
**CONTRAT DE SERVICES DE CONSULTANTS
RÉMUNÉRÉES AU FORFAIT CONTRAT N°
COI/INCA-SUB/CT/2021/004**

**Titre du Contrat : Expertise en vue de l'organisation des
Assises régionales de la formation et de la mobilité
universitaire et professionnelle**

Prof. Rada Tirvassen

Client : Commission de l'océan Indien

Expertise réalisée sur financement de l'Union européenne

SEPTEMBRE 2021

REMERCIEMENTS

Je voudrais commencer par exprimer ma reconnaissance au Secrétaire Général de la Commission de l'Océan Indien, le Professeur Vêlayoudom Marimoutou, de m'avoir confié cette Consultance, particulièrement stimulante. Il n'a d'ailleurs pas hésité à sacrifier ses heures de travail pour me faire part de ses idées et réflexions sur les thématiques au centre de cette Consultance.

Mes remerciements vont aussi

- à Monsieur Gilles Ribouet et Monsieur Raj Mohabeer pour les pistes proposées, ce qui a rendu ma tâche un peu plus facile ;
- à Monsieur Ricaud Auckbur, *Chief Technical Officer* au Ministère de l'éducation et des ressources humaines, Monsieur Suresh Munboth, conseiller auprès de Mme la Ministre de ce même ministère, Mme Leena Ramtohl de la *Research and Projects Division* au *Human Resource Development Council* pour les précieux conseils et informations offerts
- à Mme Julie Soobrayen pour une relecture de certaines parties de ce rapport.

Enfin, en raison de l'ampleur de ma tâche et du calendrier qu'il fallait respecter, toute la famille a participé à la conduite de cette tâche : Assodah, Vanessen et Veny. Je voudrais leur dire combien leur soutien a été important.

Résumé

Ce rapport porte sur les livrables suivants qu'on s'est permis de re-numéroter en raison de l'organisation du rapport :

- a) Un tableau synthétique des principaux indicateurs des systèmes éducatifs des pays de la zone, notamment de leur enseignement primaire et secondaire (livrable 1) ;*
- b) Une présentation, relativement détaillée, de la formation professionnelle (livrable 2) ;*
- c) Un survol de l'enseignement supérieur (livrable 3) ;*
- d) Une esquisse des possibilités de coopération avec les pays côtiers (livrable 4) ;*
- e) Une réflexion sur des repères que peut prendre une mobilité d'enseignants chercheurs, d'étudiants et de stagiaires en formation professionnelle (livrable 5) ;*
- f) Une identification des éléments qui peuvent alimenter les Assises de l'éducation. (livrable 6).*

Chaque livrable est donc abordé dans chacune des six parties de ce rapport. Dans le rapport définitif qui sera soumis d'ici quinze jours, sera présenté un résumé-analyse des stratégies des États mises en place pour contourner les difficultés que présente la situation sanitaire actuelle.

Table des Matières

REMERCIEMENTS	1
RÉSUMÉ	2
Livrable 1	
1.0 Les grands traits des systèmes éducatifs	7
1.0 Introduction	7
1.1 Précisions méthodologiques	7
1.2 Le préscolaire	10
1.2.1 <i>Le taux d'inscription</i>	10
1.2.2 <i>Le poids financier du préscolaire</i>	13
1.2.3 <i>Les qualifications des enseignants</i>	14
1.2.4 <i>Le préscolaire : synthèse des données</i>	18
1.3 Le cycle primaire	23
1.3.1 <i>Le taux d'inscription</i>	23
1.3.2 <i>Le taux d'achèvement</i>	25
1.3.3 <i>Les qualifications des enseignants du primaire.....</i>	27
1.3.4 <i>Les dépenses dans le cycle primaire</i>	30
1.3.5 <i>L'efficacité de l'école primaire</i>	31
1.3.6 <i>Synthèse : les indicateurs de l'enseignement primaire</i>	33
1.4 Le cycle secondaire	36
1.4.1 <i>Le taux de scolarisation dans le premier cycle du secondaire.</i>	36
1.4.2. <i>Le taux de scolarisation dans le second cycle du secondaire</i> <i>pour l'année 2015</i>	37
1.4.3 <i>Le taux de réussite aux examens de fin de cycle</i> <i>secondaire 2015</i>	38
1.4.4 <i>Le budget accordé au cycle secondaire</i>	39
1.4.5 <i>Les qualifications des enseignants du cycle secondaire</i>	40
1.5 Synthèse sur le cycle secondaire	42
1.6 Conclusion	45
Livrable 2	
2.0 La formation Professionnelle et technique	46
2.1 Introduction	46
2.2 Les Comores	48
2.2.1 <i>Le dispositif juridique et le contrôle de l'État</i>	48

2.2.2	<i>La certification</i>	49
2.2.3	<i>Le dispositif institutionnel et non formel</i>	49
2.2.4	<i>Les effectifs dans les formations techniques et professionnelles</i>	50
2.2.5	<i>La formation non-formelle</i>	52
2.2.6	<i>Une spécificité comorienne : une formation non-formelle prise en compte par les institutions</i>	56
2.2.7	<i>Une évaluation-bilan de la formation professionnelle</i>	54
2.3	Madagascar	57
2.3.1	<i>Le cadre juridique</i>	57
2.3.2	<i>La structure de la formation professionnelle à Madagascar ...</i>	58
2.3.3	<i>La certification</i>	60
2.3.4	<i>Enseignement professionnel au secondaire</i>	60
2.3.5	<i>Tableau de bord de la formation professionnelle et technique à Madagascar</i>	61
2.3.5.1	Accessibilité à la formation	61
2.3.5.2	Les programmes de formation	62
2.3.5.3	Le financement de l'ETFP	63
2.3.5.4	Les ressources humaines mises à disposition de l'ETFP	63
2.3.5.5	L'offre de formation technique	64
2.3.5.6	La formation non-formelle	66
2.3.6	<i>Les perspectives</i>	67
2.4	L'Ile Maurice	70
2.4.1	<i>Le cadre juridique</i>	70
2.4.2	<i>Le cadre institutionnel</i>	70
2.4.2.1	Polytechnics Mauritius	71
2.4.2.2	Le Mauritius Institute of Education	72
2.4.2.3	Le Mauritius Institute of Training and Development (MITD)	73
2.4.2.4	Le Human Resource Development Council (HRDC).	75
2.4.2.5	Le Mauritius Qualifications Authority	80
2.4.3	La structure des formations diplômantes	80
2.4.4	<i>Les formations offertes : quelques repères statistiques</i>	82
2.4.5	<i>Les défis et perspectives d'avenir</i>	85

2.5 La Réunion	90
2.5.1 <i>Le Cadre juridique</i>	90
2.5.2 <i>L'enseignement professionnel initial</i>	91
2.5.3 <i>La structure institutionnelle de la formation professionnelle</i>	92
2.5.4 <i>La certification des diplômes professionnels</i>	92
2.5.5 <i>Les formations universitaires</i>	93
2.5.6 <i>Quelques données statistiques sur la formation professionnelle à la Réunion</i>	94
2.5.7 <i>Repères statistiques sur la formation professionnelle continue à la Réunion</i>	98
2.5.8 <i>Perspectives</i>	100
2.5.9 <i>Évaluation bilan</i>	103
2.6 Les Seychelles	104
2.6.1 <i>Le cadre juridique</i>	104
2.6.2 <i>Le dispositif institutionnel de l'enseignement technique</i>	105
2.6.3 <i>Les ressources budgétaires attribuées à l'enseignement technique</i>	105
2.6.4 <i>Les offres d'enseignement technique dans le cycle Secondaire</i>	106
2.6.4.1 <i>La formation post-bac</i>	106
2.6.5 <i>La formation professionnelle continue</i>	108
2.6.6 <i>Évaluation et bilan de l'enseignement technique et de la formation professionnelle</i>	110
2.7 Bilan et perspectives de l'enseignement technique et de la formation professionnelle	112
2.7.1 <i>L'enseignement technique et la formation professionnelle initiale</i>	112
2.7.2 <i>La formation professionnelle continue</i>	116
2.7.3 <i>Le rôle de la Commission de l'Océan Indien</i>	120
2.7.4 <i>Une contribution tangible de la COI</i>	122
Livrable 3	
3.0 L'enseignement supérieur	126
3.1. Quelques généralités	126
3.2. Les Comores	128
3.2.1 <i>Quelques repères à propos de l'université des Comores</i>	129
3.2.2 <i>Quelques réflexions critiques</i>	130

3.3 L'enseignement supérieur à Madagascar	132
3.3.1 <i>Quelques généralités</i>	132
3.3.2 <i>Les défis de l'enseignement supérieur malgache</i>	134
3.4 Maurice	136
3.4.1 <i>Le paysage global de l'enseignement supérieur</i>	136
3.4.2 <i>Les effectifs</i>	138
3.5 La Réunion	142
3.5.1 <i>Quelques généralités</i>	142
3.5.2 <i>Quelques repères sur les études universitaires à la Réunion</i>	143
3.5.3 <i>Un point de vue critique</i>	144
3.6 Les Seychelles	147
3.6.1 <i>Quelques généralités</i>	147
3.7 Synthèse sur l'enseignement supérieur	148
Livrable 4	
4.0 Les partenariats avec les pays côtiers	150
4.1 La coopération interuniversitaire	152
Livrable 5	
5.0 La Mobilité	156
Livrable 6	
6.0 Les Assises	158
La bibliographie	
La liste des abréviations	

Les grands traits des systèmes éducatifs

1.0 Introduction

Ce rapport ne s'inscrit pas dans le cadre d'une réflexion scientifique : il servira, on peut l'espérer, à des échanges entre des décideurs des systèmes éducatifs des États du sud-ouest de l'océan Indien afin que, dans une approche de coopération régionale impulsée par la Commission de l'Océan Indien, il puisse jeter les bases d'une amélioration de l'instruction publique dans ces États. En raison des rapports détaillés fournis sur les systèmes éducatifs de certains des États membres, les réflexions et analyses conduites porteront sur les constats majeurs que l'on peut faire à partir d'une analyse comparative des données disponibles. Cette analyse comparative devrait permettre d'identifier les aspects de chacun des systèmes concernés qui peuvent faire l'objet de réflexions approfondies et les expertises dont dispose la zone du sud-ouest de l'océan Indien ; lorsque cela est possible, les sources potentielles de soutien et « d'encadrement » qui existent dans la zone seront indiquées.

1.1 Précisions méthodologiques

Quels que soient les choix méthodologiques réalisés par les États, lorsque des données statistiques officielles sont disponibles, elles ont été analysées à moins qu'elles ne soient pas fiables au plan méthodologique. À cet égard, il faut avouer qu'il existe des données statistiques peu exploitables. Les auteurs du rapport du PASEC sur Madagascar sont formels : à la page 11, ils parlent du « caractère obsolète des données démographiques globales » puisque le dernier recensement réalisé date de 1993, ce qui, ajoutent-ils, « tend à réduire la pertinence des indicateurs de scolarisation qui les prennent en compte ».

