votre formation au centre (dire le nom du centre)

- 1 an
- 2 an
- 3 an
- 4 an
- 5 an
- + de 5 ans

Q6 : Quelle est votre situation professionnelle aujourd'hui ?

- A) Employé salarié
- B) Auto emploi/entrepreneuriat
- C) Sans Emploi et en recherche
- D) Sans emploi et n'en recherche pas
- E) Poursuite d'une autre formation
- F) Travail familial non rémunéré

Si emploi salarié (Q6A), posez la question Q6.1 ;

Si auto emploi/entrepreneuriat (Q6B) aller à la question Q13

Si Q6C/Q6D, aller à la question Q10

Q6.1 : Quel est la nature de votre engagement contractuel ?

- CDI
- CDD
- Contrat saisonnier
- Sans contrat

Q6.2 Après la fin de la formation, au bout de combien de temps avez-vous obtenu un emploi ?

- Moins de 03 mois
- 4 à 6 mois
- 06 à 9 mois
- 9 mois à 1an
- +1 an

Q6.3 Comment êtes-vous classifié dans votre emploi :

- Cadre supérieur, ingénieur et assimilé (BAC 4/5 et plus)
- Cadre moyen (Niveau Licence /BTS ou équivalent)
- Employé, ouvrier qualifié (BAC Pro – BT ou équivalent)
- Employé, ouvrier semi- qualifié (CAP/ BEP/CS)
- Manœuvre/ouvrier non qualifié (Poste ne demandant pas de qualification)

Q7 : Votre emploi est-il dans le secteur de votre formation ?

- Oui
- Non

Si oui posez la question Q7.1 si non passez directement à la question q7

Q7.1 : Quel est le degré de correspondance entre votre travail et vos compétences acquises en formation ? :

- Très bonne correspondance
- Bonne correspondance
- Faible correspondance
- Pas de correspondance

Q7.2 : Quel est le degré de correspondance entre votre travail et votre niveau formation ? :

- Très bonne correspondance
- Bonne correspondance
- Faible correspondance
- Pas de correspondance

Q8 : Dans quelle tranche se situe votre rémunération ?

- Moins de 53 409 FCFA
- De 53409 à 150 000 FCFA

- 150 000 à 300 000 FCFA
- 300 000 à 450 000 FCFA
- 450 000 à 600 000 FCFA
- 600 000 à 750 000 FCFA
- Plus de 750 000 FCFA

Q9 : L'établissement de formation vous a t'il aidé à trouver cet emploi

- Oui
- Non

Si oui quel a été la Nature de cette aide (tester la question auprès de jeunes enquêtés)

- Placement
- Recommandation
- Information sur le marché et les opportunités d'emploi

Si inactif Q6C/Q6D poser Q10 à Q12

Q10 : Depuis combien de temps êtes-vous inactif ?

- Moins de 03 mois
- 3 à 6 mois
- 06 à 9 mois
- 9 mois à 1an
- +1 an

Q11 : Avez-vous travaillé depuis la fin de votre formation ?

- Oui
- Non

Q12 : Avez-vous reçu une proposition de travail ?

- Oui
- Non

Si oui, aller à la question Q12.1

Q12.1 : Pourquoi n'avez-vous pas accepté ?

- Salaire insuffisant
- Poste ne correspond pas aux compétences
- Conditions de travail insatisfaisantes
- Autres..... (Précisez)

Si réponse à la Q6 est l'option B

Q13 : Quel est la nature de votre auto-emploi ?

- Entreprise individuelle enregistrée
- Entreprise individuelle non enregistrée
- Entreprise collective enregistré
- Entreprise collective non enregistré

Q14 : Le choix de la voie entrepreneuriale était-il voulu ou circonstanciel

- Voulu
- Circonstanciel

Q15 : Êtes-vous satisfait de votre activité entrepreneuriale ?

- Très satisfait
- Satisfait

- Peu Satisfait

Q16 : Votre activité couvre t'elle vos besoins de vie (logement, nourriture, santé)

- Pas suffisamment
- Suffisamment
- Largement

Q17 : Parvenez-vous à épargner ou à investir

Oui

Non

Si oui posez la question Q17.1

Q17.1 Quelle est votre capacité d'épargne/d'investissement mensuel

- Moins de 53 409 FCFA
- De 53409 à 150 000 FCFA
- 160 000 à 300 000 FCFA
- 300 000 à 450 000 FCFA
- 400 000 à 600 000 FCFA
- 600 000 à 750 000 FCFA
- 750 000 et Plus

Q18 : Votre établissement vous va-t-il formé à l'entrepreneuriat ?

- OUI
- NON

Si oui poser la question Q18.1 si non passez à la question Q19

Q18.1 La formation vous a-t-elle été utile dans votre parcours entrepreneurial :

- Très utile
- Utile
- Pas utile

Q18.2 : Quelles sont les compétences en entrepreneuriat acquises lors de votre formation :

- Leadership.
- Étude de marché
- Planning stratégique.
- Communication commerciale.
- Négociation.
- Innovation.
- Gestion Financière
- Réseautage.

Q19 Durant votre cursus de formation votre établissement vous a-t-il mis en situation professionnelle comme un stage ou une alternance ?

- Oui
- Non

Q19.1 Si oui quel état le type de la mise en situation professionnelle ?

- Stage
- Alternance
- Visite de terrain

Q19.2 Dans quel type d'entreprise la mise en situation s'est faite ?

- Entreprise ou industrie formelle
- Atelier de maitre artisanale
- Ne sais pas

Q19.3 Estimez-vous avoir acquis des compétences lors de votre mise en situation professionnelle ?

- Oui
- NON

Si oui

Q19.4 Les compétences acquises lors de votre mise en situation professionnelle vous servent -elles dans votre situation professionnelle actuelle ?

- Beaucoup servi
- servi
- peu servi

Q20 : Quel est le niveau de formation de vos parents ?:

Père	Mère
Jamais scolarisé	Jamais scolarisé
Élémentaire	Élémentaire
Moyen	Moyen
Secondaire	Secondaire
Enseignement Supérieur	Enseignement Supérieur

Q21 : Quelle est la profession de vos parents ? (Demander juste la profession et le classement se fera par l'opérateur)

Père	Mère
▪ Professions militaires	▪ Professions militaires
▪ Directeurs, cadres de direction et gérants	▪ Directeurs, cadres de direction et gérants
▪ Professions intellectuelles et scientifiques	▪ Professions intellectuelles et scientifiques
▪ Professions intermédiaires	▪ Professions intermédiaires
▪ Employés de type administratif	▪ Employés de type administratif
▪ Personnel des services directs aux particuliers, commerçants et vendeurs	▪ Personnel des services directs aux particuliers, commerçants et vendeurs
▪ Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche	▪ Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche
▪ Métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat	▪ Métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat
▪ Conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de l'assemblage	▪ Conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de l'assemblage

▪ Professions élémentaires	▪ Professions élémentaires
----------------------------	----------------------------

Annexe 2 :

Annexe :

Grille d'entretien sur l'équité

Prénom :

Age :

Etablissement ayant délivré le diplôme :

Statut professionnelle :

<p>Item 1 Perception sur l'équité d'accès économique et financière</p>	
Questions Principales	Questions de relances
Parlez-moi de votre parcours d'entrée au centre	<p>Quel diplôme aviez-vous au moment de venir au centre ?</p> <p>Avez-vous déjà étudié dans un établissement privé ?</p> <p>Comment percevez-vous les conditions d'accès à votre centre de formation ?</p>
Quelle est votre opinion sur les ressources financières nécessaires pour accéder à la formation ?	<p>Qui payait les frais liés à votre scolarité ?</p> <p>Quel est l'activité professionnelle de celui qui payait ?</p> <p>Quelle était son avis ou son opinion sur l'étendue des frais ?</p> <p>Pensez-vous que les frais encourus sont raisonnables ?</p> <p>Aurait-ce été différent si le centre était privé / ou publique.</p>
Pouvez-vous décrire les difficultés financières rencontrées, le cas échéant, pour supporter le coût de la scolarité ?	<p>Est-ce que les difficultés de prise en charge étaient récurrentes ?</p> <p>Est-ce que la prise en charge affectait vos conditions de vie à la maison ?</p> <p>Bénéficiais vous d'une bourse, ou d'un soutien quelconque ?</p>

<p>Item 2</p> <p>Perception des diplômés sur la transparence des critères et processus d'attribution des places</p>	
Questions Principales	Questions de relances
<p>Racontez-nous comment s'est passé votre admission pédagogique au centre</p>	<p>Qualifieriez-vous le processus de facile ou de difficile ?</p> <p>Que pensez-vous modalités d'évaluation pour l'accès à la formation sont transparentes ?</p> <p>Pensez-vous que votre parcours scolaire antérieur a exercé une influence sur votre enrôlement ?</p>
<p>Comment percevez-vous l'inclusivité des modalités d'évaluation en fonction du genre, de l'origine sociale et des capacités financières familiales ?</p>	<p>Pensez vous que vos conditions économiques familiales ont exercé une influence sur votre enrôlement ?</p> <p>Comment qualifieriez-vous cette influence ?</p> <p>Avez-vous connaissance d'autres personnes qui n'aurait pas réussi à entrer dans le centre et pourquoi ?</p> <p>Aurait-ce été différent si c'était un centre privé/ ou public ?</p>
<p>Avez-vous ressenti des discriminations ou des inégalités dans ce processus ?</p>	<p>Vous êtes-vous sentis favorisé ou défavorisé ?</p> <p>Qu'est ce justifie votre sentiment ?</p> <p>Avez-vous des exemples de cas de favoritisme ou d'inégalités dans ce processus ?</p> <p>Aurait-ce été différent si c'était un centre privé/ ou public ?</p>
<p>Item 3</p> <p>Perception des apprenants sur l'équité en termes d'attention pédagogique fournis par l'établissement aux élèves</p>	
Questions Principales	Questions de relances

