

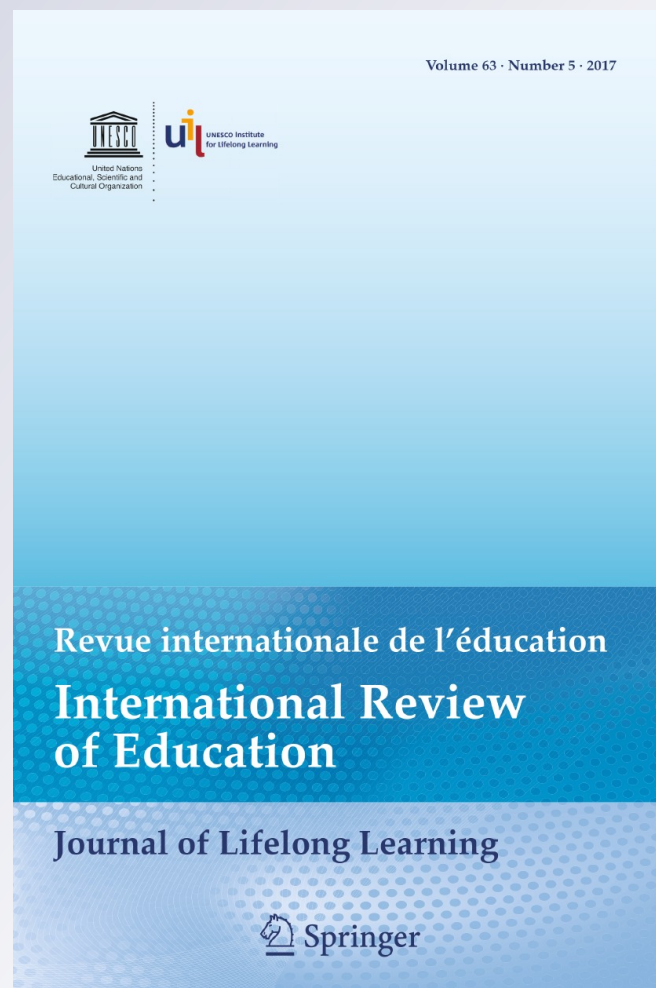
La prise en compte de la relation entre formation et emploi dans la réforme de l'éducation au Bénin : contribution à l'élaboration d'un nouveau modèle éducatif

Abdel Rahamane Baba-Moussa

International Review of Education
Journal of Lifelong Learning

ISSN 0020-8566
Volume 63
Number 5

Int Rev Educ (2017) 63:631-656
DOI 10.1007/s11159-017-9659-9



Your article is protected by copyright and all rights are held exclusively by Springer Science+Business Media B.V. and UNESCO Institute for Lifelong Learning. This e-offprint is for personal use only and shall not be self-archived in electronic repositories. If you wish to self-archive your article, please use the accepted manuscript version for posting on your own website. You may further deposit the accepted manuscript version in any repository, provided it is only made publicly available 12 months after official publication or later and provided acknowledgement is given to the original source of publication and a link is inserted to the published article on Springer's website. The link must be accompanied by the following text: "The final publication is available at link.springer.com".

La prise en compte de la relation entre formation et emploi dans la réforme de l'éducation au Bénin : contribution à l'élaboration d'un nouveau modèle éducatif

Abdel Rahamane Baba-Moussa¹

Published online: 17 August 2017

© Springer Science+Business Media B.V. and UNESCO Institute for Lifelong Learning 2017

Résumé Pendant longtemps, le monde de l'éducation et de la formation et celui de l'emploi ont fonctionné de façon parallèle, le premier formant les jeunes en espérant que le second s'arrangerait pour les utiliser. Actuellement, l'ampleur que prend le chômage des jeunes conduit à donner, comme c'est le cas au Bénin une place importante à la question de l'emploi dans la réforme de l'éducation. C'est dans ce cadre que le présent article propose une réflexion à partir du cas du Bénin, en s'appuyant sur un ensemble de données existantes, pour proposer un modèle éducatif de « rupture », fondé sur une vision holistique articulant éducation formelle et éducation non formelle, et pour identifier des parcours de formation-insertion professionnelle gagnants, parmi lesquels les jeunes peuvent choisir après l'éducation de base en fonction de leurs aptitudes et de leurs aspirations.

Mots-clés éducation holistique · adéquation formation-emploi · réforme de l'éducation · Bénin

Abstract Matching training to employment in educational reform in Benin: contribution to the development of a new educational model – For a long time, the world of education and training and that of employment have operated in parallel, the former training young people while hoping that the latter would find a way to employ them. Today, in light of increasing levels of youth unemployment, educational reform efforts, in Benin as elsewhere, have come to strongly emphasise the question of employability. It is within this framework that this paper proposes to study the case of Benin, drawing on a body of existing data, in order to develop a “clean-break” educational model based on a holistic vision articulating formal and

✉ Abdel Rahamane Baba-Moussa
babderamane@yahoo.fr

¹ Université d'Abomey-Calavi (INJEPS), Réseau Africain Francophone d'Education Comparée (RAFEC), BP 1764, Porto-Novo, Benin

non-formal education, and to identify successful training-professional integration pathways, among which young people can choose after completing their basic education, according to their skills and aspirations.

Introduction

La théorie du capital humain stipule que l'éducation est un investissement rentable qui permet non seulement d'accroître la capacité productrice des individus (Schultz 1961; Denison 1964) mais aussi d'améliorer d'autres composantes du bien-être telles que la santé, l'hygiène, la nutrition, le loisir, etc. (Barro 1991). Sur cette base, les pays d'Afrique ont investi, dès leurs indépendances, dans l'installation de systèmes éducatifs au service du développement. Si, dans les premières années d'indépendance, l'emploi des sortants du système ne constituait pas un problème puisque les besoins de l'administration et des entreprises modernes émergentes permettaient de les recruter, la saturation du secteur économique et de l'administration entraîna dans les années 1980 l'émergence du problème du chômage et du sous-emploi des diplômés. Ainsi, au Bénin, jusqu'à la fin des années 1980, l'État-providence socialiste assurait le recrutement systématique des sortants du système éducatif. À la suite de l'arrêt de ce recrutement automatique à la fin des années 1980 et de la libéralisation de l'économie dans les années 1990, le chômage et le sous-emploi des jeunes sont devenus des préoccupations majeures au niveau des décideurs et ont suscité des réflexions quant à l'adéquation entre l'offre d'éducation et les exigences du marché de l'emploi. C'est le cas pour le Bénin, pays francophone d'Afrique subsaharienne, qui entreprend depuis décembre 2014 un processus de réforme de l'éducation. Cette démarche, tout en s'inscrivant dans une approche holistique, accorde une importance particulière à la question de l'emploi et à la prise en compte des spécificités socioculturelles de l'environnement béninois. La réflexion proposée est une contribution prospective à ce processus de réforme. Elle pose d'abord la problématique de l'emploi et de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes telle qu'elle se présente au Bénin, puis se réfère à quatre questions pour proposer une nouvelle architecture du système éducatif susceptible de répondre à cette problématique. Il s'agit d'une réflexion globale à partir de données mobilisées dans le cadre d'un processus participatif de réforme décrit brièvement dans la partie méthodologie. Ainsi, au-delà de l'adéquation entre formation et emploi, l'architecture du système éducatif sur laquelle débouche la réflexion, et qui a été présentée et validée par les acteurs du secteur de l'éducation au cours du deuxième Forum sur l'éducation en décembre 2014, répond avant tout aux principes d'une éducation holistique visant l'apprentissage tout au long de la vie. Sa mise en application requiert cependant des investigations complémentaires dans le cadre du processus d'élaboration du Plan sectoriel de l'éducation (PSE) en cours. À l'heure du passage des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) aux Objectifs de développement durable (ODD) et du programme Éducation 2030, ce partage de l'expérience béninoise pourrait constituer une source d'inspiration ou mieux, susciter des réactions et réflexions complémentaires pour la réforme de l'éducation dans d'autres pays d'Afrique.

Problématique de la prise en compte de l'adéquation formation-emploi dans la réforme de l'éducation au Bénin

Le problème de l'insertion professionnelle des jeunes constitue une préoccupation dans la plupart des pays du monde mais prend des formes particulières selon les contextes. Un aperçu de la situation au Bénin et des aspects théoriques sur l'insertion professionnelle permettra de poser la spécificité du problème de l'adéquation formation-emploi au Bénin et d'interroger les pistes possibles de solutions dans la perspective d'Éducation 2030.

Aspects généraux de la situation de l'emploi et de l'insertion des jeunes au Bénin

Selon l'Institut national de statistique et d'analyse économiques (INSAE), est considéré comme chômeur « tout individu ayant dépassé un âge spécifique qui, au cours de la période de référence était : i) sans travail; ii) disponible pour travailler dans un emploi salarié ou non salarié durant la période de référence; iii) et à la recherche d'un travail, c'est-à-dire, ayant pris des mesures concrètes pour chercher un emploi salarié ou non salarié durant une période de référence récente spécifiée » (INSAE 2012, p. 13). Sur cette base, l'enquête EMICoV 2011 révèle que le taux de chômage, qui est de 2,5% chez les hommes et de 2,9% chez les femmes, « augmente avec le niveau d'instruction. Il atteint 12,5% pour les individus de niveau supérieur et 8,4% pour ceux de niveau secondaire 2. Le taux de chômage des individus de niveau supérieur est environ 10 fois plus élevé que celui des individus non instruits » (INSAE 2012, p. 25). Cependant, ces derniers restent plus longtemps au chômage que les premiers puisque la durée moyenne du chômage qui est de 48,3 mois, varie selon le niveau d'instruction : 74,5 mois pour les personnes non instruites, 49,5 mois pour les personnes ayant le niveau primaire, 36,6 et 32,6 mois pour les personnes ayant atteint respectivement le premier et le second cycle de l'enseignement secondaire et, 25,8 mois pour les personnes ayant au moins un diplôme universitaire (INSAE 2012, p. 26). Quant au taux d'occupation des jeunes, il est élevé chez les jeunes non instruits (78,2%), faible chez les jeunes moyennement instruits (31,8% et 25,2% respectivement pour les jeunes des niveaux secondaire 1 et secondaire 2) et plutôt moyen chez les jeunes de niveau supérieur (45,6%), selon les chiffres de l'INSAE (2012, p. xv). Cette situation s'explique par le fait que la plupart des personnes « se débrouillent » pour gagner leur vie, souvent en acceptant des emplois précaires : d'où l'importance du sous-emploi qui concerne « les personnes qui ont un emploi mais travaillent moins de trente-cinq heures par semaine, soit moins de 7 heures par jour ouvrable ou touchent une rémunération inférieure au SMIG (31 625 F.CFA) » (INSAE 2012; p. 14). Au Bénin, 31% des actifs occupés de 15–64 ans travaillent moins de 35 heures par semaine contre 27% qui travaillent plus de 48 heures par semaine; 31% des travailleurs ne sont donc pas utilisés au meilleur de leur capacité de production, et, pour certains, de leur temps potentiel de travail (INSAE 2012, p. 32). L'insertion professionnelle, qui se définit comme le « processus dynamique qui caractérise le

passage du système éducatif à une position d'activité relativement stabilisée » (Mansuy et al. 2001, cité par Trottier et al. 2007, p. 3), constitue actuellement une préoccupation importante pour les jeunes, surtout les diplômés. Selon Jean-Jacques Paul et Michel Vernières, deux facteurs principaux interviennent dans le processus d'insertion professionnelle : « les états ou situations caractéristiques des personnes en insertion » (c'est-à-dire leur position au sein du système productif et plus précisément le type d'emploi auquel elles aspirent) et « les agents qui interviennent dans l'insertion », c'est-à-dire les acteurs intervenant dans les dispositifs d'accompagnement vers l'emploi : État, entreprises, organisations non gouvernementales (ONG), etc. (Paul et Vernières 1995, p. 225). À ces deux facteurs s'ajoutent, dans le cas de certains pays en développement, d'une part, les éléments du contexte comme la nature des structures productives locales et les « différenciations sociales » (groupes ethniques, castes socioprofessionnelles, etc.) et, d'autre part, le niveau de formation (non scolarisé, peu scolarisé, en formation technique, en études supérieures, etc.).