(PASEC : 2017). Quand les données officielles n'existent pas, il a fallu chercher des sources alternatives en prenant soin, à chaque fois, de citer ces sources. Pour cette raison, il a fallu composer avec les éléments à disposition. Par exemple, pour le préscolaire, les cycles primaire et secondaire, après un rapide survol des données statistiques disponibles, la décision a été prise de travailler sur celles qui concernent l'année 2015. Pour certains aspects des systèmes, il n'y a pas de données, même indirectes. Pour d'autres, il a fallu se contenter de statistiques d'années précédentes ou celles qui concernent l'année 2016 ou encore de données de nature légèrement différente. Par exemple, alors que, s'agissant du taux d'inscription des enfants dans les divers cycles du système, le focus est sur le taux net, souvent, pour des raisons que l'on peut deviner, les seules informations fournies concernent le taux brut. Quand tel a été le cas, cela a été signalé. Un autre point qui mérite d'être souligné est l'interprétation des indicateurs. Par exemple, dans les informations sur le taux d'achèvement à la fin du cycle primaire à l'Ile Maurice, le chiffre de 74% a été proposé : ce chiffre renvoie au pourcentage d'enfants qui ont réussi aux examens de fin de cycle primaire. Or, tous les enfants passent en première année du secondaire parce que la scolarisation est obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans. Enfin, lorsque, s'agissant d'un indicateur, il y a des variations significatives dans les informations fournies dans différents rapports, elles ont été signalées.

Pour ce qui est des indicateurs, l'analyse a porté sur ceux qui sont les plus utilisés pour l'évaluation des systèmes éducatifs :

- *Le taux d'inscription net pour une année ;*
- *Le taux d'achèvement ;*
- *Le taux de redoublement, lorsque les informations sont disponibles ;*
- *Les ressources budgétaires.*

S'agissant de la manière dont les budgets sont répartis et en fait calculés (les différentes appellations 'budget du préscolaire', du 'cycle élémentaire', etc. n'ont pas les mêmes significations d'un système à un autre), il existe des différences qui doivent être signalées et, si cela est nécessaire, il faudrait procéder à une certaine harmonisation des informations fournies. À ce stade et compte tenu du calendrier serré de cette consultance, ce travail n'a pas été effectué. C'est un complément qui s'ajoutera rapidement au rapport final.

Ces informations statistiques ont été complétées par des informations à caractère qualitatif, là où cela a été nécessaire.

Un dernier point mérite d'être signalé. Si l'on connaît les limites des données statistiques, ces limitations sont en quelque sorte grossies quand on travaille sur une seule année alors qu'une étude s'étalant sur plusieurs années révèle des évolutions, des dynamiques, toujours riches en information. Cette démarche n'était pas possible dans le cadre de cette étude et, par ailleurs, est extrêmement difficile sans un soutien affirmé des décideurs de chacun des pays. En fait, il faudrait, sur certaines questions, faire des zooms sur des aspects spécifiques des systèmes et analyser leur évolution sur un temps plus long. C'est un travail qui devrait être conduit.

1.2 Le préscolaire

1.2.1 Le taux d'inscription

Tableau 1 : Taux d'inscription dans le préscolaire pour l'année 2015

Taux d'inscription dans le préscolaire pour l'année 2015*	
Les Comores (1)	2,9 %
Madagascar (2)	15%
Maurice (3)	94,2%
La Réunion (4)	98-100%
Les Seychelles (5)	100 %

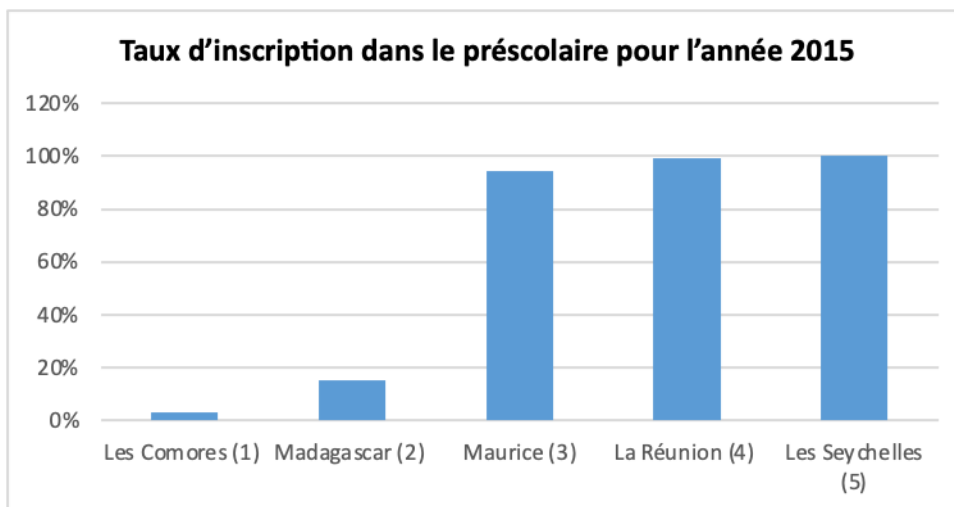
**Les données fournies ne sont pas toujours celles de 2015. Voir les notes ci-dessous.*

Notes

(1) Il est extrêmement difficile d'obtenir des chiffres précis sur la scolarisation dans les écoles pré-primaires aux Comores. Une source qui a paru fiable, même si elle date, est celle fournie dans le rapport PASEC (2010) qui fournit, pour l'année 2009, le chiffre de 2,9 % d'enfants scolarisés (il s'agit d'ailleurs du taux brut) en précisant que sont prises en compte (seules) les structures qui développent des activités d'éveil ; ne sont pas comptés les enfants qui sont scolarisés dans les écoles coraniques. Le rapport *Mémoire Budgétaire Éducation* (INSEED : 2017) parle d'un nombre de 13,920 enfants scolarisés dans les écoles maternelles, mais est alors pris en considération l'enseignement préscolaire offert dans les écoles coraniques, intégrées dans le système éducatif : ces écoles coraniques n'ont pas les mêmes objectifs que ceux de l'enseignement maternel. Ces écoles ont sans doute leur apport, surtout dans un contexte où l'école maternelle publique est absente, mais elles n'ont pas les fonctions de l'école maternelle classique. Cette question sera analysée plus loin.

(2) Les informations fournies sur le taux de scolarisation dans le préscolaire à Madagascar peuvent varier d'un rapport à un autre. Le *Plan sectoriel de l'éducation 2018-2022*, affirme, dans une formulation qui mérite d'être citée : « il est estimé provisoirement avoir atteint 28,1% en 2015-2016 » (2017 : 63). Le PASEC est moins optimiste : *Les effectifs du préscolaire ont plus que quintuplé entre 2001 et 2013, passant de 45 000 à 285 000 élèves ; le taux brut de scolarisation (TBS) est ainsi passé de 2,9 % à 13,2 % et la parité est atteinte. Néanmoins, ce niveau d'enseignement reste le moins développé du système éducatif malgache.* (PASEC : 2017 : 10). Une information fournie dans le document *Analyse budgétaire de l'éducation à Madagascar (2020)*, présenté par le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance, indique que le taux de fréquentation scolaire est de l'ordre de 15% pour le préscolaire, chiffre retenu.

- (3) Les informations fournies sur le taux de scolarisation dans le préscolaire à Madagascar peuvent varier d'un rapport à un autre. Le *Plan sectoriel de l'éducation 2018-2022*, affirme, dans une formulation qui mérite d'être citée : « il est estimé provisoirement avoir atteint 28,1% en 2015-2016 » (2017 : 63). Le PASEC est moins optimiste : *Les effectifs du préscolaire ont plus que quintuplé entre 2001 et 2013, passant de 45 000 à 285 000 élèves ; le taux brut de scolarisation (TBS) est ainsi passé de 2,9 % à 13,2 % et la parité est atteinte. Néanmoins, ce niveau d'enseignement reste le moins développé du système éducatif malgache.* (PASEC : 2017 : 10). Une information fournie dans le document *Analyse budgétaire de l'éducation à Madagascar (2020)*, présenté par le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance, indique que le taux de fréquentation scolaire est de l'ordre de 15% pour le préscolaire, chiffre retenu.
- (4) Il s'agit de la moyenne d'enfants de trois et quatre ans scolarisés dans le préscolaire.
- (5) Selon le document consulté (Ministère de l'éducation nationale : 2016 : *Repères & Références statistiques enseignements • formation • recherche*), il est de 98 % pour les enfants de 3 ans et à partir de 4 ans, il est de 100 %.
- (6) Pour les Seychelles, voici ce que dit le rapport Ministry of Education : 2014 : *Education Sector Medium-Term Strategic Plan 2013-2017 and Beyond* : 38 : *Although this stage is non-compulsory, almost all children in this age group attend.* : le choix de 100 % est arbitraire mais sans doute très proche de la réalité.



Graphique 1: Taux d'inscription dans le préscolaire

Avant d'effectuer toute analyse, il importe de donner un exemple concret de ce qui a été souligné dans les remarques méthodologiques : sur les chiffres concernant le préscolaire à Madagascar, les chiffres varient en fonction des différents rapports qui sont tous sinon officiels du moins quasi officiels. Il a donc fallu faire des choix qui, en fin de compte, demeurent arbitraires car ils se fondent sur le seul bon sens et sur ce qui semble réaliste.

Il serait possible de procéder à une harmonisation des données statistiques en montrant les pourcentages respectifs d'enfants scolarisés dans le pré-primaire par rapport aux enfants scolarisés dans les cycles primaire et secondaire. C'est une démarche risquée et, d'ailleurs, peu utile. En revanche, la répartition des ressources budgétaires entre les différents cycles est bien plus pertinente à une analyse de l'importance accordée au préscolaire, comme il sera montré dans la partie consacrée aux dépenses dans le secteur éducatif.

1.2.2 Le poids financier du préscolaire

Tableau 2 : Le poids financier du préscolaire pour l'année 2015

Le poids financier du préscolaire pour l'année 2015*	
Les Comores (1)	?
Madagascar (2)	?
Maurice (3)	2 %
La Réunion (4)	10,96 %
Les Seychelles (5)	9 %

*Les données fournies ne sont pas toujours celles de 2015. Voir les notes ci-dessous.

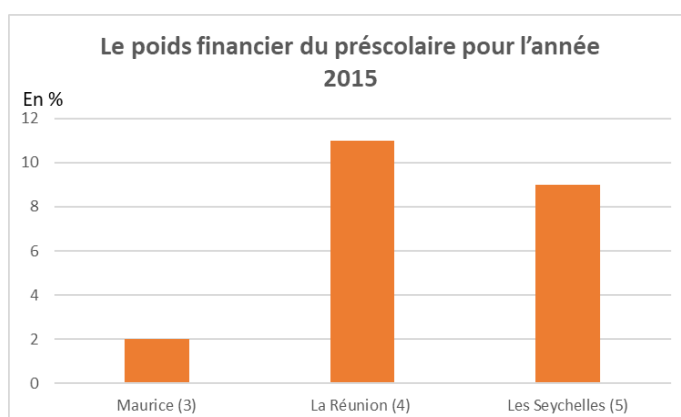
Notes

(1) S'agissant des Comores, le tableau intitulé « Décomposition des dépenses courantes de 2015 par type de dépenses et par ordre d'enseignement » qui se trouve dans le document *Rapport annuel de mise en œuvre du PTSE Phase de démarrage 2017 – 2019 (2019)* publié par le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche scientifique fournit des informations sur la répartition des fonds aux différents secteurs de l'éducation : aucune mention n'est faite du préscolaire.