Racontez-nous comment se passait vos cours du point de vue des enseignements	<p>Pendant votre cursus, avez-vous perçu un différentiel d'attention de la part des enseignants selon les catégories socioéconomiques des vos camarades de formation ?</p> <p>Le nombre de formateurs était-il suffisant pour tout le monde ?</p> <p>L'accès aux formateurs était-il le même pour tous ?</p> <p>L'accès aux équipements de formation était-il équitable pour tous ?</p>
Comment cela a-t-il influencé votre expérience et vos performances académiques ?	<p>Comment appréciez-vous l'influence de vos interactions avec les enseignants sur vos capacités actuelles ?</p> <p>Aurait-ce été différent dans un centre public/ ou public ?</p>
<p>Item 4</p> <p>Perception des apprenants sur l'équité en termes l'équilibre dans les relations entre enseignants et apprenants issus de différentes catégories socioéconomiques</p>	
Questions Principales	Questions de relances
Comment décrivez-vous les relations entre enseignants et apprenants de différentes catégories socioéconomiques ?	<p>Qualifiez les relations de bonne ou mauvaise ?</p> <p>Pensez-vous que le respect et l'écoute des formateurs et de l'administration était variable en fonction de votre profil ?</p> <p>Quel était votre ressenti par rapport à cela ?</p>
Quels comportements spécifiques avez-vous observés qui soutiennent votre perception ?	<p>Etes ce répétitif ?</p> <p>En discutiez-vous entre camarades ?</p> <p>Aurait-ce été différent dans un centre public/ ou public ?</p>
<p>Item 5</p> <p>Perception des diplômés sur l'équité dans les évaluations et sur la valeur de leur qualification en fonction de leur lieu de travail formel ou informel</p>	
Questions Principales	Questions de relances
Que pensez-vous des évaluations et des	<p>Tout le monde était-il sur le même pied d'égalité ?</p> <p>Votre parcours de formation vous t'il avantageé ou non durant les examens ?</p>

examens que vous avez passés ?	Comment vous sentez vous par rapport à ça ?
Comment appréciez-vous le diplôme obtenus après les examens ?	Quelle valeur donnez-vous à votre diplôme ? Comment l'évaluez-vous par rapport aux sortant d'autres centre notamment public/ ou privé ? Pensez-vous que votre diplôme vous permette de travailler partout y compris dans le secteur informel ? Vous sentez vous avantaagé ou désavantaagé ? En quoi votre situation actuelle serait-elle différente si vous aviez suivi un parcours dans un centre public/privé ?

Annexe 3 : Modèle de contrat de délégation de service d'un centre sous gestion PPP

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL

MINISTÈRE DE L'EMPLOI DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE L'ARTISANAT

CONVENTION DE DÉLÉGATION DE SERVICE PUBLIC POUR LA GESTION DU CENTRE DE FORMATION DE RÉFÉRENCE EN XXX

ENTRE

L'État du Sénégal

Représenté par le Ministère de l'Emploi, de la Formation professionnelle et de l'Artisanat

Ci-après dénommé l' « Autorité délégante », ou le « Délégrant »

D'une part,

ET

L'Association XXX XXX

Représenté par Monsieur XXX, son Président, dûment habilité

Ci-après dénommé « l'Association »,

D'autre part,

L'autorité délégante et l'Association sont ci-après dénommés individuellement une « Partie » ou conjointement les « Parties ».

ÉTANT PRÉALABLEMENT EXPOSÉ QUE :

1. Le Gouvernement du Sénégal, a pris la résolution d'accroître la qualification professionnelle des jeunes et d'orienter la formation professionnelle et technique (FPT) vers les besoins du marché du travail.
2. L'État a décidé, avec l'appui de ses principaux Partenaires au développement (PAD), comme la Banque mondiale et l'Agence Française de Développement (AFD), de nouer un partenariat constructif et durable avec les professionnels des secteurs

visés, organisés en Associations Clusters (associations chargées de la gestion et de l'exploitation de centres de formation professionnelle).

3. Afin de garantir l'implication effective des entreprises dans la gestion de ces Associations clusters et l'adéquation formation-emploi, l'État a décidé de confier aux Associations clusters, la gestion des centres de formation construits dans le cadre du Projet de Formation professionnelle pour l'Emploi et la Compétitivité (PFEC), mis en œuvre sur financement de la Banque mondiale et de l'AFD. L'Association XXX délégataire de service public est régie par la loi n° 66-70 du 13 juillet 1966 portant Code des Obligations civiles et commerciales, modifiée.

4. La présente Convention est conforme aux arrangements institutionnels définis dans la convention de financement et l'accord de crédits que le Gouvernement du Sénégal a signés respectivement avec l'AFD et la Banque mondiale.

LES PARTIES SONT DONC CONVENUES DE CE QUI SUIT :

CHAPITRE I – PRINCIPES GÉNÉRAUX

1. DÉFINITIONS ET INTERPRÉTATIONS

1.1 Définition des termes employés

Sauf stipulation contraire, les termes et expressions commençant par une majuscule employée dans la Convention, y compris son préambule et ses Annexes auront la signification qui leur est attribuée ci-dessous :

« Annexe » désigne l'une des annexes à la Convention.

« Article » désigne un article de la Convention.

« Association XXX » désigne l'association créée par les professionnels du secteur de l'XXX, aux fins d'être délégataire de la gestion de centres publics de formation professionnelle.

« Autorisations Administratives » désigne toutes les autorisations administratives requises au titre du droit applicable en République du Sénégal et nécessaires à l'Association pour réaliser l'ensemble des prestations au titre de la Convention.

« Causes Exonératoires » désignent les événements visés à l'Article 42.2.

« Causes Légitimes » désignent les événements visés à l'Article 14.2.

« Calendrier des Travaux » désigne le calendrier des travaux fixé à l'Annexe 1

« Convention » désigne le présent convention, conclu entre le MEFPA et l'Association XXX XXX , ses Annexes et ses avenants valablement conclus.

« Date Contractuelle de Mise à Disposition des Ouvrages » désigne la date à laquelle la Convention est notifié à l'Association.

« Date d'Entrée en Vigueur » désigne la date d'entrée en vigueur de la Convention telle que définie à l'Article 6.

« Délégation de service public »

Contrat administratif par lequel la puissance publique ou un établissement public confie la gestion d'un service public dont elle a la responsabilité à un délégataire public ou privé, dont la rémunération est substantiellement liée au résultat de l'exploitation du service. Le délégataire peut être chargé soit de la seule gestion du service public (affermage) soit, en sus de la gestion, de la construction et du

financement des ouvrages et de l'acquisition des biens nécessaires à l'exploitation (concession).

« Déléataire de service public »

Personne publique ou privée, partie signataire d'un contrat de délégation de service public, à qui une autorité délégante confie la gestion d'un service public, et éventuellement la construction d'infrastructures liées à ce service.

« Délégrant ou Autorité délégante »

Organisme ou personne morale de droit public signataire d'une convention de délégation de service public

« Force Majeure » désigne limitativement les événements décrits à l'article 42.1.

« Jour » désigne un jour calendaire, étant précisé que, pour tout délai prévu à la Convention, si le dernier jour se trouve être un samedi, un dimanche ou un jour férié, ledit délai est reporté au Jour Ouvré suivant.

« Jour Ouvré » désigne tout jour à l'exception des samedis, dimanches et jours fériés en République du Sénégal.

« Ouvrages » désigne l'ensemble des bâtiments, ouvrages, installations, infrastructures et équipements mobiliers inclus dans le périmètre de la Convention tel que décrit à l'Article 4 et mentionné à l'Annexe 2.

« Programme d'Entretien-Maintenance » désigne le programme d'entretien et de rénovation que l'Association s'engage à réaliser conformément aux termes de la Convention et tel que décrit en Annexe 3 « Programme d'Entretien Maintenance »).

« Programme de GER » désigne le programme des prestations de gros entretien et de renouvellement des Ouvrages, que le Délégrant s'engage à réaliser conformément aux termes de la Convention et qui sont décrites dans l'Annexe 4 « Programme de GER »).

« Subdéléataire »

Le titulaire d'un contrat par lequel une personne morale délégataire d'un service public confie audit titulaire, certaines des tâches relatives à l'exploitation du service public que le délégant lui a confiée.

1.2 Interprétations

La Convention et ses Annexes constituent un ensemble contractuel unique. Les Annexes font partie intégrante de celui-ci et auront la même valeur juridique. Toute référence à la Convention inclut ses Annexes.

En cas de contradiction entre une stipulation de la Convention et celle d'une de ses Annexes, les stipulations du corps de la Convention prévaudront.

En cas de contradiction entre les Annexes, les stipulations particulières prévalent sur les stipulations générales.

Les renvois faits dans la Convention à tout autre document sont réputés comprendre également les modifications ou avenants dont ce document ferait l'objet.

Toutes les références faites dans la Convention à une personne comprennent ses successeurs, ayants droit et ayants cause.

Les renvois faits dans la Convention à des Articles ou des Annexes doivent s'entendre, à moins qu'il n'en soit spécifié autrement, de renvois à des Articles ou Annexes de la Convention.

Les titres attribués aux Articles et Annexes sont donnés à titre indicatif et ne peuvent pas être pris en considération pour l'interprétation ou l'application des stipulations de la Convention.