Des explications du problème de l'emploi et de l'insertion des jeunes à l'importance de la prise en compte de cette dimension dans la réforme de l'éducation

Au Bénin, le gouvernement d'obédience marxiste au pouvoir entre 1972 et 1990 a été, dans le cadre de « l'État-providence » le principal agent de l'insertion professionnelle des diplômés dont il assurait le recrutement systématique dans l'administration et les entreprises publiques, en l'absence d'entreprises privés sous un régime de type socialiste. Une telle politique n'a pas favorisé la mise en place d'un dispositif efficace d'orientation et d'information des jeunes sur les opportunités d'emploi et les besoins de l'économie (Dakpo et al. 2011) et s'est traduit, non seulement par l'affaiblissement des autres agents susceptibles d'intervenir dans le processus d'insertion professionnelle des jeunes, mais aussi par le renforcement d'une mentalité privilégiant le secteur administratif comme cible privilégié d'insertion professionnelle des jeunes. En conséquence, la première explication que l'on évoque actuellement au sujet du problème de l'emploi des jeunes, est l'inadéquation entre formation et emploi dans le secteur d'éducation formelle (INSAE 2012); l'absence d'un dispositif efficace d'orientation, doublé de l'absence (ou de l'insuffisance) du système de régulation des flux, ayant entraîné la pléthore des effectifs de certaines filières de formation à faibles débouchés professionnels, puisque préparant principalement à l'emploi administratif (tels la faculté de droit ou le département de géographie). Ainsi, pour l'année académique 2011–2012, par exemple, la répartition des étudiants selon les grands domaines de formation montre que les sciences agronomiques comptent seulement 1,84% d'étudiants (dans un pays où l'agriculture est pourtant le principal secteur économique et principal secteur d'occupation de la population), les sciences de l'ingénieur, 1,29% alors que les sciences de l'homme et de la société comptent 51,65% des étudiants et les sciences juridiques, politiques et administratives, 13,93% des étudiants (UAC 2014, p. 48). Avec la fin du recrutement systématique des diplômés à la fin des années 1980, conséquence du déclin du régime socialiste et de l'instauration de la démocratie en

1990, le chômage et le sous-emploi des diplômés ont constitué une préoccupation de plus en plus importante. Cette première explication renvoie à une deuxième explication, d'ordre culturel, qui réside dans la dévalorisation sociale du travail manuel au profit du travail intellectuel, alors que l'artisanat (ensemble des métiers non agricoles à dominante manuelle) et l'agriculture offrent de nombreuses possibilités d'emploi. On parle dans ce sens du mythe du *akowé* ou « col blanc », dont l'origine remonterait à la période coloniale avec l'émergence de la catégorie des « évolués », fruits de la politique coloniale « d'assimilation » (Kadima-Tshimanga 1982). Cette mentalité est accentuée par les difficultés que rencontrent les artisans pour s'équiper et s'installer à leur compte ainsi que par la dureté du travail des agriculteurs ruraux, lesquelles n'encouragent nullement les jeunes à s'orienter vers ce type d'emploi – même si la tendance s'améliore au sujet de l'artisanat (Baba-Moussa et Flénon 2014; Davodoun 2008). La troisième explication réside dans la saturation de l'emploi public et la réduction de l'effectif des fonctionnaires imposée par le Programme d'ajustement structurel (PAS) de la fin des années 1980, qui a conduit l'État à supprimer le recrutement automatique des diplômés en vigueur depuis les années 1970. Or cette politique avait développé chez les jeunes une attitude préjudiciable à l'entrepreneuriat et à l'auto-emploi (Dossou 2014; Baba-Moussa 2011). Certes, ces dix dernières années, l'État a créé des structures d'accompagnement comme l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) et le Fonds national de promotion de l'emploi et de l'entreprise des jeunes (FNPEEJ) pour pallier la situation mais le processus visant un changement des mentalités connaît une lente progression.

Au regard de ces explications et en tenant compte de ce que l'insertion professionnelle est l'affaire de plusieurs « agents » (Paul et Vernières 1995; Trottier et al. 2007), traiter le problème de l'insertion professionnelle des jeunes tel qu'il se présente au Bénin, suppose notamment de repenser le rôle de l'État, non plus comme l'agent unique de l'insertion professionnelle mais plutôt comme un agent parmi d'autres, dont le rôle serait essentiellement d'assurer une meilleure lisibilité des positions des personnes par rapport au marché de l'emploi afin de leur donner, d'une part, une meilleure connaissance des secteurs porteurs d'emploi de l'économie et, d'autre part, la possibilité de suivre les formations pertinentes permettant d'accéder à ces derniers. C'est dans ce cadre que s'inscrit la réflexion proposée ici, qui vise à aider à une meilleure prise en compte de la dimension de l'emploi dans la réforme de l'éducation, non seulement pour un meilleur arrimage de la formation aux exigences de l'emploi mais aussi pour susciter, à travers une nouvelle architecture, l'évolution des mentalités vers la valorisation de toutes les formes de l'excellence humaine.

Questionnement et démarche méthodologiques pour prendre en compte la question de l'emploi dans une réforme holistique de l'éducation

Le raisonnement adopté part des informations tirées de la littérature existante ou recueillies auprès des acteurs de la formation et de l'emploi pour proposer des parcours d'éducation – formation – insertion professionnelle possibles pour les

jeunes, depuis leur entrée dans le système éducatif jusqu'à l'obtention d'un emploi. Mais au-delà, c'est une réflexion plus globale sur la réforme de l'éducation au Bénin qui est envisagée. Elle est menée à partir de quatre questions :

- (1) *Quelles sont les principales structures d'éducation et de formation des jeunes ?*
- (2) *Quels sont les secteurs d'emploi susceptibles d'accueillir les jeunes pour leur insertion professionnelle ?*
- (3) *Quelles formations et quels dispositifs permettraient de les accompagner efficacement vers ces secteurs ?*
- (4) *Quelle architecture du système éducatif adopter dans cette perspective ?*

La première question permet de faire un état des lieux pour mieux envisager l'offre éducative adéquate afin de prendre en compte la dimension emploi, tout en améliorant la qualité de l'éducation. La deuxième question vise à analyser la configuration du secteur économique afin d'identifier les secteurs porteurs d'emploi vers lesquels les jeunes pourraient être orientés ainsi que leurs exigences et contraintes pour mieux les y préparer. Pour la troisième question, il s'agit d'identifier les dispositifs d'accompagnement vers l'emploi existants, leurs insuffisances et les dispositions à prendre pour renforcer leur efficacité en fonction des caractéristiques des structures de formation et des exigences des secteurs d'emploi identifiés. La quatrième question permet de partir des réponses apportées aux questions précédentes pour proposer un modèle éducatif de rupture présentant des « parcours de formation/insertion professionnelle » parmi lesquelles les jeunes pourraient choisir selon leurs aspirations et leurs capacités.

Les données mobilisées pour l'analyse proviennent de deux sources. Premièrement, les informations produites par six comités sous-sectoriels mis en place dans les ministères chargés respectivement : des enseignements maternel et primaire; de l'enseignement secondaire, de la formation technique et professionnelle; de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique; de la culture, de l'alphabétisation et de l'artisanat; de la jeunesse, des sports et loisirs; de l'emploi et de l'entrepreneuriat des jeunes et des femmes. Deuxièmement, des compte rendus de missions d'échanges réalisées dans les six régions que compte le Bénin par six équipes techniques qui ont recueilli les points de vues des acteurs locaux (administrations, collectivités locales, organisations syndicales, secteur privé et société civile, associations de parents d'élèves, etc.). L'ensemble de ces données a fait l'objet d'une synthèse par une équipe d'experts nationaux (République du Bénin 2014). L'architecture de l'offre éducative proposée plus loin émane d'une réflexion à partir de ces documents, complétés par un ensemble de publications scientifiques antérieures, de rapports d'études et d'évaluations, de rapports d'activités de structures intervenant dans le secteur de l'éducation, etc. Ladite architecture a été présentée et validée par les participants au cours du deuxième Forum national sur le secteur de l'éducation qui s'est tenu en décembre 2014 et a regroupé environ 200 personnes parmi lesquelles on peut citer : les acteurs des ministères cités ci-dessus, élargis à celui de la famille et des affaires sociales ainsi qu'au ministère de l'économie et des finances; les représentants des partenaires techniques et financiers de l'éducation (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, AFD, Coopération suisse, GIZ, etc.); les représentants des organisations syndicales, du secteur privé et de la

société civile; les représentants des élèves, étudiants et organisations de jeunesse; les représentants des associations de parents d'élèves et d'étudiants; les recteurs des universités publiques et privées; les responsables d'établissements scolaires et universitaires publics et privés; les représentants des structures d'éducation non formelle et de l'apprentissage en atelier, etc. Les travaux du deuxième Forum ont abouti à la publication des actes du Forum dans lesquels sont consignées toutes les décisions, recommandations et résolutions formulées pour la mise en œuvre de la réforme de l'éducation et l'élaboration du Plan sectoriel de l'éducation (PSE) post-2015. Compte tenu du caractère participatif de ce processus, on peut considérer que l'architecture proposée fait globalement l'objet d'un accord entre les acteurs du secteur de l'éducation au Bénin.

Les structures d'accueil pour l'éducation et la formation des jeunes au Bénin

Le Bénin est caractérisé par une diversité de structures d'accueil et de formation des jeunes, qui relèvent de différents ministères. Cependant, seuls les ministères en charge des trois ordres d'enseignement (éducation formelle) auxquels on ajoute les structures de l'alphabétisation et l'éducation des adultes (éducation non formelle) sont reconnus comme les ministères composant le secteur de l'éducation au Bénin, depuis le Forum sur le secteur de l'éducation de 2007 (République du Bénin 2007).