(2) Cette information est aussi absente des statistiques officielles de l'éducation nationale malgache. En revanche, le Centre Japonais de Développement International (2015), dans un rapport intitulé *Étude sur le secteur de l'Éducation de base en Afrique Madagascar. Rapport d'analyse du secteur de l'Éducation de base* parle de 19,2% des dépenses de l'éducation consacrées au préscolaire et à l'alphabétisation fonctionnelle, ce qui rend l'information peu pertinente.

(3) Pour l'île Maurice, seuls 2 % du budget sont alloués à l'enseignement pré-primaire dans le budget de 2015/2016. Ce chiffre peut varier très légèrement d'une année à l'autre, mais on reste dans cette fourchette-là. Il faut néanmoins souligner la scolarisation d'un nombre important d'enfants dans des écoles privées, payantes.

- (4) S'agissant de la Réunion, selon des données fournies par le ministère de l'éducation nationale française dans *l'État de l'école 2015. Coûts. Activités. Résultats*, la dépense par élève en maternelle ou préélémentaire représente 38,2 % du budget consacré à l'enseignement élémentaire (préscolaire et cycle primaire). Quand on sait que le budget pour l'enseignement élémentaire représente à peu près 30% du budget total que le gouvernement consacre à l'éducation nationale, on peut alors raisonnablement affirmer que plus de dix pour cent de ce budget est consacré au préscolaire. Le chiffre fourni est toutefois approximatif : il donne un ordre de grandeur.
- (5) Enfin, s'agissant des Seychelles, selon *l'Education Sector Medium-Term Strategic Plan 2013-2017 and Beyond*, (p.113), 9% du budget de l'éducation sont prévus pour le préscolaire dans le budget de 2015.



Graphique 2: Le poids financier du préscolaire pour l'année 2015

1.2.3 Les qualifications des enseignants

Si pour ce rapport les qualifications des instituteurs des écoles maternelles constituent un élément important pour mesurer l'efficacité de cette école, en tout cas pour déterminer les moyens que les États se donnent pour leur réussite, il a été extrêmement difficile d'obtenir des informations dans la plupart des systèmes d'éducation.

- **Les Comores**

Cette information n'est pas disponible pour les Comores.

- **Madagascar**

Cette information n'est pas disponible mais quand on sait que le préscolaire est quasiment inexistant dans l'enseignement formel, on peut penser que les rares instituteurs de la maternelle doivent avoir une qualification limitée.

- **Maurice**

Il faudrait préciser que les données statistiques fournies concernent l'Ile Maurice et non la République de Maurice. Ce choix a été fait en raison de la disparité entre les îles.

Les statistiques disponibles font une distinction entre les qualifications académiques et celles qui sont à caractère pédagogique. Dans ce rapport, ont été prises en compte les seules qualifications académiques. Ce seul élément a été retenu en raison de la très grande disparité des formations pédagogiques offertes. Sur un total de 2,256 instituteurs, 427 (19%) n'ont pas le Brevet, 1544 ont le brevet (68%), 7 ont fait des études jusqu'à la fin du cycle secondaire mais ne détiennent pas le diplôme de fin de cycle secondaire, 278 (12%) ont le diplôme de fin de cycle secondaire. Il est important de noter que 211 instituteurs (soit 9%) parmi ceux qui détiennent le diplôme de fin de cycle secondaire sont dans des écoles privées dont la qualité varie de manière significative.

Tableau 3 : Qualifications des instituteurs de la maternelle à Maurice

Total d'instituteurs	2256	%
Nombre d'instituteurs n'ayant pas le brevet	427	19%
Nombre d'instituteurs ayant le brevet	1544	68%
Nombre d'instituteurs ayant fait le cycle secondaire complet	7	0,3%
Nombre d'instituteurs ayant obtenu le diplôme de fin de cycle secondaire	278	12%
Nombre d'instituteurs ayant obtenu le diplôme de fin de cycle secondaire & travaillant dans le privé	211	9%

Source: Ministry of Finance and Economic Development: 2017: *Digest of Statistics 2016*: 37



Graphique 3: Qualifications des instituteurs de la maternelle à Maurice

- **La Réunion**

Pour enseigner dans une école maternelle ou élémentaire, un postulant doit :

- Être titulaire d'un diplôme de grade Master ;
- Réussir le concours du CRPE, concours de recrutement de professeurs des écoles. Il s'agit d'un concours académique, que le postulant peut

préparer au sein d'un Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé).

- Pour être titularisé, le postulant doit effectuer un stage d'un an en tant que "professeur stagiaire" au sein d'un établissement.

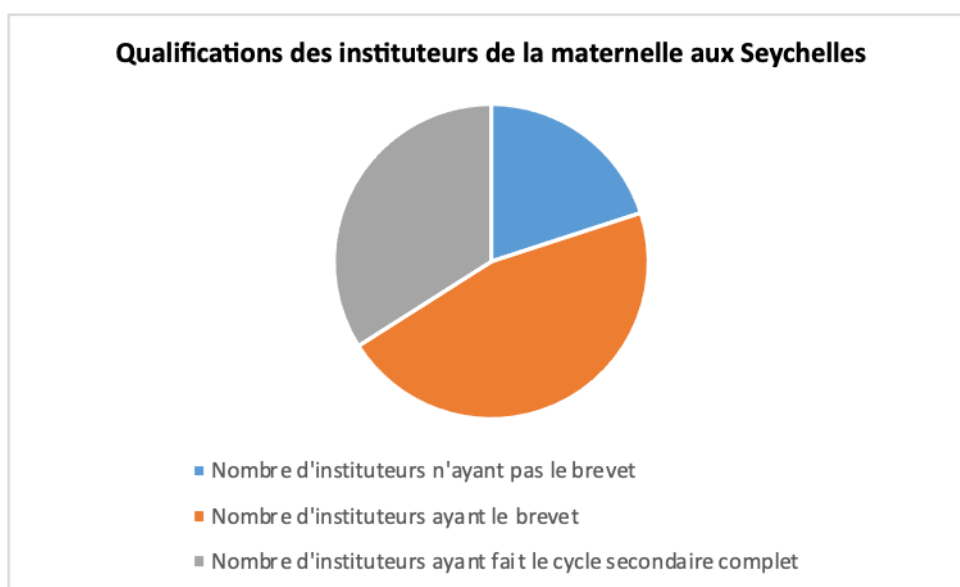
- **Les Seychelles**

46% des instituteurs dans les crèches détiennent un diplôme du secondaire (difficile de dire s'il s'agit du Brevet ou du baccalauréat), 34% détiennent un diplôme bac+2 et 20% sont sans qualification.

Tableau 4 : Qualifications des instituteurs de la maternelle aux Seychelles

Nombre d'instituteurs sans qualification	20%
Nombre d'instituteurs ayant le brevet	46%
Nombre d'instituteurs ayant fait le cycle secondaire complet	34 %

Source: Ministry of Education: 2016; *Education Statistics 2015*: 9



Graphique 4: Qualifications des instituteurs de la maternelle aux Seychelles

1.2.4 Le préscolaire : synthèse des données

S'agissant du préscolaire, trois indicateurs ont été retenus : le taux d'inscription dans les écoles, les moyens financiers que les États consacrent à ce secteur et, enfin, les qualifications des enseignants. Ces différentes informations permettent de montrer l'importance et les significations que les États et les populations – même si la responsabilité première incombe à l'État – accordent à l'enseignement préprimaire. Une prise en compte de la répartition des ressources à ce secteur permet de faire une distinction entre trois types de systèmes éducatifs :

- Ceux où le pré-primaire est au moins aussi important que l'enseignement primaire : dans la zone concernée, il s'agit des systèmes éducatifs seychellois et français, avec des différences qu'il faut signaler ;
- Un système intermédiaire qui est le système mauricien ;
- Enfin, les systèmes comorien et malgache où le préscolaire est quasiment absent, du moins pour la grande majorité d'enfants âgés entre trois et cinq ans.

Si l'on prend en compte les données fournies, il est possible d'affirmer que l'État français et l'État seychellois accordent une importance considérable au préscolaire. En arrondissant les chiffres, on peut affirmer que l'éducation nationale en France consacre 10% du budget de l'éducation au préscolaire alors que celui des Seychelles est de 9%. Si l'on ne dispose pas d'informations qualitatives, s'agissant notamment de l'aspect pédagogique sur le préscolaire aux Seychelles, trois éléments mentionnés dans le document *Educational Statistics 2015* méritent une attention particulière :

- a) L'État Seychellois a une infrastructure permettant d'accueillir tous les enfants de trois ans et quatre ans. Ces crèches sont sous la responsabilité de l'école primaire du district (un anglicisme est employé ici car le terme est intraduisible). Il serait intéressant d'étudier tout le

fonctionnement de la structure pour l'accueil des enfants de cet âge dans l'archipel.

- b) Le même document évoque les objectifs de l'école maternelle : soutenir le développement cognitif, physique, social et émotionnel de l'enfant et créer les conditions pour que se poursuive sa socialisation dans un espace plus formel. En même temps, les auteurs de ce document parlent de la préparation de l'enfant aux apprentissages formels.
- c) La quasi-totalité des enfants âgés entre trois et cinq ans ont accès à l'école maternelle, par ailleurs gratuite.

Sans entrer dans les détails, le système français attribue les mêmes fonctions à son cycle dit préélémentaire qui, lui aussi, accueille presque tous les enfants de ce groupe d'âge. Il existe toutefois une différence majeure entre les deux systèmes : elle se situe au niveau de leurs ressources humaines. Et c'est d'ailleurs là un des critères qui permet de catégoriser les systèmes éducatifs.

Commençons par les systèmes seychellois et français. Dans le système français, tous les instituteurs des écoles maternelles doivent être titulaires d'un diplôme de grade Master avant de passer un concours puis de suivre un stage où ils sont encadrés. Dans le cas des Seychelles, 20% des instituteurs sont sans qualifications et seuls 34% ont l'équivalent de deux années d'études universitaires. Il s'agit là d'une différence de taille dont l'impact peut être expliqué par ce que les sciences de l'éducation appellent l'effet-maître (il faut avouer que la notion est un peu simplifiée ici). Il n'y a toutefois aucun indicateur direct ou indirect pour évaluer cet effet-maître. C'est aussi là qu'intervient la démarcation entre le système mauricien et les systèmes des pays qui offrent une importance considérable à leur école maternelle. À Maurice, seulement 12% des instituteurs détiennent un diplôme de fin de cycle secondaire et de ce taux, 9% travaillent dans les écoles maternelles privées, selon toute probabilité celles dont les frais de scolarité sont très élevés et qui accueillent des enfants issus des familles dites favorisées. Toute cette réflexion sera poursuivie plus loin car ces effets se font ressentir sur l'ensemble du système.

L'absence quasi-totale du préscolaire aux Comores et à Madagascar est au détriment des enfants issus des familles dont les enfants ont le plus besoin de cette structure pour leur socialisation en contexte formel et leur préparation aux apprentissages formels. À cet égard, les auteurs du rapport *Plan Sectoriel de l'éducation 2018-2022 (2017)* présenté par le ministère malgache de l'éducation nationale est particulièrement pertinent. Les auteurs affirment que les disparités en termes d'accès entre les ruraux et les urbains commencent dès le préscolaire pour s'amplifier jusqu'en dernière année du cycle.