La Convention est interprétée au regard des principes du droit sénégalais, et des règles générales applicables aux conventions administratives.

2. FORMATION DE LA CONVENTION

La Convention est ainsi signée entre L'Autorité délégante et l'Association qui accepte de prendre en charge l'entretien, l'exploitation et la maintenance des Ouvrages, éventuellement le financement et la réalisation de travaux d'extension sous réserve de l'accord préalable de l'Autorité délégante, ainsi que toute autre activité concourante, notamment, à la continuité et à la qualité du service public et ce, selon les conditions fixées par la Convention.

3. OBJET DE LA CONVENTION

Dans les conditions définies par la Convention, l'Autorité délégante confie à l'Association qui l'accepte, la gestion pédagogique des centres, l'entretien, l'exploitation et la maintenance, et éventuellement l'extension des Ouvrages tels que définis ci-dessous.

4. PERIMÈTRE DE LA CONVENTION

L'Association est en charge des Ouvrages dans les limites du périmètre visé en Annexe 2.

5. ENTRÉE EN VIGUEUR ET DURÉE DE LA CONVENTION

La Convention, signée par les Parties, entre en vigueur à compter de sa notification par L'Autorité délégante à l'Association.

Cette notification interviendra immédiatement après la mise à disposition des locaux objet de la Convention et validation du Compte d'exploitation prévisionnel et du Plan d'entretien et de Maintenance.

Les parties s'engagent à satisfaire les conditions d'entrée en vigueur dans les six mois qui suivent la signature de la présente convention.

La date de l'accusé de réception ou du récépissé de cette notification vaut Date d'Entrée en Vigueur.

La durée de la Convention est fixée à trois (3) ans à compter de la Date d'Entrée en Vigueur, sans possibilité de tacite reconduction.

Le renouvellement de la Convention sera effectué, le cas échéant, par avenant, après une évaluation satisfaisante de la performance de l'Association.

Les parties conviennent que le renouvellement de la Convention n'est pas automatique.

6. ENTITE « ASSOCIATION XXX »

6.1 Stabilité de la composition de l'entité juridique de l'Association

L'Association XXX accepte de prendre en charge la gestion du service dans les conditions de la présente Convention. L'Association XXX assumera automatiquement et de plein droit tous les droits et obligations nés de l'exécution du présent Convention.

Le conseil d'Administration de l'Association XXX devra être présidé par un professionnel privé du secteur d'activité de l'association.

Dans l'exécution du présent Convention, l'appellation "Association " désigne l'Association XXX XXX qui communiquera à l'Autorité délégante sa date de création ainsi que tous ses actes notariés.

L'Association XXX devra respecter l'ensemble des exigences suivantes :

- Son objet social devra comprendre l'objet de la délégation et des prestations accessoires que l'Association sera autorisée à accomplir .
- Son bilan d'ouverture devra être vierge ou apuré de tout engagement financier antérieur à la Convention ;
- Ses frais de création et de gestion seront inclus dans les comptes d'exploitation prévisionnels ;
- Sa comptabilité ne retracera que les seules opérations afférentes à la délégation et aux prestations autres qui entrent dans le cadre de sa stratégie d'autonomisation. Ces prestations et autres produits économiques seront compris dans le plan triennal d'action de l'Association XXX qui devra être approuvé et validé par l'Autorité délégante ;
- Les exercices sociaux correspondront aux exercices d'une année civile du 1er janvier au 31 décembre ;
- L'Association XXX sera dotée de moyens propres ou mutualisés en termes de personnel et de moyens matériels, lui permettant une véritable prise en charge de la délégation, sans préjudice toutefois des prestations qui seront susceptibles d'être externalisées ;

7. CESSION DE LA CONVENTION

L'Association ne peut céder totalement ou partiellement la Convention.

8. SOUS-TRAITANCE

Avec l'accord préalable du Délégant, l'Association XXX est libre de sous-traiter une partie des prestations connexes à l'exécution du service public délégué. Il conservera néanmoins vis-à-vis du Délégant l'entière responsabilité du service.

Les prestations de formation ne peuvent en aucun cas être sous-traitées.

La sous-traitance totale de l'exploitation du service est interdite.

L'Association XXX fait son affaire personnelle des paiements liés aux conventions de sous-traitance et des éventuels litiges pouvant en découler. En cas de défaillance des sous-traitants, l'Association garantit la continuité du service public.

L'Association ne peut conclure des conventions de sous-traitance dont la durée excède la durée normale de la présente Convention, sauf accord exprès et préalable du Délégant.

L'Association joint systématiquement au Rapport annuel visé à l'Article 34, une liste précise et détaillée des conventions de sous-traitance en cours.

Une copie des conventions de sous-traitance est transmise obligatoirement au Délégrant au plus tard dans un délai de 10 (dix) Jours qui suivent leur signature.

L'Association ne peut subdéléguer une partie de sa mission à un tiers sans l'accord préalable et exprès du Délégrant.

La demande de subdélégation de l'Association doit :

- Être accompagnée du projet de convention de subdélégation et de ses éventuelles annexes ;
- Faire clairement ressortir les prestations que l'Association envisage de subdéléguer ;
- Reprendre toutes les obligations de service public et particulières imposées par la Convention ;
- Imposer au subdéléataire un contrôle identique à celui de l'Association selon les modalités prévues par la Convention.

L'Autorité délégante disposera d'un délai de 2 (deux) mois, à compter de la réception de la demande d'agrément de subdélégation, laquelle devra être formulée par lettre recommandée avec accusé de réception, et contenir toutes les justifications nécessaires. L'Association ne pourra se prévaloir d'aucune acceptation tacite.

L'ensemble des éléments d'information et documents communiqués à l'Association par le subdéléataire, au titre de son contrôle, devront être produits par l'Association dans son rapport annuel visé à l'Article 35.

CHAPITRE II – DISPOSITIONS DOMANIALES

9. AUTORISATION D'OCCUPATION DOMANIALE

La Convention vaut, pour sa durée, autorisation d'occupation temporaire du domaine public.

10. AUTORISATIONS ADMINISTRATIVES

L'Association fait son affaire exclusive de la demande, de l'obtention et du maintien de toutes Autorisations administratives nécessaires à la construction et à l'exploitation des Ouvrages.

L'Association XXX a seule l'obligation de déposer en temps utile un dossier complet de demande de permis de construire, le cas échéant, ou pour toutes autres Autorisations administratives, en tout point conforme à la législation applicable.

En cas de recours formé contre une ou plusieurs Autorisations administratives, l'Autorité délégante et l'Association prennent toutes mesures utiles devant les juridictions saisies.

11. MODALITÉS D'EXÉCUTION DES TRAVAUX – CONTRÔLE DU DELEGANT

Lorsque l'Association envisage de réaliser des travaux d'extension ou de transformation d'un ouvrage concédé, il devra se conformer aux conditions ci-après.

Les travaux doivent être exécutés conformément à l'Annexe 5 de la Convention.

Toutefois, les risques associés à la conception et/ou la construction par le Délégrant, des ouvrages objet de la présente convention ne relèvent pas de la responsabilité de l'Association XXX, même si les désordres apparaissent après la signature de la convention de délégation de service public.

L'autorité délégante désigne l'autorité chargée de contrôler, pour son compte, le bon déroulement des travaux et le respect par l'Association du Calendrier des Travaux.

Il devra indiquer en outre, et notamment :

- La fréquence avec laquelle l'Association s'oblige à communiquer, au Délégrant chargé du contrôle, le calendrier permettant d'apprécier le bon déroulement des travaux au regard du Calendrier des Travaux et de l'objectif de mise en service des Ouvrages ;
- L'impératif pour l'Association d'informer sans délai l'autorité chargée du contrôle de tout événement susceptible d'affecter de manière notable la réalisation et le bon fonctionnement des Ouvrages ;
- Le choix du maître d'ouvrage délégué pour les travaux de construction et d'équipement des Ouvrages qui se fera d'accord partie entre l'Association XXX et le Délégrant.

11.1 Causes Légitimes

Au sens de la Convention, une Cause Légitime désigne un événement indépendant de la volonté des Parties, et imprévisible lors de la conclusion de la Convention ou dont les effets ne pouvaient être raisonnablement prévus lors de la signature de la Convention.

Sont considérés comme des Causes Légitimes au sens de la Convention uniquement les événements suivants, dès lors que ces événements ont une incidence réelle sur le déroulement du chantier et significative en termes de délai dans l'exécution de la Convention :

Sont considérées comme des Causes légitimes :

- la force majeure ;
- les intempéries reconnues par l'autorité administrative ;
- les injonctions administratives ou judiciaires de suspendre ou arrêter la totalité des travaux, dès lors que le motif de ces injonctions n'est pas imputable à l'Association XXX ;
- les découvertes archéologiques, les risques liés aux réseaux ou à la pollution, les risques géologiques et/ou hydrologiques à moins que l'Association n'ait pas, en tant que professionnel, pris les mesures nécessaires pour anticiper raisonnablement la survenance imprévue de ces risques par la réalisation de diagnostics et études préalables nécessaires.
- la faute de l'Autorité délégante ou le Fait du Prince ;
- l'intervention tardive des concessionnaires de réseaux sous réserve que l'Association ait fait les démarches en temps utiles ;
- le défaut d'Autorisations administratives sauf si une faute ou une négligence de l'Association en est la cause ;

- le retard ou la non-délivrance d'Autorisations administratives nécessaires à la réalisation des travaux, à moins que ce retard ne résulte d'une faute ou d'une négligence de l'Association XXX;
- le recours contre les Autorisations administratives nécessaires à la réalisation des travaux, à condition toutefois que, dès l'introduction du recours et jusqu'à ce qu'une décision définitive ait été rendue, l'Association soumette les écritures à l'Autorité délégante ;
- le recours contre la Convention ;
- l'entrée en vigueur de nouvelles normes qui impacteraient le projet entre la signature de la Convention et l'obtention des autorisations administratives.