Le système scolaire et universitaire : paradoxe d'un système privilégié

Le système scolaire et universitaire est perçu dans les représentations collectives comme le cadre d'éducation privilégié. Il comporte trois ordres d'enseignement : maternel et primaire (durée respective de deux et six ans); secondaire (durée de quatre ans au premier cycle et de trois ans au second cycle) avec une filière générale et une filière technique et professionnelle; supérieur qui dure entre trois et huit ans (licence, master, doctorat [LMD]) et se déroule dans les facultés ou les instituts et écoles spécialisées. Les trois ordres d'enseignement disposent d'établissements publics et privés. Dans le cadre des OMD et de l'Éducation pour tous (EPT), le Bénin a accordé la priorité à la scolarisation, bien qu'un intérêt croissant soit porté à l'éducation non formelle (alphabétisation en langues nationales, apprentissage artisanal, etc.). En 2015, le taux brut de scolarisation primaire est de 124,8%, un taux d'achèvement paradoxalement assez faible (79,2% environ) et une déperdition qui s'accroît en remontant vers les cycles secondaire et supérieur (STP-PDDSE 2016, p. 26). Le schéma pyramidal ci-dessous (Ministères en charge de l'éducation 2014, p. 61) rend compte de cette conception du système éducatif plutôt focalisé sur la « forme scolaire » (Vincent 1994) et l'excellence intellectuelle. On remarque la position centrale de la pyramide scolaire, large à la base et réduite au sommet, laissant ainsi sur le parcours une part importante des jeunes qui sont parfois « récupérés » par quelques dispositifs alternatifs souvent initiés par les ONG et les communautés avec l'appui de certains partenaires techniques et financiers (PTF). À côté de ces dispositifs d'éducation non formelle (à droite sur le schéma),

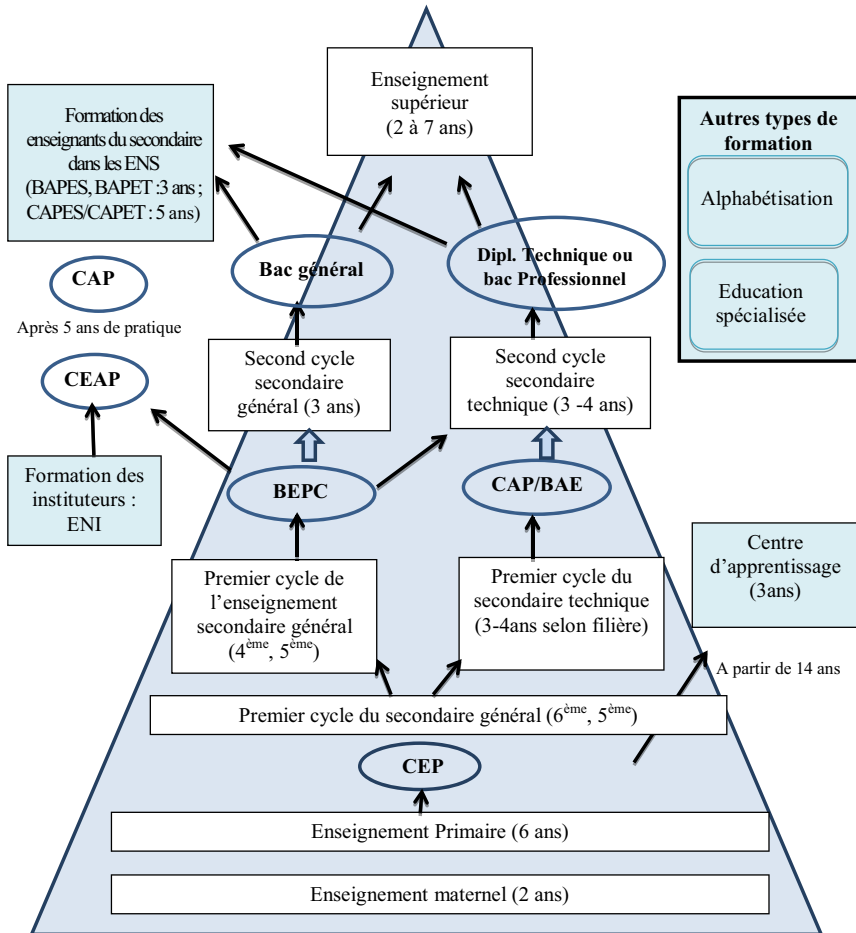
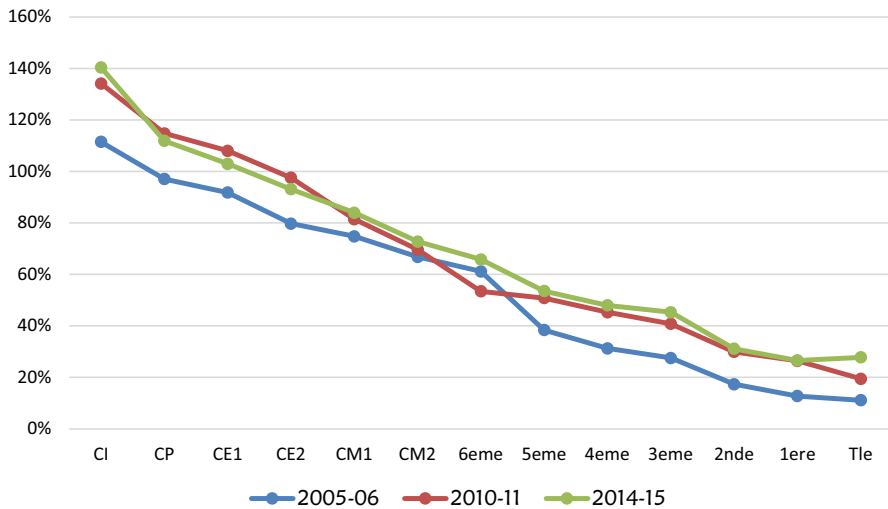


Schéma 1 Organigramme du système éducatif béninois. BAPES = Brevet d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire. BAPET = Brevet d'aptitude au professorat de l'enseignement technique. BEAT = Brevet d'études agricoles tropicale. BEPC = Brevet d'études du premier cycle. CAP = Certificat d'aptitude professionnelle. CAPES = Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire. CAPET = Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique. CEAP = Certificat élémentaire d'aptitude professionnelle. CEP = Certificat d'étude primaire. ENI = Ecole normale d'instituteurs. ENS = Ecole Normale supérieure
 Source Ministères en charge de l'éducation (2014, p. 61)

l'organigramme présente aussi les établissements de formation des enseignants du primaire et du secondaire (à gauche du schéma) confortant l'idée d'une priorité accordée à la scolarisation (Schéma 1).

Si l'on observe les profils transversaux de scolarisation présentés dans le Graphique 1 ci-dessous, on constate qu'entre 2005 et 2014, pour des taux de scolarisation au primaire de 108 à 140%, on a des taux d'accès au secondaire de 50 à 70% et des taux d'accès en terminale de 10 à 30%. La déperdition est donc



Graphique 1 Profils transversaux de scolarisation

Source Rapport de la première revue sectorielle de l'éducation de 2016 (STP-PDDSE 2016)

assez forte, ce qui fait qu'en définitive l'effectif des jeunes qui sont hors du système scolaire est aussi important que le nombre de ceux qui sont scolarisés.

En plus de l'importante déperdition, l'autre problème essentiel auquel est confronté le système éducatif est celui de la qualité. De façon générale, l'accroissement rapide des effectifs scolaires s'est fait au détriment de la qualité. Ainsi, l'évaluation réalisée entre 2004 et 2005 par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN¹ (PASEC) montre que le Bénin se situe parmi les pays les moins performants pour les acquis des élèves de deuxième et cinquième année d'études primaires, en français et en mathématique (CONFEMEN 2008). En cinquième année de scolarisation (CM1), par exemple, presque un élève sur deux ne maîtrise pas les compétences fondamentales de l'enseignement (Carron et al. 2012, p. 50). La même évaluation réalisée dix ans après aboutit quasiment aux mêmes résultats (CONFEMEN 2015). La situation n'est pas meilleure dans le cycle secondaire où l'accroissement des effectifs se traduit aussi par la baisse de la qualité avec un pourcentage élevé de redoublants (Carron et al. 2012, p. 105). Au niveau de l'enseignement et de la formation technique et professionnelle (ETFP), c'est l'inadéquation de la formation dispensée (trop théorique) avec les besoins du marché du travail qui pose problème, entraînant une faible efficacité externe. Ainsi, en 2006, parmi les jeunes de 25 à 34 ans issus de l'ETFP, 17% étaient au chômage et 69% en situation de sous-emploi (Carron et al. 2012, p. 74). S'agissant de l'enseignement supérieur, outre l'inadéquation de l'offre de formation avec les besoins du marché de l'emploi, c'est un problème de régulation des flux et de l'orientation des étudiants qui se pose dans un pays qui présentait en 2010 le plus fort taux d'étudiants par tranche de 100 000 habitants de la sous-région ouest

¹ CONFEMEN = Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage.

africaine (1 100 étudiants pour 100 000 habitants : Ministères en charge de l'éducation 2014, p. 36). En définitive, sous l'effet conjugué de la déperdition scolaire et de la faible qualité des acquis des apprenants, les autres dispositifs accueillent inévitablement, dans le secteur de l'éducation non formelle, les jeunes qui abandonnent ou qui n'entrent pas à l'école, et finissent par être considérés comme les « voies de l'échec ».

Certes, l'objectif de la présente réflexion n'est pas de réaliser une évaluation (au sens strict du terme) du système scolaire mais on peut citer comme principales causes du paradoxe entre l'accroissement des effectifs et la baisse de la qualité, les effets pervers des mesures de gratuité scolaire mises en place par l'État à partir de 2006 (gratuité totale pour le cycle primaire et gratuité pour les filles du cycle secondaire), sans mise en place de mesures subséquentes dans le cadre d'une politique rationnellement définie. Ainsi, l'accroissement des effectifs consécutif à la gratuité a conduit d'une part, au recrutement d'enseignants dits « communautaires » aux profils inadaptés, sans formation initiale ni véritable formation continue (Kakai et al. 2008; Boko-vou 2015; Carron et al. 2012) et, d'autre part, à des ratios élèves/maîtres élevés (Carron et al. 2012) alors que les subventions aux écoles étaient tardivement mis à dispositions, et que des insuffisances étaient relevées, notamment dans la répartition des enseignants et des ressources financières de l'éducation (STP-PDDSE 2016). Certes, les mesures palliatives mises en œuvre par l'État face à la baisse de la qualité et aux déperditions scolaires (renforcement des capacités des enseignants, cantines scolaires, dotation en kits scolaires, etc. : STP-PDDSE 2016) sont à poursuivre mais il importe également, pour des raisons d'équité et compte tenu du droit pour tous à un apprentissage tout au long de la vie (ODD 4), que des dispositions soient prises pour la poursuite de l'encadrement des apprenants qui quittent le système scolaire. Dans cette perspective, la présentation de la situation des autres dispositifs existants permettra de réfléchir aux conditions de leur prise en compte dans une réforme de l'éducation.