Les Comores présentent un problème de nature différente. Les qualifications des instituteurs sont indisponibles mais il est possible de soulever, ici, un problème majeur lié à la nature des enseignements offerts dans les écoles maternelles comoriennes. Selon P. Lacoste et L. Leignel (2016), la fonction du préscolaire comorien est assuré, majoritairement, par les écoles coraniques qui ont toujours constitué un pôle de résistance à l'école publique laïque. Elles entretiennent peu de liens avec le système éducatif formel puisque leur objectif premier n'est pas de préparer l'enfant à l'entrée dans la scolarité élémentaire mais plutôt de le 'socialiser'. Appelées écoles coraniques, elles sont destinées à dispenser l'enseignement coranique et à répondre aux besoins fondamentaux de l'éducation musulmane et traditionnelle. Elles sont d'ailleurs créées par la commune, la communauté villageoise ou par des associations de parents d'élèves, et portent explicitement sur les valeurs morales, culturelles et musulmanes. L'enseignement se fait essentiellement en langue comorienne, mais la loi précise que cet enseignement cible « la familiarisation de l'enfant avec la langue arabe », puisque son objectif principal est l'acquisition des premiers éléments de la religion musulmane, sunnite shaféite, accompagnée d'une initiation à la lecture du Coran. S'il n'est pas question de contester le choix de cette école qui répond sans doute à des besoins sociétaux, le problème majeur reste la préparation de l'enfant comorien aux apprentissages formels de l'école primaire.

La question de l'absence d'une école préscolaire soulève des problèmes de type pédagogique bien plus approfondis qu'on peut le penser. On peut raisonnablement avancer que l'idée que les apprentissages formels, notamment l'entrée dans l'écrit, doivent commencer sinon lorsque les enfants ont cinq ans, du moins une année plus tard est maintenant acquise. C'est une sorte de vérité générale que personne ne voudrait questionner. Il y a des systèmes éducatifs où pourtant, on a osé innover : dans les pays nordiques (Danemark, Finlande et Suède), les enfants commencent l'apprentissage de la lecture à 7 ans, ce qui correspond à l'âge de la scolarité obligatoire même si en Suède, il est possible, depuis 1991, de commencer l'enseignement obligatoire un an plus tôt. En fait, au-delà de la question de l'âge où doivent commencer les apprentissages formels, la structure des systèmes éducatifs et, en particulier, celle qui concerne la seule distinction entre les enseignements pré-primaire et primaire est une réalité bien ancrée dans la littérature internationale. Il n'est pas dit que ce soit le cas dans tous les pays membres de la zone.

La dite zone est confrontée, s'agissant du préscolaire, à des problèmes de plusieurs types, d'où l'idée d'échanges sur le préscolaire lors des Assises de l'éducation que la COI compte organiser. En fait, tous les systèmes ont les leurs, ce qui peut permettre un échange franc. Cette réflexion peut commencer sur l'enseignement maternel en France. Alors que dans un dossier de presse en date du 17 août 2015, le Recteur de l'académie de la Réunion annonce un nouveau programme pour l'école maternelle, dans la Note d'analyse No 66 de mars 2018 intitulé *Un nouvel âge pour l'école maternelle ?* les auteurs notent que si la France a longtemps joui d'une réputation d'excellence dans le domaine du préscolaire, cette question est aujourd'hui remise en question pour au moins trois raisons. Leur questionnement a d'abord surgi dans le sillage de la prise en compte des résultats insuffisants des élèves français dans les évaluations du PISA (le programme international pour le suivi des acquis des élèves) et surtout du PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) qui visent à comparer les performances des élèves de plusieurs pays.

Le programme PIRLS, en raison du fait que son centre d'intérêt qu'est la lecture, amène les décideurs français à s'interroger sur la part de la responsabilité de l'école maternelle dans les résultats que les enfants obtiennent. Ensuite, le document mentionne les comparaisons effectuées sur la conception des programmes des écoles maternelles. Le programme français est orienté vers des objectifs académiques alors que les pays nordiques et ceux d'Europe centrale visent le développement intégral de l'enfant dont les retombées sur les apprentissages sont plus solides. Enfin, si la France dépense davantage pour un élève de maternelle que pour un élève de l'école élémentaire, elle se situe dans le groupe des pays d'Europe qui dépensent relativement peu par élève en préélémentaire (3 ans et plus) : avec la somme de 7 760 dollars dépensée sur chaque élève en 2014, elle se situe sous la moyenne de l'UE-22 qui est de 8 850 dollars.

Toutes ces questions et sans doute d'autres que les décideurs nationaux peuvent vouloir évoquer peuvent faire l'objet d'un véritable atelier de travail qui peut déboucher sur des choix stratégiques dans le cadre d'une politique éducative centrée sur l'amélioration du préélémentaire. Tous les décideurs de tous les systèmes éducatifs peuvent avoir une contribution à cet échange qui peut avoir lieu dans le cadre des Assises de l'éducation : ceci étant, il existe dans le système français notamment, une expertise qui a d'ailleurs mené aux questionnements qui ont été évoqués dans la Note d'analyse No 66 de mars 2018.

1.3 Le cycle primaire

1.3.1 Le taux d'inscription

Tableau 5 : Taux d'inscription dans le cycle primaire pour l'année 2015

Taux d'inscription dans le cycle primaire pour l'année 2015*	
Les Comores (1)	81.3%
Madagascar (2)	76%
Maurice (3)	100%
La Réunion (4)	100 % – 98,9 %
Les Seychelles (5)	100 %

**Les données fournies ne sont pas toujours celles de 2015. Voir les notes ci-dessous.*

Notes

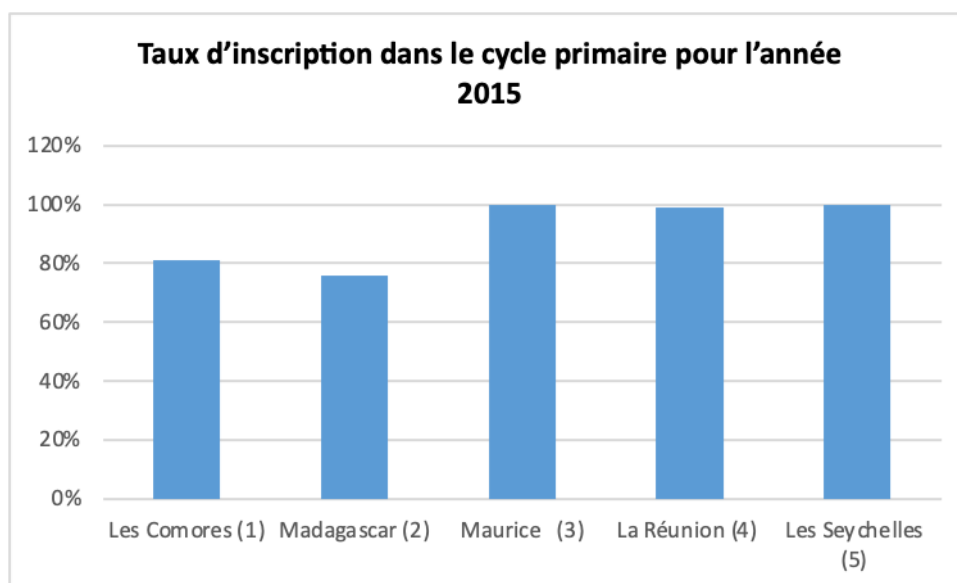
(1) L'information fournie par INSEED : 2017 : 5.

(2) Ce chiffre est fourni dans un rapport de l'UNICEF : UNICEF : 2020 : *Analyse budgétaire de l'éducation à Madagascar : 9-10*. On reste toutefois dans les mêmes incertitudes que celles évoquées dans le rapport du PASEC. Le *Plan sectoriel de l'éducation 2018-2022 publié par le Ministère de l'éducation nationale* (2017) évoque le chiffre de 87% pour l'année 2014, ce qui semble assez optimiste compte tenu des informations dont on dispose dans le rapport du PASEC. Enfin, on ne sait pas s'il s'agit du taux net ou du taux brut.

(3) Chiffre théorique qui s'appuie sur le principe de la scolarisation obligatoire dans le cycle primaire.

(4) Selon le document consulté (Ministère de l'éducation nationale : 2016 : *REPÈRES & RÉFÉRENCES STATISTIQUES enseignements • formation • recherche*), il est de 100 % pour les enfants de six ans, mais décroît progressivement jusqu'à 98,9 % à l'âge de onze ans. Tout chiffre fourni entre 100% et 98,9 % sera nécessairement arbitraire dans la mesure où on ne sait pas comment s'étale la décroissance sur l'ensemble du cycle.

(5) Le document consulté (Ministry of Education: 2016: *Education Statistics 2015*) est formel sur la question: *Net Enrolment Ratio in primary: This is another indicator of coverage of the primary school system. The net enrolment ratio measures the extent to which school age children have access to schooling. It takes into account those children in the age range of 6 - 11 and compares those students to the total population of ages 6 - 11, which is a more refined indicator of coverage. This was 100% for both sexes in 2015, showing that all school age children were enrolled in school.* (p. 11).



Graphique 5: Taux d'inscription dans le cycle primaire pour l'année 2015

Si l'on peut être certain que les chiffres fournis sur Maurice, la Réunion et les Seychelles sont précis ou en tout cas proches de la réalité, il est difficile de se prononcer sur la fiabilité de ceux avancés pour les Comores et Madagascar. On reviendra sur toute la question dans la synthèse sur l'enseignement primaire.

1.3.2 Le taux d'achèvement

Tableau 6 : Taux d'achèvement dans le cycle primaire pour l'année 2015

Taux d'achèvement dans le cycle primaire pour l'année 2015*	
Les Comores (1)	74 %
Madagascar (2)	65 %
Maurice (3)	100 %
La Réunion (4)	98,9 %
Les Seychelles (5)	100 %

**Les données fournies ne sont pas toujours celles de 2015. Voir les notes ci-dessous.*

Notes

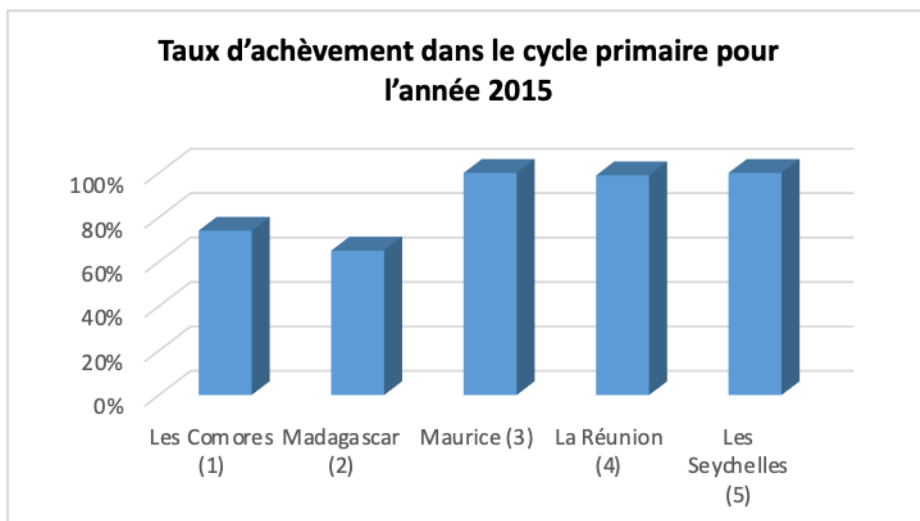
(1) INSEED : 2017 : 5.