En cas de survenance d'un ou de plusieurs événements constituant des Causes Légitimes, l'Association informe l'Autorité délégante par lettre recommandée avec accusé de réception, de la survenance d'une Cause Légitime dans un délai de huit (8) Jours à compter de la date à laquelle elle a eu connaissance de la survenance d'un tel événement. Cette lettre comporte :

- l'identification de la Cause Légitime ;
- l'impact de la Cause Légitime sur la Date Contractuelle de Mise à Disposition des Ouvrages ;
- les mesures éventuellement envisageables pour résorber ou limiter, sans frais pour l'Autorité délégante, les conséquences de la Cause Légitime sur la Date Contractuelle de Mise à Disposition des Ouvrages ; et
- les conséquences financières directes et indirectes liées à la survenance de la Cause Légitime.

À compter de la date de réception de cette lettre, l'Autorité délégante dispose d'un délai de huit (8) Jours pour prendre position sur l'existence de la Cause légitime et sur l'estimation des conséquences financières liées à la survenance dudit événement. À défaut de réponse au terme de ce délai, l'Autorité délégante est réputée n'avoir pas reconnu l'existence de la Cause Légitime.

Une fois l'évènement reconnu comme une Cause légitime par l'Autorité délégante :

1. la Date Contractuelle de Mise à Disposition des Ouvrages est reportée d'une durée égale à la durée durant laquelle les prestations de l'Association XXX ont été suspendues du fait de la Cause Légitime ;
2. l'Association ne se voit pas appliquer les pénalités de retard prévues à l'Article 36.2.

12. ACCEPTATION DE L'OUVRAGE PAR L'AUTORITE DELEGANTE

Lorsque les travaux sont achevés et que les Ouvrages réalisés sous le mandat de l'Association sont prêts à être mis en service, l'Association doit en aviser l'Autorité délégante.

Les Parties fixent alors une date pour la réception de ces travaux.

Dès leur réception, matérialisée par un procès-verbal signé par les Parties, les Ouvrages font partie de la délégation. Le procès-verbal de réception, établi par l'Association, définit la nature, les limites, les dates d'achèvement et de mise en

service et tous commentaires utiles ; il est complété lors de la réception des réserves éventuelles du Délégrant.

Dans le cas où les opérations de réception font apparaître des réserves substantielles relatives au programme, au permis de construire ou autres causes rendant l'exécution du service public impossible, notamment en termes de sécurité, ou de solidité des ouvrages, l'Association doit refuser la réception tant que les réserves ne sont pas levées.

CHAPITRE III – EXPLOITATION DE L'OUVRAGE

13. PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'EXPLOITATION

L'Association est chargée d'exploiter les Ouvrages dans le respect des règles de continuité du service public.

Elle s'engage à assurer l'accueil des usagers, à maintenir en bon état de fonctionnement et d'entretien les Ouvrages en effectuant les réparations courantes et le renouvellement, conformément au tableau de répartition des charges joint à l'Annexe 6.

Pour ce faire, elle doit assurer une surveillance régulière et systématique des Ouvrages.

14. CONDITIONS GÉNÉRALES DES PRESTATIONS

14.1 Obligations générales de l'Association

Les responsabilités du délégataire sont définies comme suit :

- Développement de la formation initiale, formation continue, services aux entreprises et aux jeunes, promotion du secteur et de ses métiers, entrepreneuriat, etc.,
- Respect des principes d'égalité d'accès et de continuité du service,
- Adaptation de l'offre de services aux évolutions du secteur,
- Contribution à l'insertion des jeunes sur le marché du travail,
- Contribution au dialogue permanent entre les pouvoirs publics et le secteur privé,
- Mobilisation des entreprises autour de la formation des jeunes et de la professionnalisation de leur personnel,
- Appui et accompagnement des branches professionnelles pour leur structuration
- Promotion du centre auprès du secteur privé,
- Développement de partenariats nationaux et internationaux,
- Gestion de l'activité du centre conformément à la réglementation des associations à but non lucratif / droit des sociétés en vigueur dans le pays ainsi que conformément aux meilleures pratiques de gestion,
- Développement des activités du centre en visant l'autonomie financière.

En outre l'Association XXX assure la prise en charge :

- des frais d'entretien et de réparation ;

- des frais de personnel (toutes catégories confondues) ;
- du renouvellement nécessaire du matériel et du mobilier ;
- de nouvelles acquisitions de matériel ou de mobilier dictées par les besoins de l'exploitation ;
- des dotations aux amortissements des immobilisations autres que l'immobilier.

L'Association XXX est responsable du recrutement et de la gestion du personnel dans tous ses aspects et en conformité avec les dispositions légales et réglementaires en vigueur.

Elle a qualité d'employeur et signe à ce titre les conventions de travail avec le personnel.

L'Association assure toutes les charges afférentes à l'exploitation et à la gestion des infrastructures concédées.

A ce titre, il passe en son nom et pour son compte toutes les conventions relatives aux charges d'eau, d'électricité, d'assainissement, de gardiennage etc.

L'Association engagera également toute dépense au titre des petites réparations et de l'entretien de manière à ce que le Délégué ne soit pas inquiété.

Les travaux de renouvellement et de grosses réparations sont à la charge de l'Autorité déléguée. Cette dernière pourrait envisager leur prise en charge par les excédents éventuels d'exploitation.

Les travaux de renouvellement et de grosses réparations comprennent toutes les opérations, autres que celles d'entretien préventif ou curatif.

Elles consistent à remplacer ou à réhabiliter les installations du service en cas d'usure, de défaillance, de dégradation ou de vol. Ces travaux sont réalisés de façon à garantir la performance et la pérennité des Ouvrages.

La notion de renouvellement s'entend comme le remplacement au moins à l'identique ou à l'équivalent des Ouvrages dans leur fonction, quelle que soit l'évolution technique et réglementaire.

De façon non limitative, les travaux de renouvellement et de grosses réparations comprennent :

- le renouvellement des installations ;
- le renouvellement des peintures du sol, des murs et du plafond ;
- le renouvellement du gros œuvre.

Afin de permettre au Délégué de respecter ses obligations relatives aux grosses réparations et au renouvellement des Ouvrages et équipements, l'Association s'engage à procéder à une estimation des coûts relatifs au Gros Entretien et Renouvellement (GER) sous forme de plan prévisionnel de dépenses annuelles de GER qui figure en Annexe 4 du présent Convention.

Par petites réparations, il convient d'entendre, à titre d'exemples :

- La réparation des éléments de menuiseries tous types confondus ;
- Le changement de serrures ;
- La réparation des fissures du mur de clôture ;
- L'entretien de l'éclairage ;
- L'entretien de l'adduction d'eau ;
- L'entretien des sanitaires
- L'entretien des cuisines et restaurants, hébergements et équipements de loisirs.

Les infrastructures concédées telles que figurant sur les inventaires ci-annexés doivent être maintenues en bon état de fonctionnement et de propreté, par les soins de l'Association , de façon à toujours convenir aux usagers auxquels elles sont destinées.

Pendant la durée de la Convention, l'Association est notamment tenue :

- d'accueillir, selon les besoins, les usagers tous les Jours ouvrés ;
- de promouvoir les Ouvrages afin de développer leur fréquentation ;
- d'assurer la sécurité des Ouvrages ;
- de couvrir les risques d'exploitation et ceux liés à l'utilisation des biens immobiliers et mobiliers ;
- d'engager toutes les mesures d'information et de promotion nécessaires pour faire connaître les activités organisées au sein des Ouvrages.

De façon générale, l'Association est tenue :

- de répondre aux demandes des usagers ;
- d'assurer une permanence d'accueil pour les usagers ;
- d'accueillir et de prendre en compte les demandes des usagers dans les conditions fixées par le Convention et le règlement du service.

14.2 Règlement de service

L'Association s'engage, dans un délai de deux (2) mois à compter de la Date d'Entrée en Vigueur de la Convention, à établir et à remettre à l'Autorité délégante un règlement de service qui comprend : un règlement intérieur, un code d'éthique et de bonne conduite

L'Autorité délégante aura dix (10) Jours pour présenter ses observations relatives à ce règlement.

L'Association prend en compte ces observations, et établit un règlement de service définitif dans un délai de dix (10) jours.

16. Obligation pédagogique de l'Association XXX

16.1 Efficacité interne des formations de l'Association XXX

L'Association XXX s'engage à atteindre dans ses formations certifiantes et diplômantes un taux d'au moins 80% dès la première certification pour chaque curricula mis en œuvre. Ce taux devra atteindre au moins 85 % à la seconde certification et 95 % à la troisième certification. L'Association XXX s'engage ainsi à maintenir un niveau d'excellence répondant à son statut de réseau de formation de référence

16.2 Qualité des enseignements

L'Association XXX s'engage à travailler à un maintenir un niveau optimal de la qualité des enseignements, cela tant du point de vue interne, qu'externe. Au niveau interne, l'amélioration de la qualité des enseignements se traduira par l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan annuel de renforcement de capacités des enseignants et du personnel pédagogique en général. Le renforcement de compétences devra porter autant sur aspects les pédagogiques (APC), que disciplinaires (Sciences Agronomiques, promotion d'une ingénierie de formation professionnalisante, etc.). Sur le plan externe l'Association XXX, entamera toutes les démarches pour la labellisation et l'accréditation de ses programmes de formation par les instances d'habilitation ou d'assurance qualité (qu'elles soient nationales ou internationales). Elle devra nouer des partenariats durables avec des entreprises, des établissements de formation et d'enseignement supérieur, etc. En outre l'Association XXX devra travailler à établir la renommée et la valeur des diplômes et titres professionnels décernés par ses centres de formation sur le marché de l'emploi.