L'éducation non formelle et les offres alternatives comme palliatifs des insuffisances du système scolaire

Face aux insuffisances de l'éducation formelle, l'éducation non formelle apparaît comme un palliatif dont l'importance n'est pas toujours bien perçue par les décideurs (Baba-Moussa 2009). Ainsi en est-il précisément pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes, l'apprentissage professionnel en atelier et le mouvement associatif. *L'alphabétisation et l'éducation des adultes en langues nationales* (AEALN) sont considérés dans le Plan décennal de développement du secteur de l'éducation (PDDSE) 2006–2015 comme la quatrième composante officielle du secteur de l'éducation. Ce sous-secteur, qui concerne 56,9% des plus de 15 ans, étant analphabètes en 2013 (INSAE 2016), vise à leur donner les compétences nécessaires à la vie sociale et au travail. Cependant, ce sous-secteur est marqué par une instabilité institutionnelle, un déficit en ressources humaines, des divergences dans les logiques d'actions et stratégies des acteurs (Baba-Moussa 2013) et un financement inférieur à 1% du budget de l'éducation (STP-PDDSE 2016), qui ne favorisent pas l'atteinte des objectifs. *L'apprentissage des métiers en atelier*;

longtemps considéré comme le refuge des moins doués et des pauvres, se développe et constitue de plus en plus le choix de parents et de jeunes qui y voient une voie d'accès à l'auto-emploi (Baba-Moussa et Flénon 2014; Dossou 2014). Les actions de modernisation ont été réalisées ces dernières années par l'État et les organisations professionnelles, à travers la création des certificats de qualification professionnelle (CQP) et de qualification au métier (CQM) pour certifier la qualité de l'apprentissage en atelier (Davodoun 2014; Chabi 2014). *Le secteur agricole* est aussi le cadre de formation de nombreux jeunes au sein d'exploitations familiales, de coopératives et, plus récemment, de centres de formation et projets divers (centre Songhaï, projet de promotion de l'entrepreneuriat agricole). Entre 1974 et 1990, les groupements villageois à vocation coopérative (GRVC) et les coopératives agricoles expérimentales de type socialiste (CAETS) avaient été utilisés pour la formation et l'insertion des jeunes ruraux en vue de réduire l'exode rural. Délaissées à l'instauration de la démocratie en 1990, elles sont réapparues récemment sous d'autres formes pour la formation et la réinsertion de jeunes par l'entrepreneuriat agricole (ex : projet de promotion de l'entrepreneuriat agricole [PPEA]). *Les réseaux associatifs* mènent aussi des actions transversales par rapport aux dispositifs précédents (soutien scolaire, formation professionnelle, apprentissage, intervention socioéducative, etc.), qui constituent une véritable contribution à l'éducation et l'insertion des jeunes (Baba-Moussa 2003, 2008).

Cette présentation montre, au regard du profil de scolarisation transversal présenté plus haut, que les structures d'éducation alternative et d'éducation non formelle constituent bien un cadre d'éducation et de formation d'une part importante des jeunes sortis de l'école ou qui n'y sont jamais entrés. Ainsi, par exemple, on estime à 800 000 le nombre de jeunes apprentis contre 700 000 élèves dans l'enseignement secondaire général, et 15 000 élèves dans le secondaire technique et professionnel (Davodoun 2014). Si l'on ajoute à cela l'effectif des jeunes du secteur agricole et de ceux encadrés sous diverses formes par des associations et ONG, on conçoit aisément que, dans la conception pyramidale du système éducatif, près de la moitié de la population scolarisable est hors de l'école, ce qui pose bien un problème d'équité dans l'accès à l'éducation et à l'emploi. Il y a, en l'occurrence, une situation paradoxale, qui se traduit par l'accès difficile des sortants du système scolaire (privilegié par la politique éducative) au monde du travail (cf. les chiffres précédents sur l'emploi) alors que ceux qui n'entrent pas dans le système scolaire et ceux qui en sortent précocement pour l'éducation non formelle (socialement dévalorisée et délaissée par la politique éducative), constituent la grande majorité de la population active dans le secteur économique informel. Assurer une meilleure orientation des premiers vers des formations mieux adaptées aux secteurs porteurs d'emploi, et renforcer les capacités productives des seconds par une meilleure prise en charge des structures qui assurent leur formation, semble constituer le point nodal d'une réforme de l'éducation soucieuse de prendre en compte la question de l'emploi. L'analyse de la configuration des secteurs porteurs de l'économie et de l'emploi permettra dans les prochains développements de conforter cette idée.

Les secteurs porteurs d'emploi dans le contexte de dualité de l'économie, entre formel et informel, au Bénin

Le secteur économique du Bénin est dual : les secteurs formel et informel coexistent. Le terme « secteur informel » (à l'opposé de celui de « secteur formel » ou « secteur moderne ») désigne la multitude de métiers disparates et d'emplois occasionnels qui font vivre la plupart des familles urbaines dans les pays en développement. Selon Jacques Charmes, ce secteur peut être défini comme « l'ensemble des activités non agricoles, non enregistrées régulièrement et distinctement par les enquêtes statistiques classiques » (cité par Dossou 1992, p. 104). Si Charmes exclut le secteur agricole, la définition du Bureau international du travail (BIT) l'y intègre en considérant que le secteur informel correspond à « l'ensemble des établissements ne tenant pas une comptabilité moderne, n'étant pas affiliés à la sécurité sociale, n'étant pas inscrits au registre du commerce » (BIT-INSAE 1992, p. 192). L'INSAE, au Bénin, se réfère plutôt à la définition du BIT en considérant que le « secteur informel est une sorte de concept englobant pour décrire diverses activités de production de biens et services desquelles les individus tirent emploi et revenus. Ces activités sont entreprises en vue principalement de créer des emplois et des revenus pour les personnes concernées, plutôt que de maximiser le profit où le retour des investissements comme cela est typiquement le cas dans le secteur formel (...). Elles sont informelles en ce sens que pour la plupart, elles ne sont ni consignées ni enregistrées dans les statistiques officielles, et qu'elles s'opèrent sur une très petite échelle et avec un faible niveau d'organisation. La majorité d'entre elles impliquent un très faible niveau de capital, de productivité et de revenu. (INSAE 2012, p. 14). On relève sur cette base, qu'en 2010, le secteur informel contribuait au PIB pour 67,3% (contre 32,7% pour le secteur formel) et représentait 93% des offres d'emplois du pays en 2010, contre 7% pour le secteur moderne, privé et public confondus (Ministères en charge de l'éducation 2014, p. 150). Par ailleurs, le Tableau 1 ci-dessous présente la distribution des emplois par branches d'activités et grands secteurs en 2010.

Ce tableau révèle que l'agriculture et les services sont incontestablement les plus grands pourvoyeurs d'emplois (91,9%) face à une industrie embryonnaire (8,1%). Plus précisément, l'agriculture (45,4%), le commerce et la restauration (28,4%) et les autres services (10,9%) constituent les principales composantes du secteur économique en termes de volume d'activités. Cependant, la plupart des emplois dans ces domaines relèvent du secteur informel, principalement sous forme d'entreprises artisanales (INSAE 2012). Selon Casaux-Labrunée (2008), on peut définir l'artisanat comme l'ensemble des « métiers à prédominance manuelle mettant en œuvre un savoir-faire qui peut solliciter des machines, mais ne doit en aucune façon se limiter à un savoir-vendre (auquel cas il s'agit d'un commerçant) ou d'un savoir-faire par d'autres, hommes ou machines, le travail souhaité par le client » (cité par Allard et al. 2010, p. 17). Pour être artisan, il faut posséder une qualification dans un métier exercé de façon autonome et indépendante et développer une activité à faible intensité capitalistique. La qualification du métier est sanctionnée par un diplôme ou par l'expérience mais également par l'existence

Tableau 1 Distribution des emplois par branches d'activités et grands secteurs porteurs en 2010

	Secteur moderne		Secteur informel		Ensemble	
	Nombre d'emplois	%	Nombre d'emplois	%	Nombre d'emplois	%
Branches d'activités en 3 groupes						
Agriculture	5 492	3,0	1 191 049	48,6	1 196 541	45,4
Industrie	8 798	4,8	205 343	8,4	214 141	8,1
Services	170 060	92,2	1 053 385	43,0	1 223 445	46,4
Branches d'activités en 8 groupes						
Agriculture, élevage, pêche et forêt	5 492	3,0	1 191 142	48,6	1 196 634	45,4
Industrie	7 861	4,3	202 158	8,3	210 019	8,0
Eau, électricité, gaz	937	0,5	3 092	0,1	4 029	0,2
Bâtiments et travaux publics	5 795	3,1	62 624	2,6	68 419	2,6
Commerce et restauration	29 566	16,0	718 889	29,3	748 455	28,4
Transport/communication	17 621	9,6	95 578	3,9	113 199	4,3
Banques - assurances	5 805	3,1	1 622	0,1	7 427	0,3
Autres services	111 272	60,4	174 672	7,1	285 944	10,9
Total	184 350	100	2 449 777	100	2 634 127	100

Source Ministères en charge de l'éducation 2014 (RESEN)

d'une demande sociale » (Jaeger 2009, cité par Allard et al. 2010, p. 7). Sur cette base, on peut distinguer quatre types d'artisans – « l'artisan par obligation qui doit créer son propre emploi; l'artisan moderne qui, dans une logique patrimoniale, valorise son savoir-faire avec l'objectif de transmettre son entreprise; l'artisan postmoderne, qui s'inscrit dans une logique gestionnaire et moins dans une logique métier et, enfin, l'artisan hypermoderne qui se situe dans une logique entrepreneuriale, ne vient pas forcément du milieu de l'artisanat mais intègre le secteur des métiers et s'accroche à l'identité artisanale » (Marchesnay 2004, cité par Allard et al. 2010, p. 7). En réalité, c'est la première catégorie d'artisans, souvent constituée de personnes déscolarisées dites « en échec scolaire » ou non scolarisés et analphabètes, que l'on retrouve en majorité au Bénin (Davodoun 2014; Dossou 2014). On y retrouve la majorité des jeunes occupés et installés à leur propre compte (59,4%), les autres jeunes étant souvent répartis comme suit : 19,9% sont des aides familiaux, 8,6% sont en situation d'apprentissage dans le secteur de l'artisanat, 2,4% sont manœuvres et très peu sont employés qualifiés (6,4%), cadres (2,3%) ou patrons (1,0%) (INSAE 2012, p. xv). L'entreprise à caractère artisanal constitue donc plus fréquemment le mode d'installation des jeunes dans l'emploi et si l'on y rajoute les 8,6% d'entre eux qui y sont en apprentissage, il importe d'y accorder un certain intérêt dans la quête d'une meilleure liaison entre la formation et l'emploi.