(2) Information fournie dans UNICEF : 2020 : *Analyse budgétaire de l'éducation à Madagascar* : 9. (Le chiffre fourni doit être nuancé en raison de la forte disparité entre les régions urbaines et les régions rurales : (PASEC : 2017 : 14). Il y a aussi cette information : *Le taux d'achèvement du primaire (TAP) a fortement augmenté depuis 2000 et notamment entre 2002 et 2008. Ces données suggèrent qu'en 2002-2003, sur 100 enfants entrés au primaire, seuls 41 parviennent à la cinquième année. En 2013-2014, ils sont 69. Légèrement en baisse depuis la crise, ce taux est plus important chez les filles, laissant apparaître un indice de parité à l'avantage de ces dernières (1,027). Le taux d'achèvement varie fortement selon les provinces. Proche de 90 % à Antananarivo, il est à peine supérieur à 40 % à Toliara. Les filles présentent de meilleurs taux d'achèvement que les garçons dans l'ensemble des provinces à l'exception d'Antsiranana. Enfin, il existe une autre donnée, fournie par le Ministère de l'éducation nationale : Face à la persistance de forts taux d'accès en première année (TBA), de redoublement et d'abandon à toutes les années d'études, le taux d'achèvement du cycle primaire est estimé à 68,7% en 2013 et 69,3% en 2014. (Rapport sectoriel de l'éducation 2018-2022, publié par le Ministère de l'éducation : s.d. : 66)*

(3) Il s'agit d'un chiffre théorique fondé sur le principe de l'école primaire obligatoire.

(4) Ministère de l'éducation nationale : 2016 : *REPÈRES & RÉFÉRENCES STATISTIQUES enseignements • formation • recherche* : il s'agit de la moyenne nationale (pour 2015-2016).

(5) Ministry of Education: 2014: *Education Sector Medium-Term Strategic Plan 2013-2017 and Beyond*: « Almost 100% of students proceed from primary to the secondary stage of education. » (p.38).



Graphique 6: Taux d'achèvement dans le cycle primaire

P.S. Il est clair que dans certains cas on est dans des taux estimés et non réels.

Les mêmes incertitudes exprimées à propos du taux de scolarisation dans l'enseignement primaire s'appliquent au taux d'achèvement de ce cycle.

1.3.3 Les qualifications des enseignants du primaire

Plutôt que de fournir un tableau et de faire entrer dans un moule des données qui sont peu « codifiables », il a semblé préférable de fournir un court descriptif des ressources humaines de chaque système éducatif.

➤ Les Comores

Les seules informations obtenues sont disponibles dans le rapport du PASEC (2010). Dans le cycle primaire, la qualification nécessaire à la fonction d'instituteur est l'obtention du Diplôme de Formation Supérieure des Instituteurs (DIFOSI), du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) et du Certificat d'aptitude à l'enseignement (CAE). Le premier sanctionne la formation initiale post-secondaire dispensée dans les institutions de formation des enseignants et de la recherche ; les deux autres sont accessibles à l'issue des étapes successives que l'enseignant peut parcourir au cours de sa carrière professionnelle. Dans la réalité, la situation est jugée difficile : la proportion d'enseignants qualifiés est très faible puisqu'elle était de 57% en 2009. Par ailleurs, le rapport signale qu'une part importante des enseignants sans formation est employée chaque année pour combler le déficit en enseignants. Il s'agit d'auxiliaires brevetés et de bacheliers qui postulent pour des postes d'enseignants dans l'intention de réunir une somme d'argent afin de poursuivre leurs études supérieures à l'étranger.

➤ Madagascar

Le cas malgache est plus complexe. Il y a quatre catégories d'enseignants selon le rapport du PASEC (PASEC : 2017) :

- Il y a les enseignants fonctionnaires (EF) qui deviennent enseignants à l'issue d'un parcours de formation initiale d'une durée variant de six mois à deux ans ;
- Il y a des Enseignants Contractuels, recrutés par l'État pour exercer des activités d'enseignement. Depuis 2012, le ministère de l'éducation

nationale a accordé une promotion à plus de 18 000 qui sont passés du statut d'Enseignants Non Fonctionnaires à celui d'Enseignants Fonctionnaires.

- Il existe aussi des Enseignants Non Fonctionnaires (ENF) subventionnés par l'État. Ils sont recrutés par la communauté qui peut ajouter une enveloppe financière additionnelle (ou offrir des prestations alimentaires) à la subvention étatique. Le nombre d'ENF dans une école est déterminé sur la base d'un quota d'encadrement (un enseignant pour 50 élèves).
- Il y a les Enseignants Non Fonctionnaires (ENF) non subventionnés par l'État. Ils sont recrutés par la communauté qui peut leur verser un salaire, une indemnité, des denrées alimentaires, etc.

Par ailleurs, les auteurs du rapport signalent que le poids des ENF dans le corps enseignant atteint, au moment où ils réalisaient leur enquête, 80 % (contre 52 % en 2007). Enfin, le taux de prise en charge des salaires des enseignants par l'État est passé de 75 % en 2007 à moins de 64 % en 2014.

À ces détails, on peut ajouter ceux fournis par le *Plan Sectoriel de l'éducation 2018-2022* selon lesquels, en 2013, seulement 18% des enseignants du primaire avaient un diplôme pédagogique. Par ailleurs, les difficultés d'accès dans les zones rurales et enclavées empêchent l'encadrement pédagogique des enseignants peu formés.

➤ **Maurice**

Tous les enseignants du cycle primaire doivent être titulaires du diplôme de fin de cycle secondaire (*Higher School Certificate*) et doivent être titulaires d'une licence en sciences de l'éducation offerte par le *Mauritius Institute of Education*.

➤ **La Réunion**

La Réunion (les qualifications sont les mêmes que pour les instituteurs de l'école maternelle).

Pour enseigner dans une école maternelle ou élémentaire, un postulant doit :

- Être titulaire d'un diplôme de grade Master ;
- Réussir le concours du CRPE, concours de recrutement de professeurs des écoles. Il s'agit d'un concours académique, que le postulant peut préparer au sein d'un Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé).
- Pour être titularisé, le postulant doit effectuer un stage d'un an en tant que "professeur stagiaire" au sein d'un établissement scolaire.

➤ **Les Seychelles**

53% des enseignants qui exercent dans les écoles publiques sont détenteurs d'un diplôme de fin de cycle secondaire et d'un diplôme professionnel obtenu après deux ans d'études dans une institution de formation d'enseignants. Pour 24% des enseignants, ce diplôme est d'une année seulement. Si on interprète correctement les données fournies dans *Education Statistics 2015*, données compilées par le ministère seychellois de l'éducation nationale, 17% détiennent le diplôme de fin de cycle secondaire seulement. En revanche, 6% des enseignants ont fait au moins trois années d'études universitaires.

1.3.4 Les dépenses dans le cycle primaire

Tableau 7 : Budget attribué au cycle primaire en 2015

Budget attribué au cycle primaire en 2015*	
Les Comores (1)	38.7%
Madagascar (2)	55,3 %
Maurice (3)	25 %
La Réunion (4)	20%
Les Seychelles (5)	20%

**Les données fournies ne sont pas toujours celles de 2015. Voir les notes ci-dessous.*

Étude sur le secteur de l'Éducation de base en Afrique Madagascar. Rapport d'analyse du secteur de l'Éducation de base : 2015 : 54.

Notes

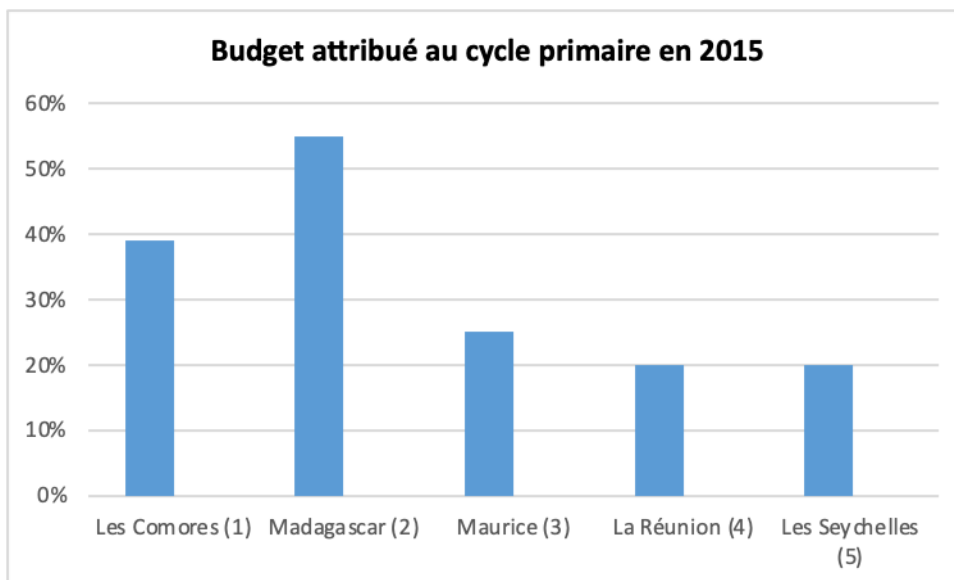
(1) S'agissant des Comores, l'information a été fournie par INSEED : 2017 : 9

(2) Cette information sur la répartition du budget de l'éducation à Madagascar concerne l'année 2011 : elle a été fournie par *Étude sur le secteur de l'Éducation de base en Afrique. Madagascar. Rapport d'analyse du secteur de l'Éducation de base 2015 : 54* : « Dans l'enseignement primaire, les dépenses courantes sont de manière cohérente aux alentours de 55% ».

(3) Pour Maurice, il s'agit de l'année financière 2015-2016.

(4) Le chiffre de 20% avancé pour la Réunion est très approximatif. Selon les informations officielles, 30,70% du budget de l'éducation a été attribué au cycle élémentaire qui comprend le préscolaire et l'enseignement maternel. Comme il fallait harmoniser les informations fournies, un calcul très simple voire simpliste a été effectué, permettant d'arriver à l'estimation suivante : 10,96% des dépenses du cycle élémentaire sont consacrées au préscolaire et le reste (en arrondissant) est attribué à l'enseignement primaire.

(5) Aux Seychelles, les dépenses attribuées à l'administration du système ne sont pas comptabilisées dans la répartition des ressources budgétaires attribuées à l'enseignement-apprentissage : on apprend ainsi que 19% du budget de l'éducation sont attribués à l'administration. Si l'on prend en compte l'administration de l'enseignement primaire comme c'est le cas pour les autres systèmes, le chiffre sera un peu plus élevé. Je ne m'aventurerai pas à en proposer un.



Graphique 7: Budget attribué au cycle primaire en 2015

Il est intéressant de noter qu'il est possible de faire une distinction entre deux approches de la répartition des ressources budgétaires à l'enseignement primaire : il y a d'une part celle de Maurice, la Réunion et les Seychelles et, d'autre part, celle des deux autres États.

1.3.5 L'efficacité de l'école primaire

Pour cette partie, il n'a pas été jugé souhaitable de fournir des données statistiques car des données suffisamment harmonisées n'existent pas.

➤ Les Comores

Le flux d'élèves dans l'enseignement primaire se caractérise par un fort taux de redoublement à chaque année d'études. Il varie entre 26% et 31% en 2009. Le taux de rétention entre la première et la dernière année d'études primaires est de l'ordre de 65% au niveau national. Le taux d'abandon scolaire est de 41% chez les filles et de 29% chez les garçons avec une forte disparité entre les îles.