16.3 Organisation des enseignements et de la certification dans les Centres délégués

L'Association XXX s'engage à assumer sa pleine responsabilité relative à l'organisation matérielle et pédagogique des enseignements-apprentissages. Elle a sous son entière responsabilité la définition et la mise en œuvre de la carte pédagogique des centres délégués. Elle définira ainsi des types de formation continue et initiale, leur organisation, le contenu des programmes de formations ainsi que leur révision, les cycles de formation, les conditions d'accès aux formations. Sur les modalités de recrutement, toute filière et niveaux confondus, l'Association XXX, peut si elle en exprime le besoin, bénéficier de l'appui des services nationaux tels que la Direction de la Formation professionnelle et technique (DFPT), la Direction des Examens, Concours Professionnels et Certifications (DECPC), le Service National d'Orientation professionnelle du ministère en charge de la Formation professionnelle. Elle s'engage à ce titre à respecter les normes d'éthique et de gouvernance inscrit à l'alinéa 16.5 de la présente convention.

La certification des titres de branches, des diplômes d'école et de la formation continue sont de la responsabilité de l'Association XXX. Elle peut bénéficier à ce sujet de l'appui de la Direction de la Formation Professionnelle et Technique (DFPT) et de la Direction des Examens, Concours Professionnels et Certifications (DECPC) du ministère en charge de la Formation Professionnelle.

L'Association veille à ce que le centre mette en œuvre de nouvelles techniques pédagogiques comme l'approche par les compétences et la formation par alternance dans tout le processus de formation.

16.4 Renforcement des liens avec le marché du travail

L'Association XXX s'engage à garantir aux apprenants un temps d'apprentissage d'au moins 50% en entreprise lors de leur formation quel qu'en soit le type (diplômante/certifiante). A l'issue de la certification, l'Association XXX s'engage à offrir des places de stages dans le réseau des entreprises de l'association à au moins 70% des apprenants.

16.5 Gouvernance et équité

L'accès à la formation devra être équitable pour tous les jeunes quel que soit leur milieu de provenance géographique, social ou ethnique. En outre l'Association XXX s'engage à enrôler au moins 40% de filles dans toutes les cohortes au sein des centres de référence et des centres satellites.

16.6 Contenu des programmes pédagogiques

L'Association XXX s'engage à dispenser les enseignements en respectant le contenu défini à l'annexe 11 de la présente convention. Cette liste est fournie à titre indicative, les parties s'accordent sur son caractère évolutif.

16.7 Gestion des ressources humaines des centres délégués

L'Association s'engage à assumer la pleine responsabilité de la gestion des ressources humaines administratives et pédagogiques du centre. Elle définira le profil de l'ensemble du personnel, leur niveau de rémunération et le type de contractualisation. Elle organisera le recrutement du personnel selon les normes d'éthique et de transparence et procédera à leur évaluation dans les mêmes conditions.

L'Association XXX peut solliciter le ministère en charge de la formation professionnelle pour la mise à disposition d'un personnel pédagogique. Les modalités et conditions de cette mise à disposition feront l'objet d'une convention.

17. OBLIGATIONS RELATIVES À LA MAINTENANCE DES OUVRAGES

17.1 CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES OUVRAGES

18. EXERCICE D'ACTIVITÉ PAR DES TIERS

a. Obligations de l'Association XXX

Pendant la durée de la Convention et en application de celle-ci ou du règlement de service, l'Association est tenue d'accueillir tout usager qui en fera la demande dans des conditions propres à répondre aux obligations de service public et ce, en assurant la qualité et la continuité du service public et en respectant le principe d'égalité de traitement des usagers devant le service.

Pour ce faire, l'Association est seule responsable des conventions de fournitures et de services nécessaires au fonctionnement des Ouvrages. Elle les gère librement dans le respect des dispositions législatives et réglementaires qui leur sont applicables.

Dans tous les cas, l'Association veille à une stricte application des dispositions législatives et réglementaires relatives à la transparence des pratiques économiques.

Les conventions conclues avec des tiers ne peuvent dépasser, dans tous les cas de figure, la date d'échéance de la Convention pour quelque cause que ce soit, exceptions faites des conventions de travail ou autres conventions à durée

légalement indéterminée ou bien encore sous réserve d'un accord particulier avec l'Autorité Délégante.

b. Transmission d'informations

L'Association XXX tient à la disposition de l'Autorité délégante les factures relatives aux acquisitions de biens et de services qu'elle réalise en cours d'exécution de la Convention, ainsi que, s'il y a lieu, les conditions de vente des fournisseurs et prestataires de services, sous réserve de l'application des dispositions législatives et réglementaires en vigueur, relatives aux droits des tiers.

19. CONTRÔLE DE L'EXPLOITATION PAR L'AUTORITE DELEGANTE

a. L'Autorité Délégante contrôle l'exploitation en vertu de la Convention soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant librement désigné par elle, qu'elle fait connaître par écrit à l'Association.

Le représentant de l'Autorité délégante siègera en qualité d'observateur dans l'organe délibérant de l'Association XXX.

L'Autorité Délégante, ou son représentant choisi par elle, peut à tout moment s'assurer que le service est effectué avec diligence par l'Association et conformément à la Convention.

L'Association devra prêter son concours à l'Autorité délégante pour qu'elle accomplisse sa mission de contrôle en lui fournissant tous les documents et l'aide matérielle nécessaire.

En tant que de besoin, l'Autorité délégante aura la faculté de se rendre sur place pour obtenir tout document qu'elle jugerait utile, ou dont la communication lui aurait été refusée.

20.2 Comité de Suivi

Les deux Parties s'engagent à mettre en place pour chaque établissement objet de la convention, un Comité de Suivi chargé de toutes les questions relatives à l'exploitation et à la gestion de l'infrastructure.

Ce comité est tenu de se réunir au moins une fois (01) par trimestre pour instruire les demandes formulées par l'une ou l'autre des Parties.

Il est composé comme suit :

- Trois représentants de l'Autorité délégante dont un parmi eux assure la présidence dudit comité ;
- le directeur de l'établissement concerné,
- un représentant l'Association XXX ;
- un représentant local des organisations professionnelles du secteur ;
- un représentant de la collectivité locale concernée ;
- un représentant local du service relevant du Ministère en charge du secteur de l'XXX

Il est retenu que le comité peut s'adjoindre toute personne ressource pour l'appuyer dans son action.

20. INCIDENTS DANS L'EXPLOITATION DE L'OUVRAGE

a. Fermeture d'urgence

Si les circonstances exigent une interruption immédiate de l'exploitation des Ouvrages, l'Association doit prendre d'urgence toutes les mesures nécessaires pour limiter cette interruption. Elle en avise sans délai et par courrier l'Autorité délégante ainsi que, par avis collectifs, les usagers.

L'Association veillera à préserver, dans ce cas, les intérêts des usagers.

b. Suspension provisoire de l'exploitation

L'Association pourra suspendre provisoirement l'ouverture de certaines parties de l'Équipement pour des motifs liés à l'entretien de celui-ci ou à la réalisation de travaux de renouvellement, d'amélioration ou de modernisation de l'Équipement mis à disposition dans le cadre de la Convention.

Un mois avant la suspension provisoire, l'Association adressera à l'Autorité délégante un courrier par lequel elle décrit les interventions programmées et leurs délais de réalisation. Le représentant de l'Autorité délégante dispose alors de 15 (quinze) Jours pour faire part le cas échéant de son approbation. Le silence gardé par l'Autorité délégante au-delà de ce délai vaudra acceptation.

L'Association avise, 10 (dix) Jours au moins avant la suspension du service, par avis collectifs, les usagers.

c. Stipulations générales

Sans préjudice des actions ouvertes à l'Autorité délégante, l'Association est habilitée à exercer tous les recours légaux à l'encontre des personnes physiques ou morales pouvant être à l'origine d'incidents, notamment lorsque sa responsabilité civile est mise en cause par des usagers ou par des tiers.

En cas de suspension du service ou de fermeture injustifiée ou tous cas d'interruption injustifiée, l'Association peut se voir appliquer la pénalité cent mille francs (100 000) FCFA par Jour, dans les conditions prévues par l'Article 36.2.

Les pénalités sont plafonnées à trois millions (3 000 000) de FCFA par an .

Dans la partie technique du rapport annuel décrite aux Articles 40 et suivants, l'Association présente un bilan détaillé de ses interventions. S'il y a lieu, elle informe l'Autorité délégante des mesures qu'elle prend pour améliorer la qualité du service et définir les conditions de son intervention pour limiter la suspension du service.

CHAPITRE IV – RESPONSABILITÉ DE L'ASSOCIATION ET OBLIGATION D'ASSURANCE

21. ÉTENDUE DE LA RESPONSABILITÉ

L'Association fera son affaire personnelle de tous les risques et litiges pouvant provenir du fait de l'exploitation des Ouvrages. La responsabilité de l'Autorité délégante ne pourra être recherchée à l'occasion d'un litige provenant de l'exploitation de l'Association.

L'Association sera seule responsable vis-à-vis des tiers de tous accidents, dégâts et dommages de quelque nature que ce soit. Il lui appartient de conclure les assurances qui couvriront ces différents risques et qui correspondent aux risques normaux de ce type d'exploitation.