Partant de ces considérations théoriques et de ces constats, il importe de renforcer la compétitivité des entreprises artisanales en termes de qualité des services offerts,

de niveau de rémunération et de création d'emploi, afin de modifier par la même occasion les représentations sociales qui tendent à l'identifier comme la voie de l'échec. Cela permettrait en effet d'accroître la capacité des entreprises artisanales en matière d'offre d'emploi tout en assurant une meilleure qualité à la formation des jeunes apprentis que l'on y retrouve. Dans cette perspective, la réforme de l'éducation pourrait considérer, entre autres, l'apprentissage dans les ateliers comme une composante à part entière du système éducatif et permettre ainsi d'apporter aux apprentis les savoirs et compétences complémentaires nécessaires à l'amélioration de leur compétitivité. Cela favoriserait progressivement leur évolution du statut d' « artisans par obligation » qui sont actuellement les plus nombreux vers celui d' « artisans modernes », voire d' « artisans hypermodernes » (Marchesnay 2004, *op. cit.*), capables de monter et de gérer des petites et moyennes entreprises compétitives et créatrices d'emplois. Pour cela, l'architecture du système éducatif pourrait s'articuler autour de parcours de formation-insertion professionnelle clairement identifiés, en cohérence avec la demande et les capacités de chaque secteur, et renforcer la visibilité des structures d'accompagnement vers l'emploi et l'entrepreneuriat en cohérence avec un dispositif d'orientation adéquat.

Les dispositifs d'accompagnement vers l'emploi et leur mise en cohérence

Prenant la mesure des insuffisances du système scolaire en matière d'efficacité externe d'une part, et de la configuration des secteurs porteurs de l'économie et de l'emploi d'autre part, le Bénin a opté pour le renforcement de la formation technique et professionnelle, tant dans l'éducation formelle que dans l'éducation non formelle. Des dispositifs d'accompagnement vers l'emploi et l'entrepreneuriat ont été aussi mis en place dans le cadre de la politique nationale de l'emploi. Ainsi, l'ANPE, principal service public de l'emploi, qui privilégiait la mise en stage des diplômés de l'université dans l'administration publique et subsidiairement dans les entreprises privées, a diversifié son intervention autour de quatre programmes : a) Programme d'appui à l'emploi salarié (PAES), qui propose des stages dans l'administration publique et les entreprises; b) Programme d'appui à l'emploi indépendant (PAEI), qui accompagne les jeunes porteurs d'une idée d'entreprise ou d'emploi indépendant à le finaliser avant de les diriger vers les structures susceptibles de financer leurs projets; c) Partenariat décentralisé pour l'emploi (PaDE) pour l'insertion professionnelle des jeunes dans les collectivités locales; d) Renforcement des capacités des demandeurs d'emploi (RCDE) par des formations ponctuelles sur les stratégies de recherche d'emploi.

D'autres structures ont été créées par le ministère chargé de l'emploi dont le plus important est le Fonds national de promotion de l'entreprise et de l'emploi des jeunes (FNPEEJ), créé en 2007 pour promouvoir l'esprit d'entreprise et l'émergence d'entrepreneurs créateurs de richesse et employeurs potentiels. En outre, le Projet emploi jeunes (PEJ), créé en 2013, vise à renforcer les capacités et à soutenir l'installation des jeunes artisans. Quant aux centres de ressources *Business Promotion Center* (BPC), ils ont été érigés progressivement depuis 2012 dans les principaux chefs-lieux des départements au profit des jeunes entrepreneurs. On peut citer, par ailleurs, le Projet de promotion de l'entrepreneuriat agricole (PPEA) placé

Tableau 2 Evolution du budget de l'ANPE en millions de FCFA (2004–2010)

Années	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Budget	474,63	798,42	600	1277,2	1152,3	1500,2	1600

Source MMEJF (2011)

Tableau 3 Évolution de l'effectif des bénéficiaires des programmes de l'ANPE

Années	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Effectif des bénéficiaires	297	276	500	4904	4585	2076

Source MMEJF (2011)

Tableau 4 Résultats obtenus par les différents programmes de l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE)

Programmes	Résultats
Introduction du programme. Aide à l'insertion et au développement de l'embauche (AIDE)	1 782 stagiaires accompagnés et suivis
Programme d'Appui à l'Emploi Indépendant (PAEI)	5 216 bénéficiaires : 3 685 formés en techniques de recherche d'emploi (TRE), 1 531 formés à gérer mieux leur entreprise (GERME) et 2 841 plans d'affaires finalisés, dont 1 941 soumis à financement au FNPEEJ
Renforcement des capacités des demandeurs d'emploi (RCDE)	385 bénéficiaires
Partenariat Décentralisé pour l'Emploi (PaDE)	104 personnes mis en stage dans les structures décentralisées des collectivités locales (communes et mairies)
Appui au Programme spécial de réinsertion professionnelle (Défi emploi jeune)	647 bénéficiaires dont : 395 formés à trouver une idée d'entreprise (TRIE), créer une entreprise (CRE) et TRE; 367 formés en GERME et 238 plans d'affaires soumis au FNPEEJ
Appui au service militaire d'intérêt national (SMIN)	6 000 appelés formés sur les opportunités d'emploi

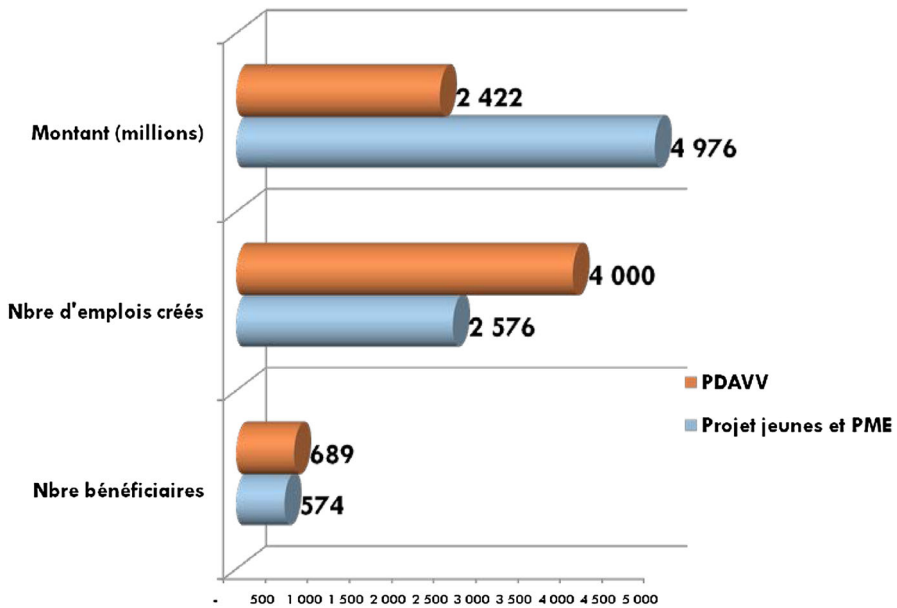
Source MMEJF (2011)

sous le ministère du développement depuis 2014 pour inciter les jeunes à l'entrepreneuriat agricole ainsi que le service du volontariat des jeunes du ministère chargé de la jeunesse. Le caractère récent de ces dernières initiatives ne permet pas ici d'en évaluer l'impact. Cependant, en ce qui concerne l'ANPE et le FNPEEJ, la documentation disponible permet ici de faire quelques analyses. S'agissant de l'ANPE, l'évolution du budget (Tableau 2) et de l'effectif des bénéficiaires (Tableau 3) montre le caractère mitigé de l'impact en terme d'emploi. En effet, alors que le budget s'accroît de façon considérable en triplant quasiment entre 2006 et 2010, l'effectif des bénéficiaires augmente d'abord de façon importante, dès 2007, avant de connaître une chute brutale en 2008 et 2009. Quant à la répartition des bénéficiaires (effectifs cumulés de 2006 à 2010) entre les différents programmes proposés (Tableau 4), on constate que les programmes « Aide à l'insertion et au développement de l'embauche » (AIDE, devenu PAES après 2010) et PaDE

proposés principalement aux jeunes diplômés, offrent à ces derniers une expérience professionnelle sous forme de stages dans l'administration publique et les entreprises (AIDE/PAES : 1 782 bénéficiaires) ou dans les collectivités locales (PaDE : 104 bénéficiaires). Cependant, les bénéficiaires de ces programmes ne représentent que 1 886 personnes sur un effectif total de 14 134 personnes accueillies (soit 13,35%). Le reste des bénéficiaires (soit 12 248 personnes) sont accompagnés sous forme de formations diverses qui ont abouti pour 3 126 d'entre eux à l'élaboration d'un plan d'affaires dont 2 179 ont été soumis à financement au FNPEEJ (soit 15,41%). L'impact en termes d'accès à l'emploi reste donc assez faible : moins de 13,5% des jeunes accueillis bénéficient d'une première expérience professionnelle et à peine 15,5% d'entre eux ont pu monter un projet susceptible d'être soumis à financement.

Par ailleurs, en dehors de l'appui au Programme spécial de réinsertion professionnelle (Défi emploi jeunes), qui concerne surtout des jeunes faiblement scolarisés et licenciés d'une société d'escorte de véhicules d'occasion, fermée par l'État en 2007, la plupart des programmes de l'ANPE visent les jeunes diplômés du système scolaire. Des études sur le devenir des bénéficiaires restent à réaliser pour mesurer l'impact des formations sur l'emploi et la création d'entreprises. Quant aux programmes qui donnent une première expérience professionnelle par la mise en stage, ils ne permettent pas de rompre véritablement avec le mythe du fonctionariat comme voie royale de promotion sociale.

En ce qui concerne le FNPEEJ, l'examen des chiffres (cf. Graphique 2) relatifs au Programme d'appui aux jeunes et aux PME (PJPME) et au Programme de diversification agricole par la valorisation des vallées (PDAVV), qui en sont les deux principaux programmes et qui visent à financer les initiatives entrepreneuriales des jeunes de toutes catégories dans différents secteurs d'activités (notamment *agrobusiness* et élevage), montre aussi que cette structure qui a suscité beaucoup d'espoirs quant à l'émergence d'entrepreneurs susceptibles de produire de la richesse et de créer des emplois, n'a pas atteint les résultats attendus. En effet, pour un montant cumulé d'environ 7,4 milliards de francs CFA, seulement 1 263 bénéficiaires (porteurs de projets d'entreprises) ont été financés pour un effectif de 6 576 emplois créés. Selon l'évaluation à mi-parcours faite en 2009, le fonctionnement du FNPEEJ a été perturbé par le non recouvrement des premiers prêts octroyés, qui n'a pas permis de recruter d'autres vagues de bénéficiaires. Le taux de recouvrement cumulé au mois d'août 2011 était de 9,44% et le montant cumulé recouvré s'élevait à 173 628 478 FCFA au lieu de 1 839 843 782 FCFA attendus. Cela est dû à un certain nombre d'insuffisances dans le montage du projet, notamment à l'estimation imprécise du coût des projets à financer et des taux d'intérêts, à l'absence de contribution des bénéficiaires, à la non-diversification des activités financées – prépondérance des projets d'élevage de volaille et lapins –, à l'insuffisance ou à l'absence de formation et de suivi des jeunes, à la non-activation du fonds de garantie mis en place. En dehors de ces insuffisances, on peut relever l'inadéquation du postulat que tout chercheur d'emploi serait un entrepreneur potentiel, qui a conduit à écarter du dispositif une formation approfondie des bénéficiaires en entrepreneuriat, alors que le système scolaire et universitaire ne se



Graphique 2 Coût, bénéficiaires et emplois créés par les programmes du Fonds national de promotion de l'emploi et de l'entreprise des jeunes (FNPEEJ). PDAVV = Programme de diversification agricole par la valorisation des vallées. PME = petites et moyennes entreprises
 Source MMEJF (2011)

préoccupe pas de cet aspect et ne laisse que peu de place à l'intelligence et aux compétences non intellectuelles.