➤ **Madagascar**

Dans l'enseignement primaire, en 2013-2014, en moyenne un enfant sur cinq redouble annuellement sa classe ; concernant les abandons, le taux moyen est de 16% pour les quatre premières années, 22% en T1 (ou CP1) et 48% des enfants âgés de 5 à 18 ans abandonnant prématurément l'école se trouvent dans le groupe d'âge de 5 à 14 ans. (*Plan Sectoriel de l'éducation 2018-2022* : 2017 : 65).

➤ **Maurice**

Il n'existe pas de redoublement dans l'enseignement primaire. Toutefois, les enfants passent tous un examen de fin de cycle primaire qui donne une véritable indication de leurs acquis scolaires. Comme on a pu le voir, le taux de réussite est autour de 74%, ce qui signifie qu'environ 30% d'enfants ne développent pas les compétences de base en lecture-écriture et en calcul.

➤ **La Réunion**

Il n'a pas été possible d'avoir les chiffres pour la Réunion. En revanche, il y a des informations fournies dans *Repères & Références Statistiques. enseignements • formation • recherche 2017* (p. 74). Elles paraissent particulièrement utiles et peuvent sans doute renseigner sur la situation à la Réunion même si des informations plus contextualisées auraient été plus pertinentes. Il existe, depuis la rentrée 2018, des évaluations de début de CP, de milieu de CP, de CE1 et de 6e qui permettent aux enseignants d'avoir une connaissance fine des besoins de leurs élèves, ce qui leur permet de les accompagner de manière efficace dans la maîtrise des savoirs fondamentaux. En 6e en particulier, l'identification des élèves en grande difficulté de lecture permettra de mettre en place un accompagnement des enfants et d'élaborer des stratégies pédagogiques pour améliorer les compétences des élèves. On reste dans une gestion de pédagogie diagnostique et interne aux écoles et aux collèges.

De manière plus générale, on apprend qu'à la rentrée 2016 en France métropolitaine et dans les DOM, 72 800 d'enfants sont entrés en sixième avec au moins un an de retard (9,1%). Ce taux, disent les auteurs du rapport, est inférieur de plus de 8 points à celui de la rentrée 2005, ce qui confirme la note méthodologique faite à propos de l'intérêt d'une approche centrée sur les dynamiques internes d'un système. Cette tendance reflète les politiques éducatives visant à limiter les redoublements pendant la scolarité élémentaire. Le pourcentage d'élèves arrivant en sixième avec deux ans de retard ou plus est très faible (0,2 %).

➤ **Les Seychelles**

La promotion automatique a été adoptée depuis 1982. Les élèves sont donc promus tout au long du cycle primaire quelle que soit leur performance. Le redoublement a lieu dans des cas rares et exceptionnels après accord des parents et évaluation psychologique par le ministère de l'éducation. Une telle pratique fait que certains élèves quittent le primaire avec une maîtrise insuffisante des compétences de base en mathématiques et en littéracie (*Education Sector Medium-Term Strategic Plan 2013-2017 and Beyond* : 2014).

1.3.6 Synthèse : les indicateurs de l'enseignement primaire

Une analyse des indicateurs de l'enseignement primaire pour Madagascar et les Comores permet de faire le constat d'un taux de scolarisation exponentiel par rapport au taux de scolarisation de la maternelle. Cette première impression est confortée par la répartition des moyens financiers consacrés à l'enseignement primaire qui s'avèrent élevés par rapport à ceux de la maternelle qui sont dérisoires au point où ils ne sont pas signalés dans l'analyse des budgets de l'instruction publique dans ces deux États, de la maternelle. Il est alors possible d'affirmer qu'il existe une certaine représentation de l'instruction publique à la fois dans ces deux communautés et dans la conception que les décideurs s'y font d'un système éducatif. L'école

commence avec les études dans le cycle primaire pour se poursuivre au secondaire. Cette représentation montre peut-être que la conception de l'instruction publique s'est fossilisée, dans certains pays, sur celle de ce qu'on peut appeler la période pré-maternelle – celle où l'école maternelle n'existait pas - alors que la généralisation de l'école maternelle est maintenant un phénomène qui date d'au moins un demi-siècle.

Si l'on poursuit l'analyse des deux systèmes, deux autres éléments peuvent être signalés : les qualifications des enseignants et l'absence de manuels scolaires. Aux Comores, la proportion des enseignants qualifiés est très faible puisqu'elle était de 57% en 2009. Par ailleurs, une part importante des enseignants sans formation est employée chaque année pour combler le déficit en enseignants. À Madagascar, le nombre d'enseignants non fonctionnaires est plus élevé que les enseignants fonctionnaires. En fait, selon le *Plan Sectoriel de l'éducation 2018-2022 (2017)*, en 2013, seulement 18% des enseignants du primaire avaient un diplôme pédagogique. À ce constat s'ajoute le manque de manuels scolaires dans l'enseignement public, selon les observations conduites en 2014-2015 (*Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE- 2017/18-2019/20 : 2017*).

Un système est un tout et repose sur un équilibre entre ses différentes composantes. Les ressources humaines et techniques nécessaires pour que les conditions minimales d'un enseignement efficace soient réunies n'existent pas à Madagascar et aux Comores. Les conséquences de ces déséquilibres se manifestent dans les chiffres : à Madagascar, dans l'enseignement primaire, en 2013-2014, en moyenne un enfant sur cinq redouble annuellement sa classe ; concernant les abandons, le taux moyen est de 16% pour les quatre premières années, 22% en T1 (ou CP1). (*Rapport Sectoriel de l'éducation 2018-2022 : 65*). C'est également le cas aux Comores où l'on constate un fort taux de redoublement à chaque année d'études : il varie entre 26% et 31% en 2009.

On peut penser que le système éducatif mauricien ne montre pas ces faiblesses. On sait toutefois que pendant plusieurs décennies de nombreux

observateurs ont signalé le fort taux d'échecs à la fin du cycle primaire (environ 25%) alors que l'État investit massivement dans son système éducatif. Maurice paie le prix d'une approche de l'évaluation trop rapide des compétences des enfants qui s'ajoute aux autres problèmes qui n'ont pas été abordés dans ce rapport : la préparation inadéquate des enfants, notamment au plan langagier, aux apprentissages formels, le bachotage précoce pratiqué pour préparer les enfants au concours d'entrée dans le secondaire, etc. Tout n'est pas parfait à la Réunion mais il y aurait une grande nécessité de partage des expériences. En particulier, il faudrait analyser ce qu'apportent aux enseignants les évaluations de début de CP, de milieu de CP, de CE1 et de 6^e, même si l'on peut être critique sur l'évaluation de début de CP. Tout comme les Seychelles peuvent rendre compte de l'impact de l'usage du créole à l'école maternelle pour la socialisation des enfants et le développement des aptitudes de communication formelle. C'est une expérience qui peut être utile pour tout le monde, y compris les Réunionnais. C'est donc sur ces bases que peut se concevoir une mutualisation des expériences scolaires que vivent les États de la COI, s'agissant de l'enseignement primaire.

1.4 Le cycle secondaire

1.4.1 Le taux de scolarisation dans le premier cycle du secondaire

Tableau 8 : Taux de scolarisation dans le premier cycle du secondaire pour l'année 2015*

Taux de scolarisation dans le premier cycle du secondaire pour l'année 2015*	
Les Comores (1)	61,2 %
Madagascar (2)	47,2 %
Maurice (3)	75%
La Réunion (4)	98,4 %
Les Seychelles	99%

**Les données fournies ne sont pas toujours celles de 2015. Voir les notes ci-dessous.*

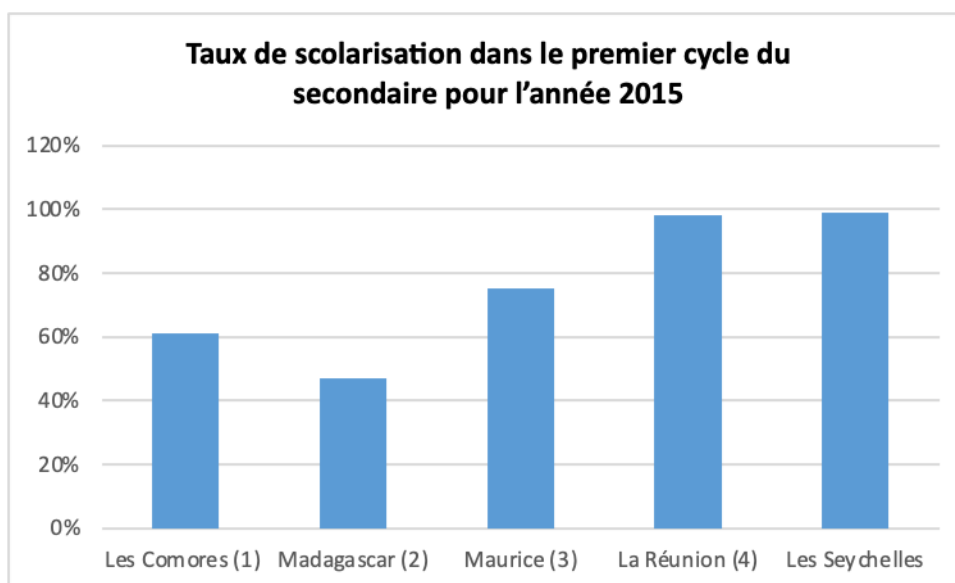
Notes

(1) INSEED : 2017 : 5

(2) «taux moyen de transition de 47,2% entre 2004 et 2014 » : *Plan Sectoriel de l'éducation 2018-2022 : 2017 : 70*

(3) Il s'agit en réalité du pourcentage d'enfants scolarisés dans les deux cycles car Maurice ne fait pas la distinction entre le premier et le second cycles.

(4) Le document du Ministère de l'éducation nationale : 2016 : *REPÈRES & RÉFÉRENCES STATISTIQUES enseignements • formation • recherche* se contente de l'affirmation suivante sans plus de précision : « La scolarisation des enfants âgés de 4 à 8 ans est stable dans le premier degré, mais décroît sensiblement à 11 ans » pour 2014-2015.



Graphique 8: Taux de scolarisation dans le premier cycle du secondaire pour l'année 2015

1.4.2. Le taux de scolarisation dans le second cycle du secondaire pour l'année 2015

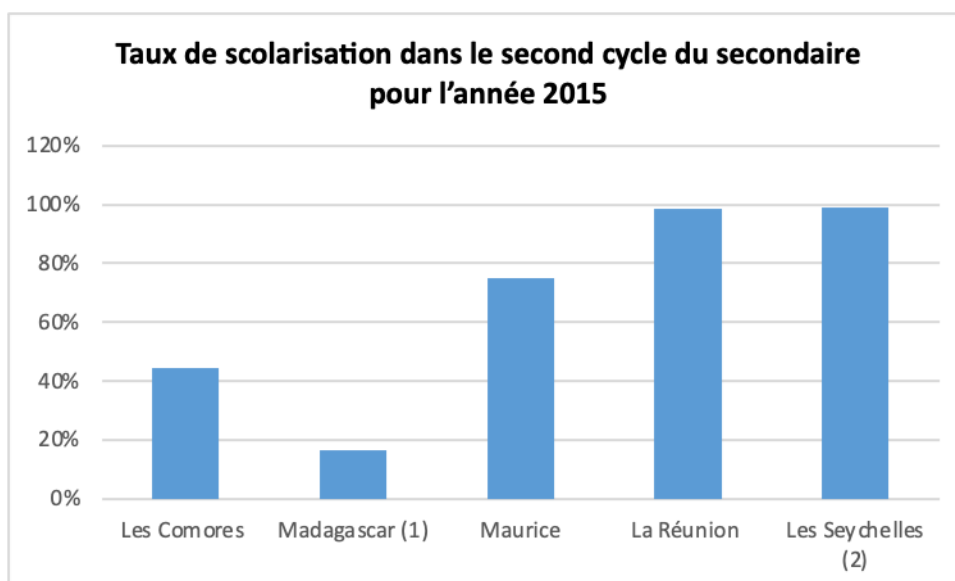
Tableau 9 : Taux de scolarisation dans le second cycle du secondaire pour l'année 2015

Taux de scolarisation dans le second cycle du secondaire pour l'année 2015	
Les Comores	44,5%
Madagascar (1)	16,3 %
Maurice	75%
La Réunion	98,4 %
Les Seychelles (2)	99%

Notes

(1) Cette information est extraite du *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE-2017/18-2019/20* (2017 : 70) : « (...) Le taux d'achèvement de ce niveau d'enseignement est passé de 6,4% en 2004 à 16,3% en 2014. »).