Les Ouvrages devront être garantis par l'Association contre les dommages causés par l'incendie, les dégâts des eaux, les explosions et autres dégâts pouvant trouver

leur cause dans les Ouvrages, à charge par les compagnies d'assurances de se retourner contre les tiers qui seraient éventuellement à l'origine du sinistre.

Il est convenu dès à présent que les compagnies d'assurances auront communication des termes spécifiques de la Convention afin de rédiger en conséquence leurs garanties.

22. OBLIGATIONS D'ASSURANCE

L'Association, pour couvrir les responsabilités et dommages subis par les Ouvrages visées dans la convention, l'obligation de souscrire des polices d'assurance requises. L'Association présente à l'Autorité délégante les diverses attestations d'assurance lors de l'entrée dans les lieux et ensuite, annuellement, avant l'échéance des garanties stipulées par les attestations précédentes.

Les attestations d'assurance font apparaître les mentions suivantes :

- le nom de la compagnie d'assurance ;
- les activités garanties ;
- les risques garantis ;
- les montants de chaque garantie ;
- les montants des franchises et des plafonds des garanties ;
- la période de validité.

La non-production des attestations d'assurance, à la demande de l'Autorité délégante et dans le délai fixé par elle, peut donner lieu à l'application de la pénalité de cent mille (100 000) FCFA par jour de retard.

Il est précisé que :

- Les compagnies ne pourront se prévaloir de déchéance pour retard de paiement des primes de la part de l'Association qu'un mois après la notification à l'Autorité délégante de ce défaut de paiement. L'Autorité délégante aura la faculté de se substituer à l'Association défailante pour effectuer ce paiement sous réserve de son recours contre le défailant ;
- En cas de sinistre, l'indemnité versée par les compagnies sera intégralement affectée à la remise en état des Ouvrages. Les travaux de remise en état devront commencer immédiatement après le sinistre, et au plus tard dans les trente jours.

CHAPITRE V – RÉGIME FINANCIER

23. DISPOSITION GÉNÉRALE

L'Association assure pendant la durée de la Convention, l'exploitation, l'entretien, la maintenance et éventuellement le financement et la réalisation de travaux d'extension ou de transformation des Ouvrages objet de la délégation.

Les ressources tirées de l'exploitation des Ouvrages et de l'ensemble des équipements et installations qui le composent, sont réputées permettre à l'Association d'assurer l'équilibre financier de la Convention.

24. SUBVENTIONS

a. Subvention versée par l'Autorité délégante

En contrepartie des charges de service public assumées par l'Association, l'Autorité délégante versera une subvention annuelle correspondant au déficit du compte

d'exploitation au cours des trois (3) premières années de mise en œuvre de la Convention.

La subvention versée par l'Autorité délégante sera libérée selon l'échéancier détaillé en annexe de la présente convention, qui tiendra compte de l'impératif du maintien de l'équilibre budgétaire nécessaire à la bonne poursuite de la mission déléguée.

Pour assurer la prise en charge des frais d'exploitation des centres délégués, l'Association dispose de ressources provenant :

- De la subvention de l'État au titre de l'achat de formation ;
- De la vente de formation continue et de services aux entreprises ;
- Du financement de la formation continue qualifiante et de l'apprentissage par différents fonds ;
- De la subvention d'équilibre dégressive versée par l'État ;
- D'activités de prestations et de services inscrites dans le plan d'action de l'Association et approuvées par le Délégant.

b. Subvention versée par des tiers

L'Association pourra rechercher toute subvention à laquelle le service public serait éligible, auprès de toute personne publique ou privée compétente au plan national et international.

Elle fait son affaire personnelle des démarches et frais liés à ces demandes de subvention.

Il est précisé que l'Autorité délégante pourra accompagner l'Association dans ses démarches d'obtention de subventions publiques ou privées mais, ne donne aucune garantie sur l'éligibilité du service public à l'obtention d'une quelconque subvention.

25. RÉMUNERATION DU DE L'ASSOCIATION XXX

a. Principes généraux de la rémunération de l'Association

L'Association accepte le caractère non lucratif de la présente délégation de service public.

Elle s'engage à rechercher l'équilibre du compte d'Exploitation en recettes et dépenses.

L'Association aura la charge de l'ensemble des impôts et taxes dus au titre de l'exploitation du service.

26. RÉVISION DES CONDITIONS FINANCIÈRES DE LA CONVENTION

À la demande de l'une des Parties, les conditions de la Convention sont soumises à réexamen sur production par celles-ci des justifications nécessaires et dans les cas suivants :

- Tous les deux (2) ans ;
- Modification substantielle des caractéristiques du service public délégué à la demande de l'une des Parties ;
- En cas de fait du prince ou d'imprévision, dûment établis ;
- En cas de survenance d'un cas de Force Majeure.

Les Parties conviennent que l'équilibre financier de la Convention est réputé affecté en cas de constatation d'un chiffre d'affaires et d'un résultat net, sur trois (3) années consécutives, inférieur de ____% à aux hypothèses du Compte d'Exploitation prévisionnel (PEP)

27. REDEVANCES DUES À L'AUTORITÉ DÉLÉGANTE

Il n'est pas prévu de redevance à verser au profit de l'Autorité délégante.

28. AMORTISSEMENTS ET PROVISIONS

Pendant toute la durée de la Convention et en application de la législation en vigueur, l'Association constitue chaque année les amortissements et les provisions nécessaires pour mener à bien, et en temps utile, les travaux d'entretien, de remise en état indispensables ainsi que de renouvellement des équipements et installations dépendant de la Convention mis à sa charge.

Les amortissements et les provisions doivent lui permettre d'assurer dans des conditions normales l'entretien des ouvrages, équipements et installations de telle sorte qu'à l'expiration de la durée normale de la Convention, ces ouvrages soient remis à l'Autorité Délégante en bon état de fonctionnement et d'aspect, compte tenu de leur âge au terme normal de la Convention.

29. ÉQUILIBRE FINANCIER DE LA CONVENTION

L'Association XXX s'engage à atteindre l'équilibre financier des centres en adéquation avec les moyens qui lui seront transférés. Elle élaborera un modèle économique pour les centres en tenant compte des ressources financières qu'elle mobilisera et de celles allouées par le délégant. Les modalités d'atteinte de l'équilibre financier, sont intégrés dans l'Annexe 8 portant sur le compte d'exploitation.

30. RÉGIME FISCAL

L'Association XXX s'acquitte des impôts, taxes, redevances et contributions de toute natures liés à l'exécution de ses missions au titre de la présente Convention, dans la mesure où elle en est le redevable légal.

CHAPITRE VI – CONRÔLE ET RAPPORT ANNUEL

31. CONTRÔLE SUR PIÈCES ET SUR PLACE EXERCÉ PAR L'AUTORITE DELEGANTE

a. Objet du contrôle

L'Autorité délégante dispose d'un droit de contrôle permanent sur l'exécution technique et financière de la Convention par l'Association ainsi que sur la qualité du service rendu aux usagers.

Ce contrôle comprend notamment :

- a. un droit d'information sur la gestion du service délégué ;
- b. le pouvoir de prendre toutes les mesures prévues par le présent Convention lorsque l'Association ne se conforme pas aux obligations stipulées à sa charge.

L'Autorité délégante ne doit pas s'immiscer dans la gestion du service, sauf dans les cas spécifiques prévus par la Convention.

b. Obligations de l'Association

L'Association facilite l'accomplissement du contrôle. À cet effet, elle doit notamment :

- autoriser à tout moment l'accès des installations des Ouvrages aux personnes mandatées par l'Autorité délégante ;
- fournir à l'Autorité délégante le rapport semestriel et annuel et répondre à toute demande d'information de sa part consécutive à une réclamation d'utilisateur, d'utilisateur, d'abonné ou de tiers ;
- justifier auprès de l'Autorité délégante des informations qu'elle aura fournies, notamment dans le cadre du rapport semestriel et annuel, par la production de tout document technique ou comptable utile se rapportant à la Convention ;
- désigner un ou plusieurs représentants compétents pour répondre aux questions posées par l'Autorité délégante ;
- Signer un contrat de performance avec l'Autorité délégante. Ce contrat sera annexé à ladite convention dans un délai de trois mois après la signature ;
- conserver, pendant toute la durée de la Convention et pendant une durée de cinq années après son expiration, les documents nécessaires au contrôle et présentant un intérêt significatif pour l'exploitation des Ouvrages.

Les représentants désignés par l'Association ne peuvent pas opposer le secret professionnel aux demandes d'information se rapportant à la Convention, présentées par les personnes mandatées par l'Autorité Délégante.

32. PRODUCTION DU RAPPORT SEMESTRIEL ET ANNUEL DE L'ASSOCIATION

a. Dispositions générales

Toutes les pièces justificatives des éléments de ce rapport sont tenues par l'Association à la disposition de l'Autorité délégante dans le cadre de son droit de contrôle.

La structure du rapport annuel de l'Association sera conforme à la trame définie à l'Annexe 10 de présente Convention.

b. Pénalités

Sans préjudice des autres sanctions prévues par le Convention, la méconnaissance par l'Association de ses obligations en matière de contrôle peut donner lieu à l'application des pénalités suivantes :

- En cas de non remise ou de remise tardive du rapport annuel visé aux Articles 18 et 34, l'Association verse la pénalité prévue à l'Article 36.2 de la présente Convention.
- En cas de remise d'un rapport annuel manifestement et substantiellement incomplet ou manifestement et substantiellement non conforme aux stipulations des Articles 18 et 34, l'Association verse la pénalité prévue à l'Article 36.2.