Il est possible de retenir de l'analyse de ces deux principaux dispositifs d'accompagnement vers l'emploi, qu'ils tentent effectivement d'orienter les jeunes en fonction de la configuration des secteurs porteurs de l'économie (dualité entre secteur informel et secteur moderne, prépondérance du secteur agricole et artisanal). Cependant, leurs actions sont limitées par leur manque d'arrimage et de visibilité dans le secteur de l'éducation et de la formation, alors qu'ils privilégient les diplômés des universités au détriment des personnes formées dans les structures d'éducation non formelle. De même, en l'absence d'une collaboration interministérielle entre le ministère de l'emploi, sous la tutelle duquel ces programmes sont placés, et les ministères chargés de l'éducation, ils sont peu connus des jeunes en formation. On peut en déduire que, sans être des composantes du système éducatif, la lisibilité de ces structures d'accompagnement, dans les parcours de formation-insertion professionnelle à proposer aux jeunes, est à prévoir dans le cadre d'une réforme de l'éducation accordant de l'importance à la question de l'emploi. Par ailleurs, leur intervention est à adapter à la diversité des jeunes (selon qu'ils sont issus de l'éducation formelle ou de l'éducation non formelle) et à la configuration des secteurs porteurs d'emploi auxquels ils préparent.

Vers une architecture holistique de l'éducation intégrant la dimension de l'emploi

Les analyses précédentes suggèrent trois leviers principaux sur lesquels l'on pourrait agir dans le cadre de la réforme de l'éducation. Il s'agit tout d'abord de rompre, dès la base du système, avec le mythe de l'intellectualisme, en diversifiant les formes de l'intelligence humaine valorisées dans le système éducatif et en y intégrant les structures d'éducation non formelle; ensuite, de revaloriser les formations techniques et professionnelles conduisant aux métiers à dominante manuelle, tant dans l'éducation formelle que dans l'éducation non formelle (mais surtout dans ce dernier) en les considérant comme un choix de formation parmi d'autres et non plus comme « la voie de l'échec » ; enfin, de rompre avec la séparation entre le monde de l'emploi et celui de la formation, qui fait que les choix d'orientation des familles et des apprenants reposent rarement sur une bonne connaissance des secteurs porteurs d'emploi et des possibilités d'accompagnement mis en place par l'État (Baba-Moussa et Flénon 2014). Partant de cela, le Schéma 2 qui suit, présenté et validé par les acteurs au cours du deuxième Forum sur le secteur de l'éducation au Bénin (République du Bénin 2015, p. 113), propose de bâtir l'offre éducative selon trois niveaux présentés verticalement, de la base au sommet, de la manière suivante :

- une éducation de base holistique sur dix ans après l'éducation préscolaire, qui serait assurée en synergie, par des structures d'éducation formelle (primaire et premier cycle secondaire) et d'éducation non formelle (offres alternatives, ateliers d'apprentissage, centres de sports et loisirs, centre d'éducation en langues nationales);
- une offre post-éducation de base comportant le deuxième cycle de l'enseignement secondaire avec ses filières (générale, technique et professionnelle), l'enseignement supérieur (général, technique et professionnel) et les structures de développement des compétences techniques et professionnelles de l'éducation non formelle;
- un accompagnement vers l'emploi dans les secteurs porteurs de l'économie via les dispositifs créés à cette fin qui, sans être des composantes du système éducatif, en sont complémentaires dans la quête de l'adéquation formation-emploi.

Les prochains paragraphes donnent plus de précisions sur ces trois niveaux.

Une éducation de base holistique pour diversifier les compétences développées par le système éducatif et les vocations

L'éducation de base telle qu'elle est envisagée dans la nouvelle architecture, ne se limite pas à la scolarisation primaire obligatoire, privilégiée par le passé dans le processus de réalisation des OMD et de l'Éducation pour tous (EPT), mais elle intègre aussi les structures d'éducation alternative, les centres d'alphabétisation en langues nationales et les structures d'éducation par les sports et loisirs (éducation

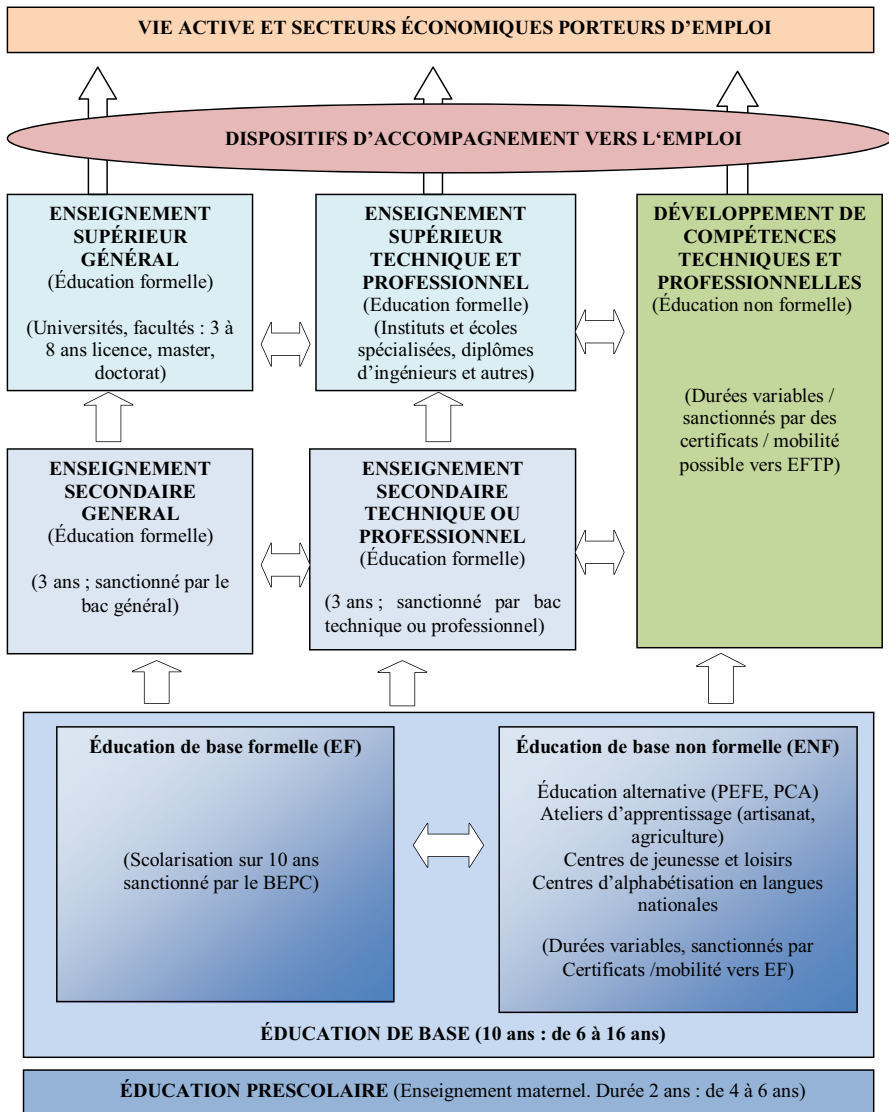


Schéma 2 Architecture du système éducatif dans une approche holistique intégrant la dimension emploi. Les flèches verticales indiquent la progression d'un niveau à l'autre (de l'éducation de base vers l'accès au secteur de l'emploi) ; les double-flèches horizontales indiquent les passerelles entre les structures et/ou les parcours de formation

non formelle). Cela permet, dès la base du système, de diversifier les types de compétences valorisées et développées par l'éducation, de développer aussi très tôt l'esprit d'entrepreneuriat, de créativité et de susciter des comportements orientés vers l'autonomie des personnes. Cela est en accord avec l'ODD 4 qui, dans sa déclinaison 4.1. vise à faire en sorte que « toutes les filles et tous les garçons suivent,

sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile », tout en accordant l'importance requise aux « modes d'apprentissage alternatifs/non formels pour enfants et adolescents non scolarisés (reconnaissance des apprentissages, équivalences, passerelles) ». La nouvelle architecture proposée exige donc la mise en place d'un nouveau cadre institutionnel pour l'éducation de base afin de rendre opérationnelles les passerelles entre éducation formelle et éducation non formelle. Cela suppose également de disposer d'un système transversal d'orientation et de définir les normes de chaque structure (et plus globalement de chaque sous-secteur) en cohérence avec celles des autres afin de mieux réguler les flux (Baba-Moussa et al. 2014). Une gestion différente du temps scolaire (Napporn et Baba-Moussa 2013) – on pourrait même parler du « temps d'éducation de base » – permettrait par ailleurs d'ouvrir l'école à la vie c'est-à-dire de rompre avec l'hégémonie des savoirs intellectuels au profit d'une diversification des centres d'intérêt, pour permettre aux apprenants d'expérimenter d'autres lieux et d'autres façons d'apprendre afin de développer diverses compétences. À la fin de l'éducation de base, les apprenants sont supposés être dotés d'un « socle commun de connaissances fondamentales et de compétences sociales de bases » qui leur permettra, en fonction de leurs capacités, de leurs aspirations, des résultats des évaluations et des recommandations formulées par le dispositif d'orientation transversal à créer, de poursuivre leur formation dans les différents parcours post-éducation de base.