(2) "GER for both sexes at Secondary Level (S1 - S5) is 104% (male 103% & female 105%) and NER is 99% for both sexes (male 98% & female 100%) indicating a high level of participation in the secondary. GPI is 1.02, which is slightly in favour of girls." (Ministry of Education, 2016, Educational Statistics: 2015: 17)



Graphique 9: Taux de scolarisation dans le second cycle du secondaire pour l'année 2015.

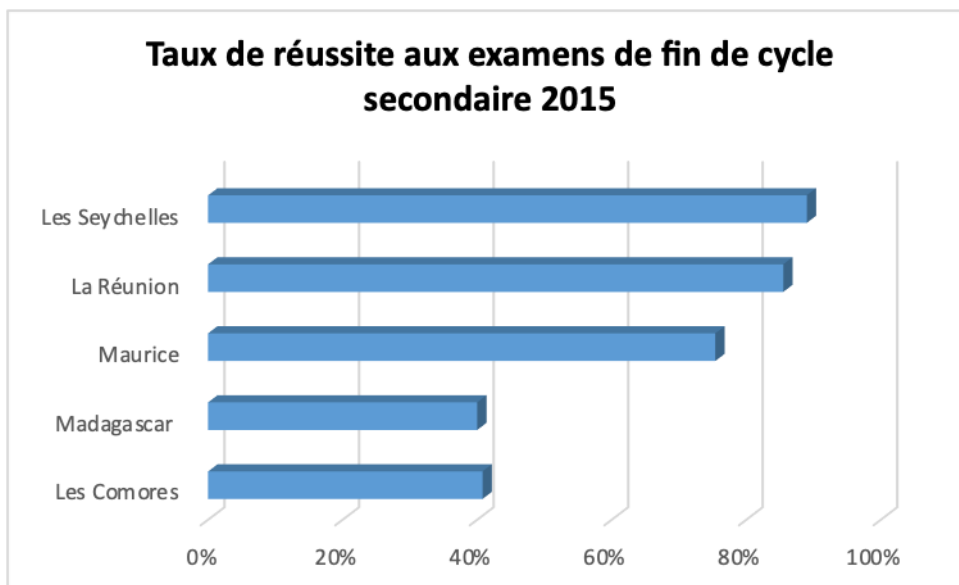
1.4.3 Le taux de réussite aux examens de fin de cycle secondaire 2015

Tableau 10 : Taux de réussite aux examens de fin de cycle secondaire 2015

Taux de réussite aux examens de fin de cycle secondaire 2015	
Les Comores	40,8 %
Madagascar (1)	40%
Maurice	75,4 %
La Réunion	85,5 %
Les Seychelles	89%

Note

(1) Il s'agit du taux de réussite par rapport aux candidats aux examens : « Le taux de réussite au baccalauréat de l'enseignement général stagne autour de 40% depuis une dizaine d'années. » *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE- 2017/18-2019/20* (2017 : 70).



Graphique 10: Taux de réussite aux examens de fin de cycle secondaire 2015

1.4.4 Le budget accordé au cycle secondaire

Tableau 11 : Budget accordé au cycle secondaire 2015

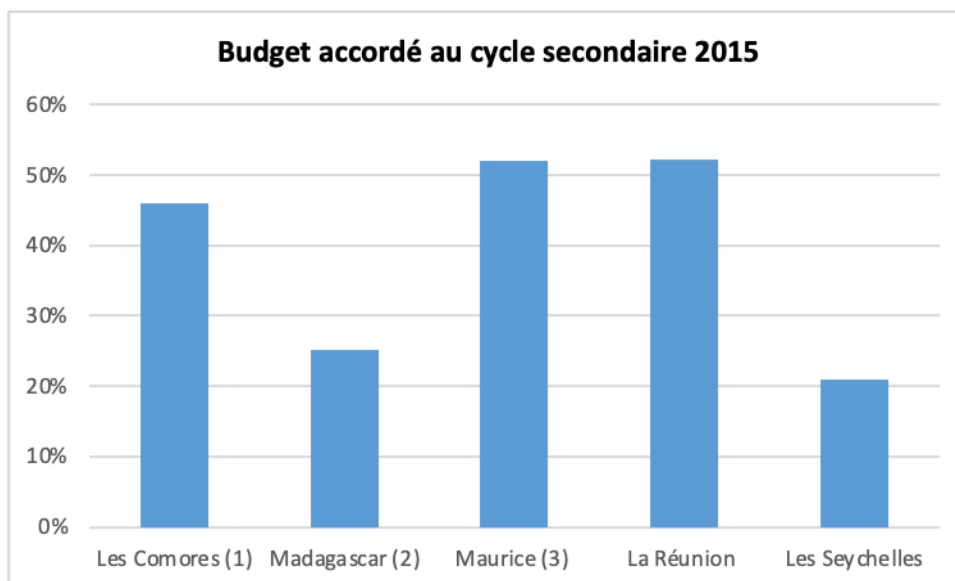
Budget accordé au cycle secondaire 2015	
Les Comores (1)	45.9 %
Madagascar (2)	25,2 %
Maurice (3)	52 %
La Réunion	52,15 %
Les Seychelles	21%

Notes

(1) INSEED : 2017 : *Mémoire Budgétaire Éducation* : 9

(2) *Étude sur le secteur de l'Éducation de base en Afrique Madagascar. Rapport d'analyse du secteur de l'Éducation de base* : 2015 : 54. À noter que cette information concerne l'année 2011.

(3) Pour Maurice, il s'agit de l'année financière 2015-2016.



Graphique 11: Budget accordé au cycle secondaire 2015

1.4.5 Les qualifications des enseignants du cycle secondaire

➤ **Madagascar**

Au Collège, 3^{ème} cycle du Fondamental, 13 % des enseignants ne sont pas titulaires du baccalauréat et au lycée, 28% n'ont pas les diplômes requis.

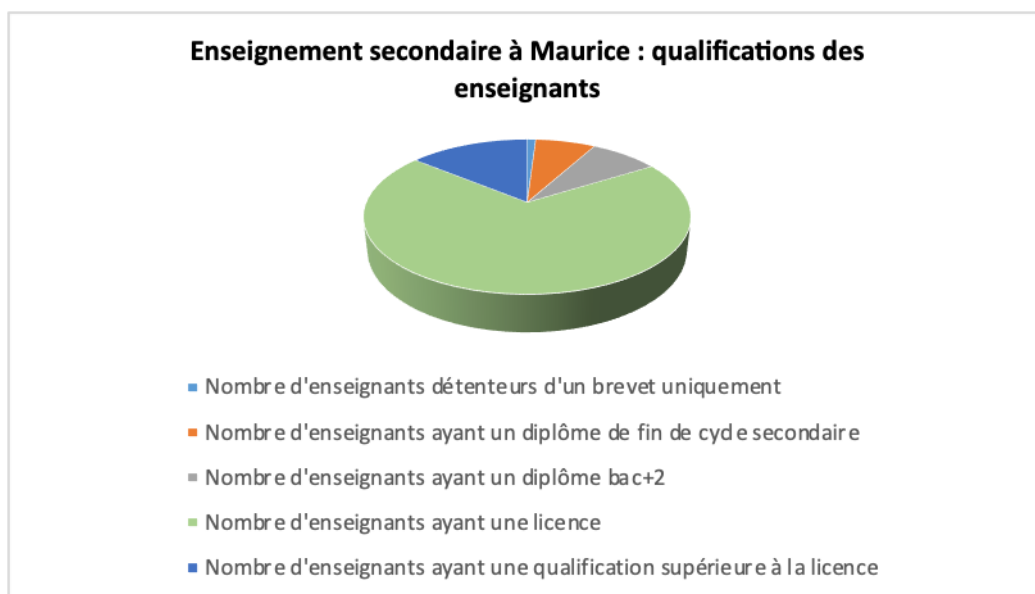
Les enseignants en exercice, dans leur grande majorité n'ont reçu aucune formation pédagogique préalable et ne sont titulaires d'aucun titre pédagogique : 82% dans les deux premiers cycles, 67% au collège, 74% au lycée. (*Plan sectoriel de l'éducation 2018-2022* : 2017 : 85)

➤ **Maurice**

Dans l'enseignement secondaire à Maurice, sur un total de 8.104 enseignants, 110 (1%) sont détenteurs d'un Brevet seulement, 574 (7%) d'un diplôme de fin de cycle secondaire, 647 (8%) d'un diplôme bac+2, 5627 d'une licence (69%) et 1.146 (14%) d'une qualification supérieure à la licence.

Tableau 12 : Enseignement secondaire à Maurice : qualifications des Enseignants

Total enseignants	8104	100%
Nombre d'enseignants détenteurs d'un brevet uniquement	110	1%
Nombre d'enseignants ayant un diplôme de fin de cycle secondaire	574	7%
Nombre d'enseignants ayant un diplôme bac+2	647	8%
Nombre d'enseignants ayant une licence	5627	69%
Nombre d'enseignants ayant une qualification supérieure à la licence	1146	14%



Graphique 12: Enseignement secondaire à Maurice : qualifications des enseignants

➤ Les Seychelles

Selon *l'Educational statistics Seychelles 2015*, sur un total de 492 enseignants, 43 % sont titulaires d'une licence ; 41% détiennent un diplôme bac+2 et 8% sont détenteurs d'un bac+1 ; 6% sont détenteurs d'un Master et 1 % n'a pas de diplôme. (On en arrive, il est vrai à 99%, mais ce sont les informations offertes dans le document).