CHAPITRE VII – GARANTIES, SANCTIONS, CONTESTATIONS

33. GARANTIE CONTRACTUELLE

Il n'est pas prévu la constitution d'une garantie de bonne exécution.

34. SANCTIONS PÉCUNIAIRES ET PÉNALITÉS

a. Modalités d'application des pénalités

Sans préjudice des autres sanctions prévues par la Convention, l'Autorité délégante peut infliger à l'Association des pénalités à titre de sanction des manquements à ses obligations dans les cas et selon les modalités de calcul prévues par l'Article 36.2.

L'Autorité délégante adressera lors du constat des manquements, un courrier recommandé pour demander à l'Association l'exécution des stipulations concernées de la Convention. L'Association devra se conformer à ses obligations dans les quinze (15) jours qui suivent la réception de ce courrier. Les pénalités seront appliquées de droit si l'Association a gardé silence à l'issue de cette période. Toutefois, les pénalités ne seront pas appliquées si l'Association justifie d'une cause extérieure qui l'empêche manifestement de remplir ses obligations.

Les différentes pénalités visées au à l'Article 36.2 peuvent se cumuler.

Les délais de paiement convenus ne peuvent en aucun cas dépasser trente (30) Jours à compter de la date d'émission de la facture.

b. Cas d'application et calcul des pénalités

i. Pénalités de retard

En cas de non-respect de la Date Contractuelle de Mise à Disposition des Ouvrages réalisés par l'Association après la signature de la convention, qui ne serait pas justifié par un fait de force majeure constaté par l'Autorité Délégante, une pénalité de cent mille (100 000) F CFA hors taxes par jour calendaire de retard sera appliquée.

ii. Pénalités liées à l'exploitation du service public

En cas de non-respect des obligations mises à la charge de l'Association XXX au titre de l'exploitation des Ouvrages et visées aux Articles 17 et 18 de la Convention, l'Autorité délégante appliquera une pénalité égale à deux cent mille (200 000) FCFA francs CFA Hors Taxes.

Pénalités pour non-production des rapports annuels

En cas de non-production des rapports annuels ou de leur production manifestement incomplète, l'Association se verra infliger une pénalité de cinq cent mille (500 000) F CFA hors taxes par semaine de retard.

iii. Pénalités pour manquement à une autre obligation contractuelle

En cas de non-respect d'une obligation mise à la charge de l'Association en vertu de la Convention, l'Autorité délégante pourra appliquer une pénalité de cent mille (100 000 FCFA).

Les pénalités sont payées par l'Association dans un délai de trente (30) Jours à compter de la réception du titre de recettes correspondant. En cas de retard de paiement, leur montant est majoré d'un taux égal à 2% par jour. Les pénalités de retard sont exigibles sans qu'un rappel soit nécessaire.

35. MISE SOUS SÉQUESTRE

En cas de faute grave ou répétée de l'Association, notamment si la Convention n'est exécuté que partiellement, l'Autorité délégante pourra prendre toutes les mesures nécessaires, aux frais et risques de l'Association .

Cette mise en séquestre provisoire est précédée d'une mise en demeure permettant à l'Association de pouvoir mettre fin aux dysfonctionnements constatés, sauf le cas d'urgence impérieuse.

Cette disposition ne s'appliquera que si la mise en demeure reste infructueuse et qu'il n'y a pas de commencement d'exécution de la part de l'Association , la mise sous séquestre ne se fera que sur la partie des prestations non exécutée.

L'Association prendra à sa charge les coûts de mise sous séquestre et, le cas échéant, tout surcoût d'exécution du service par l'Association , ou par un tiers pour son compte.

En tout état de cause, la période de mise sous séquestre ne pourra pas dépasser six (6) mois.

36. RÈGLEMENT DES LITIGES

Tout différend, controverse ou réclamation découlant de ou en relation avec la Convention, ou la violation, résiliation ou sa nullité, devra être réglé par arbitrage conformément aux règles d'arbitrage du Centre d'Arbitrage de la Chambre de Commerce d'Industrie et d'Agriculture de Dakar. Le siège de l'arbitrage sera à Dakar. La langue utilisée dans la procédure d'arbitrage sera le français.

CHAPITRE VIII – MODIFICATION ET FIN DE LA CONVENTION

37. AVENANTS A LA CONVENTION

Des avenants pourront le cas échéant être conclus pour l'exécution de la Convention, sous réserve qu'ils ne bouleversent pas l'économie générale de la Convention.

38. MODALITÉS D'ACHÈVEMENT DE LA CONVENTION

La Convention prend fin selon l'une des modalités suivantes :

- à l'échéance du terme fixé à l'Article 6 de la Convention ;
- en cas de déchéance de l'Association XXX dans les conditions prévues à l'Article 43 ;
- en cas de résiliation pour motif d'intérêt général visée à l'Article 41 ;
- en cas de résiliation pour Force Majeure dans les conditions prévues à l'Article 42.

39. RÉSILIATION POUR MOTIF D'INTERÊT GÉNÉRAL

L'Autorité délégante peut résilier unilatéralement la Convention pour motif d'intérêt général.

Il fait connaître son intention à l'Association au moins trois (3) mois avant la date d'effet de la mesure de résiliation.

40. FORCE MAJEURE ET CAUSES EXONÉRATOIRES

- a. Force Majeure

i. Définition et notification

Une Partie est exonérée de toute responsabilité et peut suspendre l'exécution de ses obligations en vertu de la Convention si et dans la mesure où cette Partie n'est pas en mesure d'exécuter ses obligations en vertu de la Convention en raison de la survenance d'une situation ou d'un événement qui est cumulativement imprévisible, irrésistible et extérieur à cette Partie, qui n'aurait pu être empêché et à la condition que cet événement ou cette circonstance ne résulte pas d'une inexécution ou violation par la Partie qui s'en prévaut de ses obligations légales, réglementaires ou de ses obligations au titre de la Convention (la « Force Majeure »).

La Partie affectée par un cas de Force Majeure doit notifier dans les plus brefs délais à l'autre Partie la survenance, la cessation ultérieure d'une telle situation et, inviter cette dernière à coopérer afin de limiter les conséquences d'un tel cas de Force Majeure.

En cas de Force Majeure, les Parties s'engagent à tout mettre en œuvre pour atténuer et, dans la mesure où les Parties s'accordent sur ce qui peut être raisonnablement attendu d'une Partie, surmonter dans un délai raisonnable les effets causés par les cas de Force Majeure qui ont affecté l'exécution de leurs obligations respectives.

Sans préjudice des stipulations du présent Article, notamment des obligations d'atténuation, la durée de suspension de l'exécution de ses obligations par une Partie en raison d'un cas de Force Majeure sera la durée pendant laquelle l'exécution desdites obligations est impossible en raison exclusivement et directement de la survenance du cas de Force Majeure.

ii. **Cas de Force Majeure**

Les événements suivants sont limitativement réputés constituer une « Force Majeure », pour autant qu'ils remplissent les critères fixés à l'Article 42.1.1. :

(a) toute conséquence physique des événements suivants : foudre, sécheresse, incendie, séisme, éruption volcanique, glissement de terrain, inondation, tempête, cyclone, typhon, tornade et pluie exceptionnellement torrentielle ;

(b) une contamination radioactive ou radiation ionisante ;

(c) une explosion, un incendie, la destruction des installations de quelque nature que ce soit, pourvu que ces événements ne résultent pas de la faute de la Partie qui s'en prévaut ;

(d) une épidémie, la peste, un virus infectieux ou une quarantaine ;

(e) un crash aérien, naufrage, déraillement d'un train ou dysfonctionnement grave ou arrêt des transports, objets tombant de l'avion ou autres équipements aériens, détonation balistique, explosions ou contamination chimique (résultant autrement que, dans tous les cas, d'un cas de Force Majeure) ;

(f) les événements suivants, survenant sur le territoire du Sénégal ou impliquant directement le territoire sénégalais ou l'État, empêchant l'Association d'exécuter tout ou partie de ses obligations au titre de la Convention, et qui a pour conséquence l'impossibilité pour l'Association XXX d'exécuter ses obligations au titre de la convention, y compris :

- un acte de guerre (déclaré ou non), une invasion, un conflit armé, un acte d'ennemi étranger, une révolution ou un embargo ;
- des émeutes politiques, des insurrections, des actes de terrorisme ou de sabotage, des coups d'État militaires ou des actes d'usurpation de pouvoir ;
- des grèves, protestations ou réclamations ou autres troubles syndicaux, sauf s'ils sont limités au périmètre du centre objet de la délégation, ou spécifiques à l'Association et à ses sous-traitants ;
- l'empêchement par une autorité compétente, du droit de convertir et d'exporter partiellement ou totalement les dividendes, ou toutes sommes destinées au service de la dette ou au paiement des fournisseurs ou sous-traitants et autres cocontractants de l'Association ; ou
- tout acte ou action de l'État, prise dans le cadre d'une Évolution Législative ou Réglementaire ou non, ayant les effets ou constituant directement ou indirectement, totalement ou partiellement une expropriation, réquisition, confiscation, nationalisation du Projet, de l'Association, de tout ou partie des actifs et/ou des droits de l'Association XXX.

iii. Cas de Force Majeure affectant les obligations du Délégant

Dans l'hypothèse où intervient un cas de Force Majeure qui met L'Autorité délégente dans l'impossibilité d'exécuter ses obligations au titre de la Convention, le délai prévu pour l'exécution desdites obligations est suspendu jusqu'à ce que la cause et/ou les effets de la situation considérée comme un cas de Force Majeure ait/aient cessé, étant précisé cependant que le cas de Force Majeure ne peut exonérer L'Autorité délégente de l'exécution de ses obligations de paiement en vertu de la Convention.