Des parcours de formation-insertion socioprofessionnelle post éducation de base dotés de passerelles entre éducation-formelle et éducation non formelle

L'offre de formation post-éducation de base se compose des enseignements secondaire et supérieur (éducation formelle) et des autres structures de développement des compétences techniques et professionnelles (éducation non formelle). On y distingue les parcours de formation-insertion professionnelles suivants : *enseignement général* avec les cycles secondaire et supérieur, qui déboucherait sur les professions du secteur moderne (selon les spécialités : administration publique, santé, enseignement, entreprise moderne, etc.); *enseignement et formation technique et professionnelle* avec les cycles secondaire et supérieur, qui déboucheraient sur l'emploi dans les entreprises et les PME modernes des secteurs productifs porteurs identifiés et selon les spécialités (industrie, *agrobusiness*, bâtiment et travaux publics, technologies de l'information et de la communication, électronique, télécommunications, etc.); et le *développement des compétences techniques et professionnelles* dans le cadre de l'éducation non formelle, qui préparerait les jeunes aux emplois dans les entreprises et PME de type artisanal (soit plutôt les « artisans modernes » et « postmodernes », voire « hypermodernes », au sens de Marchesnay 2004) dans les différents secteurs productifs porteurs (bâtiment et travaux publics, mécanique auto-moto, menuiserie, maçonnerie, plomberie, coiffure, couture, boulangerie, teinture, tissage, sculpture, etc.). Ces trois parcours de formation intègreraient chacun diverses filières de formation en lien avec les secteurs porteurs de l'économie, et on pourrait y inclure certaines branches d'activités souvent

occultées, telles que les métiers du sport, du tourisme et du loisir, proposés plus souvent par des structures associatives ou privés. Par ailleurs, il ne s'agit pas de parcours cloisonnés mais de parcours permettant la mobilité des apprenants, selon leurs aspirations et leurs capacités et avec l'aide d'un dispositif adéquat d'orientation pour réguler les flux, dès la sortie de l'éducation de base, entre les trois parcours identifiés. Cette orientation serait fondée sur l'anticipation des capacités d'accueil des secteurs porteurs de l'économie. La régulation des flux via l'orientation se fera également à un deuxième niveau, à l'entrée dans l'enseignement supérieur, entre les facultés classiques, les instituts et écoles spécialisées rattachées aux universités (publiques comme privées) et les autres types de formation professionnelle.

La notion de « passerelle » s'entend ici dans le double sens de l'éducation formelle vers l'éducation non formelle et vice versa : il s'agit, d'un côté, d'assurer la poursuite du processus éducatif et d'apprentissage pour les élèves qui quittent le système scolaire pour une raison donnée, en leur offrant des passerelles vers les structures d'éducation non formelle adaptée à leur situation et, d'un autre côté, d'offrir aux apprenants des structures d'éducation non formelle, des passerelles vers l'éducation formelle qui leur permettent, à un moment donné de leur parcours, de bénéficier d'une reconnaissance et d'une validation de leurs acquis : soit pour accéder à une formation diplômante dans le système scolaire et universitaire; soit pour certifier leurs compétences par un diplôme (validation des acquis de l'expérience).

Un tel projet suppose que des mesures incitatives soient mises en place pour les métiers sur lesquels débouchent l'éducation non formelle et pour la promotion de leurs produits, afin de réduire l'image négative de « voie de l'échec » qui leur est associée et d'en faire des choix de formation au même titre que les enseignements général, technique et professionnel. En fait, il s'agit surtout d'assurer à tous les apprenants une meilleure lisibilité des voies qui conduisent de la formation vers l'emploi à partir des structures d'éducation et de formation existantes (qu'elles soient de type scolaire ou non) et de rompre avec l'hégémonie des formations préparant principalement aux emplois salariés de type administratif. L'entrepreneuriat et l'auto-emploi dans les différents secteurs productifs de l'économie (agriculture, artisanat, services, etc.) auraient une place importante dans les cursus de formation des trois parcours.

Les dispositifs d'accompagnement vers l'emploi comme une dimension complémentaire et indissociable de l'architecture du système éducatif

Certes, l'État ne peut constituer le seul agent responsable de l'insertion professionnelle, mais il lui revient cependant de faciliter les choix d'insertion des sortants du système éducatif, en leur offrant une meilleure lisibilité des secteurs porteurs de l'économie et des dispositifs d'accompagnement existants comme des intermédiaires entre le monde de la formation et celui de l'emploi; d'où l'intérêt d'assurer la visibilité des dispositifs comme l'ANPE et le FNPEEJ (entre autres) dans l'architecture du système éducatif. Cela est d'autant plus important que la

séparation entre le monde du travail et celui de la formation n'est plus aussi nette, alors que se développent actuellement : la formation en alternance dispensée pour une partie dans les centres de formation et, pour l'autre, dans les entreprises et les ateliers (on parle au Bénin de « formations de type dual » : Davodoun 2014; Sidibé 2016); la formation par le travail dans des entreprises qualifiées désormais « d'entreprises apprenantes » (Feutrie 2003; Demol 2002, etc.); la reconnaissance de la validation des acquis de l'expérience (RVAE) qui permet de traduire l'expérience acquise dans le monde du travail en diplômes ou certificats (Baba-Moussa 2004; Cherqui-Houot 2001; Farzad et Paivandi 2000); etc. Une bonne régulation des flux et de la mobilité des apprenants aux deux niveaux précédents devrait permettre une répartition équilibrée des jeunes chercheurs d'emploi, qu'ils soient issus de structures d'éducation formelle ou d'éducation non formelle, en fonction des besoins réels et des capacités d'accueil de chaque secteur porteur de l'économie. L'intervention de ces dispositifs peut donc être anticipée pour aider les apprenants à identifier, au cours du processus de formation, le chemin qui les conduira vers l'emploi.

Conclusion

La réflexion qui s'achève ici visait à contribuer à la réforme de l'éducation au Bénin en proposant un modèle éducatif nouveau qui, tout en s'inscrivant dans une approche holistique, préparerait mieux les apprenants à l'insertion professionnelle, en cohérence avec le contexte économique et socioculturel du Bénin. Le modèle éducatif émanant de cette réflexion, et présenté sous forme d'une architecture du système éducatif, propose de rendre plus visible les parcours de formation qui mènent aux secteurs porteurs d'emploi et les dispositifs d'accompagnement existants, après une étape d'éducation de base d'une durée de dix ans, assurée conjointement par le système scolaire, les structures d'éducation alternatives et les autres structures d'éducation non formelle. Cependant, au-delà de la prise en compte de l'insertion professionnelle, ladite architecture permet aussi d'entrer de plain-pied dans l'Agenda pour l'éducation 2030 structuré autour de l'ODD 4. En effet, l'architecture en elle-même renvoie plus globalement à l'objectif primordial de l'ODD 4 qui est d' « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité, et promouvoir un apprentissage tout au long de la vie pour tous » (UNESCO et al. 2016, p. 1). Cette architecture est le fruit d'une réflexion théorique et peut être considérée comme une composante du « référentiel » de politique publique d'éducation et de formation au Bénin, du fait de sa validation par les acteurs lors du deuxième Forum national sur le secteur de l'éducation. Cependant, elle reste à confronter à l'épreuve du terrain et des acteurs, pour sa mise en œuvre. Or, la sociologie des organisations nous enseigne que toute innovation suscite nécessairement des résistances de la part des acteurs (Crozier et Friedberg 1977; Friedberg 1993). De même, selon Muller, bien que faisant objet d'un accord lors de son élaboration, un référentiel de politique publique représente toujours « un espace de sens où vont se cristalliser les conflits », notamment au sujet des valeurs, du positionnement des acteurs ou de la répartition des ressources (Muller 1995). Ainsi,

l'objectif de la présente réflexion se limite principalement, comme le mentionne Friedberg à propos du sociologue des organisations, à « produire une connaissance concrète sur une réalité humaine sous-jacente à un champ d'action donné en vue d'assister les acteurs de ce champ (ici, l'éducation) à développer et acquérir les capacités individuelles et collectives leur permettant de structurer autrement leurs interactions et de jouer – et il faut l'espérer, mieux – le jeu de leur coopération conflictuelle » (Friedberg 1993, p. 292). Friedberg considère aussi que, face au conservatisme qui prévaut souvent au sein des organisations, ces dernières ont besoin d'un « entrepreneur social » pour conduire le changement (*ibid.*, p. 337). Ce rôle pourrait être joué par l'analyste dès lors que celui-ci adopte, comme le suggèrent Amblard et al., une posture dans laquelle « les statuts de chercheur, d'expert et de consultant sont fondus dans le même mouvement » (Amblard et al. 1996, p. 222). Partant de ces considérations, il est possible de conclure la présente réflexion en relevant que la mise en œuvre d'une réforme autour de cette architecture nouvelle nécessitera l'intervention de l'État - dans son rôle de « médiateur », celui qui élabore le référentiel de politique publique ou en coordonne l'élaboration (Muller 1995) –, afin de prendre les mesures requises pour la réussite du processus, notamment en assurant la synergie de la réflexion intrasectorielle entre les trois ministères qui composent le secteur de l'éducation. Cela est nécessaire pour rendre opérationnelle l'éducation de base sur dix ans, qui inclut l'enseignement primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire et des structures d'éducation non formelle qui n'appartiennent pas aux mêmes ministères. Outre cette synergie intra sectorielle, l'ouverture vers les secteurs porteurs d'emploi et les dispositifs d'accompagnement appelle aussi une synergie intersectorielle avec d'autres ministères comme ceux chargés respectivement de l'emploi et de l'entrepreneuriat, des sports et loisirs, etc. L'intervention régulatrice de l'État pourrait passer par une reconfiguration de l'administration de l'éducation. Enfin, la réflexion ne saurait s'achever sans rappeler que la finalité du système éducatif n'est pas uniquement de préparer à l'emploi mais plus globalement de préparer à la vie (dont l'accès à un emploi n'est qu'un aspect, bien que perçu ici comme important) et à l'autonomie de jugement et d'action. En conséquence, aucun cadre d'apprentissage ne saurait être sous-estimé. La présente étude de cas du Bénin pourrait susciter des études de cas d'autres pays, en cette phase de transition vers les ODD, afin que, par la comparaison des expériences et des bonnes pratiques, l'on puisse tirer des leçons pour les réformes de l'éducation à venir.

Bibliographie

- Allard, F., Amans, P., Bravo-Bouyssy, K., Descargues, R., & Loup, S. (2010). III Les nouveaux visages de l'artisanat. *Annales du Réseau Artisanat-Université, 2009/2010* (pp. 41–55). Paris : Institut supérieur des métiers.
- Amblard, H., Bernoux, Ph., Herrerros, G., & Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris: Seuil.
- Baba-Moussa, A. R. (2003). Associations de jeunesse au Bénin. *Agora Débat/Jeunesse, Revue de Sociologie et Sciences sociales, 32*(1), 108–118.

- Baba-Moussa, A. R. (2004). Les stratégies d'acteurs face à la validation des acquis en Basse-Normandie. *Formation et emploi*, 88(1), 17–32.
- Baba-Moussa, A. R. (2008). Rapport culturel et stratégies de participation des jeunes aux associations socio-éducatives et de jeunesse au Bénin. In A. Vulbeau & R. Casanova (Coord.), *Adolescences entre défiance et confiance* (pp. 337–347). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Baba-Moussa, A. R. (2009). L'éducation non formelle peut-elle constituer un palliatif face aux tensions du système scolaire ? Approche comparative entre la France et les pays francophones d'Afrique subsaharienne. In Malet, R. (coord.), *Le métier d'enseigner à l'épreuve des contextes : du global au local*. Education comparée – Nouvelle série, Sommaire n° 2 (pp. 225–250). Villeneuve d'Ascq Cedex: Université Charles-de-Gaulle – Lille 3.
- Baba-Moussa, A. R. (2011). Les jeunes et l'emploi au Bénin : déterminants objectifs et représentations sociales chez les jeunes et les adultes. *Edumag*, 6, 20–21.
- Baba-Moussa, A. R. (2013). Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l'éducation au Bénin : valeurs, principes d'actions et stratégies d'acteurs. *Cahiers de recherche sur l'éducation et les savoirs*, 12, 111–131.
- Baba-Moussa, A. R., & Flénon, A. (2014). L'apprentissage artisanal, un contexte d'action éducative non formelle. Les stratégies d'orientation des apprentis au Bénin. *Education Permanente*, 199, 93–104.
- Baba-Moussa A. R., Glanz C., & De Grauwe A. (2014). *Élaboration du cadre normatif dans une approche sectorielle de l'éducation en République démocratique du Congo : enjeux, défis et perspectives. Une étude de cas*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).
- Barro, R. (1991). Economic growth in a cross section of countries [La croissance économique dans une section transversale de pays]. *Quarterly Journal of Economics*, 151(2), 407–443.
- BIT-INSAE (Bureau international du travail – Institut national de statistique et d'analyse économiques). (1992). *Manuel de recensement sur le secteur informel*. Cotonou: Institut national de statistique et d'analyse économiques.
- Boko-vou, E. C. (2015). *Évaluer la formation en unité pédagogique et proposer une démarche de mise en œuvre à visée de professionnalisation*. Mémoire de master en sciences de l'éducation et de la formation des adultes. Lille : Université de Lille.
- Carron, G., Gnimadi, A., Legendre, A.-C., & Abel Jessen, J. (2012). *Évaluation à mi-parcours du secteur de l'éducation du Bénin (PDDSE 2006–2015)*. Cotonou : Ministère du développement, de l'analyse économique et de la prospective (MDAEP), l'Agence danoise pour le développement international (DANIDA), Agence française de développement (AFD).
- Casaux-Labrunée, L. (2008). L'activité artisanale: entre traditions et innovations. *Libre droit : mélanges en l'honneur de Philippe Le Tourneau* (pp. 183–212). Paris: Dalloz.
- Chabi, S. (2014). Formation professionnelle : la réforme en cours. In Conseil national de l'éducation (CNE) (Ed.), *Ateliers thématiques en préparation au deuxième Forum national de l'éducation, vol 2 : Choix de communications* (pp. 509–523). Cotonou : Star Editions.
- Cherqui-Houot, I. (2001). *Validation des acquis de l'expérience et université. Quel avenir ?* Paris : L'Harmattan.
- CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie). (2008). *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire l'éducation primaire au Bénin. Etude réalisée dans le cadre du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) 2004–2005*. Porto-Novo : Ministère des enseignements maternel et primaire (MEMP).
- CONFEMEN. (2015). *PASEC 2014. Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) – CONFEMEN.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Dakpo, A., Yarou, I., & Flénon, A. (2011). *L'orientation à l'université : politique, pratiques et effets sur la dynamique académiques dans les universités publiques du Bénin*. Rapport de recherche. Cotonou : Réseau Ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE). Disponible à <http://www.rocare.org/grants/2011/bj02.pdf>, consulté le 2 juin 2017.
- Davodoun, C. (2008). *Mieux connaître l'artisanat au Bénin*. Cotonou: Editions Ruisseaux d'Afrique.
- Davodoun, C. (2014). L'apprentissage des métiers artisanaux. In Conseil national de l'éducation (CNE) (Ed.), *Ateliers thématiques en préparation au deuxième Forum national de l'éducation, vol 2 : Choix de communications* (pp. 525–566). Cotonou : Star Editions.
- Demol, J.-N. (2002). L'accompagnement en alternance: de l'université au travail, du travail à l'université. *Education permanente*, 153, 129–143.

- Denison, E. F. (1964). *La mesure de la contribution de l'enseignement, Le facteur résiduel et le progrès économique*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
- Dossou, A. (1992). Le secteur informel au Bénin: mode de fonctionnement, besoins de formation et perspectives de croissance. In F. Caillods, D. Atchoarena & I. Zevounou (Eds.), *L'éducation, l'emploi et la planification des ressources humaines : Rapport d'un cours intensif de formation sous-régional* (pp. 101–123). Cotonou : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation (IIEP).
- Dossou, A. (2014). Système éducatif et promotion de l'emploi. In Conseil national de l'éducation (Ed.), *Ateliers thématiques en préparation au deuxième Forum national de l'éducation, vol 2 : Choix de communications* (pp 479–496). Cotonou : Star Editions.
- Farzad, M., & Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Paris: Anthropos.
- Feutrie, M. (2003). La mise en œuvre de la VAE: vers un débat de société? *Actualité de la formation permanente*, 182, 33–36.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle : dynamique de l'action organisée*. Paris: Seuil.
- INSAE (Institut national de statistique et d'analyse économiques). (2012). *Enquête modulaire intégrée sur les conditions de vie des ménages (EMICOV 2011)* Cotonou : INSAE.
- INSAE. (2016). *RGPH4: Que retenir des effectifs de population en 2013 ? (juin 2016)*. Cotonou: INSAE.
- Jaeger, C. (2009). L'artisanat : des territoires mouvants pour des choix personnels. In S. Boutillier, M. David, & C. Fournier (dir.), *Traité de l'artisanat et de la petite entreprise* (pp. 149–162). Champs-sur-Marne : Éditions Educaweb.
- Kadima-Tshimanga, B. (1982). La société sous le vocabulaire: Blancs, Noirs et Evolués dans l'ancien Congo belge (1955–1959). *En hommage à Robert-Léon Wagner. Mots*, 5, 25–49.
- Kakai, A. G., Legba, R., Gansa, B., Tossou, R., & Salami, N. D. (2008). *Le métier d'enseignant communautaire : profil de l'éducateur et impact sur le système éducatif béninois*. Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE): Cotonou.
- Mansuy, M., Couppié, T., Fetsi, A., Scatoli, C., Mooney, P., & Van den Brande, G. (2001). *Transitions entre le système éducatif et la vie active: chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Marchesnay, M. (2004). L'artisanat dans un monde hypermoderne : *Sommaire*, 9 [en ligne] Disponible à http://www.constructif.fr/bibliotheque/2004-11/l-artisanat-dans-un-monde-hypermoderne.html?item_id=2578, consulté le 2 juin 2017.
- Ministères en charge de l'éducation. (2014). *Rapport d'état du système éducatif (RESEN) : Pour une revitalisation de la politique éducative dans le cadre du programme décennal de développement du secteur de l'éducation* : Dakar : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation (IIEP).
- MMEJF (Ministère de la micro finance, de l'emploi des jeunes et des femmes). (2011). *Bilan des actions du gouvernement de 2006 à 2010*. Cotonou : Ministère de l'artisanat et du tourisme (MAT), MMEJF et Ministère de la jeunesse, des sports et des loisirs (MJSL).
- Muller, P. (1995). Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. In A. Faure, G. Pollet, & P. Warin (Eds.), *La notion de référentiel dans les politiques publiques* (pp. 153–178). Paris: L'Harmattan.
- Napporn, C., & Baba-Moussa, A. R. (2013). Accompagnement et soutien scolaires: l'expérience béninoise. *Revue internationale de l'éducation de Sévres*, 62, 79–88.
- Paul, J.-J., & Vernières, M. (1995). L'insertion dans les pays en développement. In M. Vernières (Ed.), *Ajustement, éducation, emploi* (pp. 223–250). Paris: Éditions Economica.
- République du Bénin. (2007). *Actes du Premier Forum National sur le Secteur de l'Éducation*. Cotonou: République du Bénin.
- République du Bénin. (2014). *Deuxième forum de l'éducation. Synthèse des résultats du diagnostic stratégique du secteur de l'éducation*. Cotonou : Ministères chargés de l'éducation – Conseil national de l'éducation.
- République du Bénin. (2015). *Actes du deuxième Forum national sur le secteur de l'éducation. Fondement, organisation, résultats et perspectives post forum*. Porto-Novo : Bibliothèque nationale.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital [L'investissement dans le capital humain]. *American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Sidibé, B. (2016). Évaluation du dispositif de formation de type dual au Bénin : Cas de la mécanique. Mémoire de Master 2, Université Lille 1 : Sciences de l'éducation.

- STP-PDDSE (Secrétariat technique permanent du Plan décennal de développement du secteur de l'éducation du Bénin). (2016). *Rapport de la première revue sectorielle de l'éducation pour 2016*. Cotonou: Secrétariat Technique Permanent du PDDSE.
- Trottier, C., Gauthier, M., & Turcotte C. (2007). Insertion professionnelle et rapport au temps de jeunes ayant interrompu leurs études secondaires. *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches. Disponible à <http://sociologies.revues.org/212>, consulté le 29 janvier 2017.
- UAC (Université d'Abomey-Calavi). (2014). *Annuaire des statistiques de l'année académique 2012–2013*. Abomey-Calavi: Université d'Abomey-Calavi.
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture), et al. (2016). *Education 2030. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. ED-2016/WS/2. Incheon : UNESCO, Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), Fonds des Nations Unies pour la population (FNUAP), Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR), Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), L'Entité des Nations unies pour l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes (ONU Femmes), Banque mondiale, Organisation internationale du travail (OIT). Disponible à <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-fr.pdf>, consulté le 7 juin 2017.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon (PUL).

L'auteur

Abdel Rahamane Baba-Moussa est docteur en sciences de l'éducation (Grenoble 2), titulaire d'un master en ingénierie et expertise des politiques sociales locales (Caen) et d'un DEA en sciences et techniques des activités physiques et sportives (Grenoble 1). Depuis 2007, il est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université d'Abomey Calavi – INJEPS (Bénin). Il est également maître de conférences du Conseil national des universités (CNU) de France et a été enseignant-chercheur à l'Université de Caen, consultant-formateur à l'Institut régional de développement social et au Centre régional d'éducation pour la santé de Rouen, consultant associé au cabinet ETHEIS-Conseil de Caen (France), de 1998 à 2007. Consultant expert pour l'Organisation internationale de la francophonie et l'UNESCO, il est l'auteur de plusieurs publications dont : « Éducation et développement au Bénin » en 2002, « Fondement et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique » en 2014; « L'éducation comparée en Afrique francophone » en 2014. Il est actuellement secrétaire technique permanent du Plan décennal de développement du secteur de l'éducation au Bénin, où il coordonne l'élaboration du plan sectoriel de l'éducation post-2015, après avoir été directeur du cabinet du ministre en charge de l'emploi au Bénin (2010–2014) et directeur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes (2009–2010).