Aucun acte ou décision ou omission du Délégant ne peut constituer à l'égard du Délégant une situation de Force Majeure.

iv. Cas de Force Majeure affectant les obligations de l'Association

Dans l'hypothèse où intervient un événement de Force Majeure qui met l'Association dans l'impossibilité d'exécuter ses obligations au titre de la Convention, le délai prévu pour l'exécution desdites obligations est suspendu jusqu'à ce que la cause et/ou les effets de la situation considérée comme un cas de Force Majeure ait/aient cessé, étant précisé cependant que cette situation de Force Majeure ne peut exonérer L'Autorité délégente de l'exécution de ses obligations de paiement stipulées à la Convention.

b. Causes Exonératoires

Sont considérées comme des Causes Exonératoires, n'engageant pas la responsabilité de l'Association et n'entraînant pas l'application de pénalités prévues à l'Article 36.2, uniquement les événements suivants ayant un impact significatif à la charge de l'Association XXX :

- a) les manquements exclusivement imputables à L'Autorité délégente ou à ses agents ;
- b) la grève ;
- c) les injonctions administratives ou judiciaires de suspendre ou d'arrêter tout ou partie des prestations, non directement imputables à une faute de l'Association ;

- d) tout évènement présentant les caractéristiques de la Force Majeure ;
- e) les dégradations et les actes de vandalisme dus aux usagers et aux tiers ;
- f) les arrêts techniques programmés dûment convenus entre les Parties.

L'Association informe l'autorité délégante de la survenance d'une Cause Exonératoire dans les conditions fixées par l'Article 42.2.

41. DÉCHÉANCE

En cas de faute grave ou répétée de l'Association, l'Autorité délégante peut prononcer lui-même la résiliation de la Convention, notamment dans les cas suivants :

- a. l'Association ne prend pas en charge les installations du service délégué à la date d'effet fixée à l'Article 6 ;
- b. l'Association cède le Convention à un tiers sans l'Autorisation prévue par l'Article 8. La déchéance est précédée d'une mise en demeure adressée à l'Association, et restée sans effet dans le délai imparti par l'Autorité délégante dans ladite mise en demeure. Celle-ci devra avoir adressée par lettre recommandée, l'accusé réception faisant foi pour déterminer le délai laissé à l'Association pour mettre fin aux désordres constatés par l'Autorité Délégante.

La déchéance ne s'appliquera que si la mise en demeure reste infructueuse et qu'il n'y a pas de commencement d'exécution substantiel de la part de l'Association.

En tout état de cause, en cas de déchéance de l'Association, cette dernière ne saurait prétendre à aucune indemnisation de la part de l'Autorité Délégante.

42. REMISE DE L'OUVRAGE À L'EXPIRATION NORMALE OU ANTICIPÉE DU CONVENTION

- a. Les biens de retour

L'Autorité délégante entre immédiatement en possession de l'ensemble des biens meubles et immeubles faisant partie du Convention.

L'Association ne peut prétendre à aucune indemnité au titre du retour des biens dépendant du Convention visés à l'alinéa ci-dessus. Il ne peut en être autrement qu'en cas de convention ultérieure particulière relative à un investissement particulier.

- b. Les biens de reprise

Les biens acquis par l'Association XXX, et ne constituant pas des biens dépendant de la Convention, sont inscrits au fur et à mesure de leur acquisition sur un état spécial qui est transmis chaque année à l'Autorité délégante en même temps que les rapports annuels.

Ces biens sont repris par l'Autorité délégante si elle en fait la demande, moyennant une indemnité évaluée à valeur vénale déterminée d'un commun accord entre les Parties.

- c. Les biens propres

Les biens réalisés ou acquis par l'Association, autres que les biens de retour ou les biens de reprise, constituent des biens propres.

L'Association conserve l'entière propriété de ces biens. Contrairement aux biens de reprise, l'Association ne peut exiger, à l'échéance de la Convention, leur cession

contre indemnité. L'Association peut cependant accepter de céder ces biens, en totalité ou en partie, à l'Autorité Délégante.

d. **État des biens de la Convention**

Au terme normal ou anticipé de la Convention, l'Association est tenue de remettre à l'Autorité Délégante, en parfait état d'entretien et de fonctionnement compte tenu de leur âge et de leur destination, les biens qui reviennent à l'Autorité délégante en application des stipulations de la Convention.

Au plus tard trois (3) mois avant la date d'échéance normale de la Convention, les Parties se rencontrent afin d'établir de manière contradictoire un programme de renouvellement final. Ce programme comprend la liste détaillée ainsi que le montant de tous les travaux à réaliser avant la date d'échéance de la Convention.

43. TRANSFERT D'INFORMATIONS EN FIN DE CONVENTION

Au moins un (1) an avant l'expiration de la Convention, l'Association dispense une formation régulière aux membres du personnel de l'Autorité délégante, et permettra que ses salariés soient accompagnés de membres du personnel de l'Autorité Délégante dans le cadre de l'exécution du service public.

44. TRANSFERT DE L'OUVRAGE À UN NOUVEL EXPLOITANT

L'Autorité délégante réunit les représentants de l'Association ainsi que, le cas échéant, ceux du nouvel exploitant, pour organiser le transfert de l'exploitation des Ouvrages et notamment pour apurer les comptes (compensation entre les sommes encaissées pour des prestations au-delà de la date d'échéance de la Convention et les sommes versées pour des charges relatives à l'exploitation postérieure à l'échéance de la Convention) et pour permettre à l'Association d'exposer les principales consignes et les modes opératoires à suivre pour le fonctionnement de l'Ouvrage.

Hormis les informations protégées par le secret des affaires ou la confidentialité liée à la protection des personnes, toutes les informations utiles au transfert de l'exploitation sont concernées par les stipulations du présent Article.

L'Autorité délégante ou le nouvel exploitant se trouve subrogé dans les droits et obligations de l'Association à la date d'expiration de la Convention.

CHAPITRE IX – DISPOSITIONS DIVERSES

45. ÉLECTION DE DOMICILE

L'Association fait élection de domicile à l'adresse des Ouvrages. Dans le cas où elle ne l'aurait pas fait, toute notification à lui adresser sera valable lorsqu'elle sera faite au siège social de l'Association tel qu'il apparaît dans les documents contractuels.

46. NOTIFICATIONS

Les notifications au titre de la Convention sont effectuées par lettre recommandée avec avis de réception postal, aux domiciles fixés dans la Convention.

47. DIVISIBILITÉ

Il est convenu que la non-validité, l'inopposabilité, l'illégalité, l'inefficacité de toute stipulation de la Convention ou l'impossibilité de mettre en œuvre l'une quelconque des stipulations de celui-ci, n'affecteront aucunement la validité, l'opposabilité, la légalité, l'efficacité ou la mise en œuvre des autres stipulations qui continueront à s'appliquer et demeureront pleinement en vigueur.

48. CONFIDENTIALITÉ

L'Association et l'Autorité délégante s'engagent à garder confidentiels : toute information, tout document et tout rapport de nature technique, commerciale ou financière transmis dans le cadre de l'exécution de la Convention et/ou durant la procédure de négociation ayant précédé sa signature et identifiés comme confidentiels.

49. PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE

À la date d'échéance normale ou anticipée de Convention, l'Association garantit à l'Autorité Délégante, sans coût supplémentaire, le transfert et/ou la jouissance des droits de propriété intellectuelle nécessaires à la poursuite de l'exploitation du service délégué, soit directement soit par l'intermédiaire de tiers.

Le prix de l'ensemble des droits cédés au titre du présent est réputé être déjà pris en compte dans les charges d'exploitation de l'Association XXX.

L'Autorité délégante pourra faire bénéficier des droits qui lui seront ainsi consentis tous tiers associés à l'exploitation du service public objet de la Convention.

L'Association XXX garantit à l'Autorité délégante la jouissance paisible et entière des droits ainsi consentis, contre toutes réclamations, revendications et évictions quelconques.

L'Association XXX s'engage, en cas de litige initié par un tiers quant aux droits de propriété intellectuelle cédés, à prendre à sa charge tous les frais de justice afférents et à faire les démarches nécessaires et s'il y a lieu, à mettre en œuvre une solution de remplacement du contenu litigieux dans le respect des stipulations issues de la Convention.

50. LANGUE FRANÇAISE

Conformément à la législation en vigueur, l'ensemble des pièces de la Convention et la documentation sont rédigées en langue française.

51. LISTE DES ANNEXES CONTRACTUELLES

Sont annexées à la Convention et ont valeur contractuelle, les Annexes suivantes :

- Annexe 1 Calendrier des Travaux
- Annexe 2 Description détaillée des Ouvrages objet du Convention
- Annexe 3 Programme d'Entretien et de Maintenance (PEM)
- Annexe 4 Programme de Gros Entretien et de renouvellement
- Annexe 5 Programme fonctionnel détaillé de l'Association XXX
- Annexe 6 Tableau de Répartition des charges entre les Parties

- Annexe 7 Règlement de Service de l'Association XXX
- Annexe 8 Compte d'exploitation prévisionnel
- Annexe 9 Modalités de Rémunération de l'Association XXX
- Annexe 10 Modèle de rapport annuel de l'Association XXX
- Annexe 11 contenu pédagogique des programmes des centres délégués à l'Association XXX
- Contrat de performance

52. SIGNATURES

Fait en deux (02) exemplaires originaux, dont un conservé par chacune des Parties.
Pour l'Autorité délégante Pour l'Association XXX