1.5 Synthèse sur le cycle secondaire

On peut commencer cette synthèse en affirmant que certains des problèmes constatés dans l'enseignement primaire se retrouvent dans le cycle secondaire : si le budget des États de manière générale, de Madagascar et des Comores en particulier, sont assez importants, dans ces deux États les problèmes du primaire existent aussi dans le secondaire : à Madagascar, le taux de redoublement au collège comme dans les classes terminales est très élevé. Par ailleurs, le taux d'abandon est également significatif. Le taux d'échecs est aussi élevé comme le montre le tableau fourni. Cette situation s'explique, entre autres, par la qualité des ressources disponibles. Les manuels scolaires manquent dans les lycées publics : le ratio manuels/élève est de 1/130 pour la philosophie, 1/56 pour le malgache et 1/17 à 1/35 pour les autres matières. Dans les lycées publics, particulièrement en milieu rural, il n'y a pas de laboratoires de sciences ou de salles spécialisées pour l'enseignement des nouvelles technologies de l'information et de la communication. (*Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE- 2017/18-2019/20* (2017 : 71). S'agissant des ressources humaines, les observations conduites confirment qu'un nombre considérable d'enseignants non fonctionnaires n'ont pas le niveau académique requis : au collège, 13 % des enseignants ne sont pas titulaires du baccalauréat et au lycée, 28% n'ont pas les diplômes requis. Il n'est donc pas surprenant que le taux de réussite au baccalauréat de l'enseignement général stagne autour de 40% depuis une dizaine d'années. Ce pourcentage ne concerne pas une classe d'âge mais le nombre de candidats qui réussissent aux examens.

Si maintenant l'on prend en compte le taux d'échecs aux examens de fin de cycle secondaire à l'Ile Maurice, sur une classe d'âge, le taux de réussite tourne autour de 40 % (selon les calculs effectués à plusieurs reprises par des observateurs critiques). Pour les Comores, Madagascar et, dans une moindre mesure Maurice, les examens de fin de cycle secondaire cristallisent les limites des systèmes. Ce taux d'échecs a deux conséquences : la première est le gaspillage de ressources. Celles consacrées au système éducatif d'abord ; les

ressources humaines ensuite puisqu'un taux d'échecs aussi élevé entraîne, pour ceux qui ne réussissent pas aux examens, une contribution limitée à l'avancement de leurs communautés. Pour aller vite, par exemple, Maurice ne peut se permettre un tel niveau de gaspillage de ses ressources humaines quand elle cible une économie de la connaissance (*knowledge hub*). La seconde conséquence relève de la justice sociale. L'échec scolaire ne concerne pas tous les groupes sociaux. Ce sont les groupes vulnérables qui subissent les manquements de l'école.

Le problème de l'inégalité des chances devant l'enseignement est universel : il a d'ailleurs fait l'objet de travaux de recherches qui ont mobilisé de nombreuses disciplines au point où l'on peut parler de courants de recherches dans certaines disciplines des sciences sociales consacrés à la sélection sociale que l'école opère : on pense à la sociologie, mais la sociolinguistique, la psychologie, pour ne limiter à ces deux disciplines, ont aussi les leurs. Face à ce problème, un tout premier constat s'impose : tous les systèmes éducatifs ne se donnent pas des repères statistiques pouvant permettre l'élaboration de stratégies visant à contourner, au moins pour partie, les difficultés. Dans les documents consultés, seul le système éducatif français tente une compréhension des rapports entre la stratification sociale et la réussite et l'échec scolaires. Ceci dit, il faut signaler que les décideurs malgaches n'ont pas hésité, dans un rapport officiel, à évoquer, de manière non ambiguë, la question. À la page 65 du *Plan Sectoriel de l'éducation 2018-2022 (2017)* les auteurs évoquent les disparités en termes d'accès entre les ruraux et les urbains. Ils affirment que ces disparités se manifestent dès le préscolaire. Si elles s'atténuent un peu au niveau de l'accès en première année du primaire, elles ne cessent de s'amplifier jusqu'en dernière année du cycle. Si une proportion importante des enfants issus des milieux urbains a accès à la première année du primaire, environ un enfant sur 10 n'accède pas à l'école primaire en milieu rural. Ces écarts s'accroissent dès l'achèvement du primaire jusqu'à l'accès au collège : si en milieu urbain, 7 ou 8 enfants sur 10 ont la chance d'atteindre respectivement la dernière année du primaire et la première

année du collège, ils ne sont que 4 ou 5 à espérer y parvenir en milieu rural. Le cas malgache montre que la configuration des groupes défavorisés peut varier selon les pays. En tout cas, certaines écoles essaient de réduire les disparités sociales (comme on le verra ci-dessous), d'autres sont dans la reproduction sociale alors que certaines autres accentuent les inégalités de chances devant l'enseignement.

Venons-en donc aux tentatives de résolution de ce problème. L'académie de la Réunion évoque, à cet égard, trois décisions : la première concerne le renforcement de la scolarisation des enfants de moins de 3 ans dans les zones d'éducation prioritaire en privilégiant de réduire les inégalités face à la langue et à la culture. Elle a ensuite mis en place le dispositif « Plus de maîtres que de classes » qui permet de prévenir la difficulté scolaire au travers d'organisations pédagogiques innovantes. Il a été mis en place dans 89 écoles situées en réseau d'éducation prioritaire. Les maîtres supplémentaires bénéficient de formations spécifiques. Une première évaluation des progrès des élèves de CP et de CE1 a été menée à titre expérimental dans le bassin ouest au cours de l'année 2014-2015. Elle montre une baisse significative du nombre d'élèves en difficulté et une forte progression du taux d'élèves en réussite. Enfin, pour aider les enfants qui rencontrent le plus de difficultés à réussir, l'Académie a mis l'accent sur des pratiques pédagogiques mieux adaptées à leurs besoins. Pour répondre aux demandes de formation et d'accompagnement exprimées par les enseignants soucieux d'être plus efficaces, des temps de formation leur sont offerts. On peut continuer à développer ces stratégies : il suffit de souligner deux points. Si l'échec scolaire se manifeste surtout en fin de cycle secondaire, l'origine du problème remonte à la scolarisation dans les écoles maternelles. Ensuite, si des moyens sont nécessaires pour la mise en place de ces stratégies, certaines sont moins coûteuses que d'autres. Il faut toutefois une volonté politique.

1.6 Conclusion

Ces constats permettent de conclure sur l'importance du matériau qui a servi au survol des systèmes éducatifs réalisé, c'est-à-dire les statistiques. L'absence de statistiques, c'est-à-dire l'absence de visibilité d'un aspect d'une instruction publique est, en soi, un élément significatif. Par exemple, le fait que les statistiques concernant l'enseignement maternel et les ressources mises à disposition de cet enseignement ne soient pas disponibles est une question qui mérite d'être abordée. Sans données statistiques et, si possible d'observations qualitatives complémentaires, il est difficile d'évaluer un aspect d'un système éducatif. En fait, il est admis, et cela depuis très longtemps, que la statistique offre une description relativement précise d'une réalité sociale : elle est donc non seulement utile mais aussi inévitable pour réussir une politique publique. Une question cruciale en amont de toutes les réflexions sur les systèmes éducatifs et la formation professionnelle est la mise à disposition du grand public et des décideurs eux-mêmes de statistiques fiables. Dans un deuxième temps se posera la question de l'harmonisation des données voire des méthodes de recueil des informations. Se posera aussi la question de la nature des données à recueillir qui implique celle de l'identification des fonctions que l'on veut donner à l'information statistique. Toutefois, il faut d'abord que l'ensemble des États partagent l'idée que la statistique est indispensable aux politiques publiques. Ce matériau de base est le point de départ de toute tentative de mutualiser les expériences dans la zone du sud-ouest de l'océan Indien. Autrement, une des conditions indispensables à un échange fondé sur des données solides manquera à cette volonté d'ouverture et de dialogue indianocéanique.

LIVRABLE 2

2.0 La formation professionnelle et technique

2.1 Introduction

Tous les rapports officiels commandités par les décideurs des cinq États membres de la COI sont unanimes pour dire que le développement des ressources est crucial non seulement pour un développement durable mais aussi pour le bien-être des populations. Ces rapports confirment une volonté de planifier le développement des ressources humaines, mais plus important encore, de ne pas confier l'ensemble des responsabilités liées à cette tâche aux seuls pouvoirs publics. Le secteur privé est appelé à y contribuer, non seulement parce que cela allège le fardeau de l'État mais aussi et peut-être surtout parce que le secteur privé est mieux placé que les décideurs pour définir la nature précise de ses besoins. Il y a eu d'ailleurs des initiatives qui ont été prises par certains États et qui seront évoqués dans les pages qui suivent.

Au-delà de ces préalables sur lesquels il y a consensus, il existe des différences significatives dans la manière dont les États envisagent les stratégies élaborées pour la formation professionnelle. Si tous sont unanimes pour dire qu'une main-d'œuvre formée accroît la productivité et constitue une garantie de son adaptabilité aux mutations que connaît le monde du travail, les choix stratégiques des États diffèrent de manière significative. Dans un cas, un des rapports élaborés d'un État souligne la nécessité d'éviter de se limiter au secteur primaire afin qu'elle puisse profiter d'une économie industrielle. Dans d'autres cas, on note une prise de conscience de l'émergence de ce qu'on appelle l'économie de la connaissance. Ces États sont conscients que l'on est entré dans une ère nouvelle où les activités de production et de service sont dorénavant fondées sur des activités intensives en connaissance. Une question politique importante consisterait à se demander si l'on doit parler le

même langage dans tous les pays, adopter les mêmes stratégies de modernisation partout ou s'il est nécessaire de prendre en compte les ressources et moyens disponibles afin que l'on se donne des objectifs réalistes, c'est-à-dire réalisables. Reste que, quel que soit le choix définitif effectué, celui-ci ne peut faire l'économie d'une stratégie de formation de la main-d'œuvre afin que celle-ci réponde aux besoins de la productivité. Cette stratégie se situe à deux niveaux : d'abord, elle s'élabore dans la manière dont les États intègrent l'éducation vocationnelle et la formation professionnelle dans leur système éducatif. Ensuite, elle s'inscrit dans un apprentissage qui s'effectue tout au long de la vie. À cet égard, l'UNESCO rappelle que la création d'une culture mondiale de l'apprentissage tout au long de la vie sera essentielle pour relever les défis auxquels l'humanité est confrontée, de la crise climatique à l'évolution technologique et démographique, sans oublier ceux posés par la pandémie de COVID-19 ainsi que les inégalités qu'elle a exacerbées. Si ces questions sont cruciales pour le devenir de nos communautés humaines dans la zone du sud-ouest de l'océan Indien, on se limitera aux questionnements liés à la préparation adéquate de la main-d'œuvre aux exigences d'un monde en constante mutation.

Cette partie comporte trois volets. Il faudrait d'abord rendre compte, pour chacun des États des dispositifs d'enseignement vocationnel et de formation professionnelle qui existent dans l'enseignement secondaire. Puis, dans un deuxième temps, seront abordées les formations post-baccalauréat ainsi que les possibilités de formation continue dont disposent les États. Enfin, prenant appui sur les données obtenues, la troisième partie en tire des enseignements susceptibles de donner lieu à des projets que pourrait piloter la COI en vue d'une amélioration de l'éducation vocationnelle et de la formation professionnelle.

2.2 Les Comores

2.2.1 Le dispositif juridique et le contrôle de l'État

Sur le plan juridique, la formation professionnelle et technique aux Comores est régie par la « Loi d’Orientation de la Formation Technique et Professionnelle » de 2013 dont l’objectif est la formation de ressources humaines qualifiées, conformément aux normes et standards internationaux, afin de soutenir la compétitivité et la performance de l’économie. Une autre lecture de cette loi montre qu’elle peut donner lieu à une concentration de l’ensemble des responsabilités touchant à la formation professionnelle et technique. En effet, elle prévoit aussi que

« le Ministère en charge de la formation technique et professionnelle pilote le système par ses services centraux et déconcentrés, et qu’il travaille en étroite collaboration avec le Ministère de l’éducation nationale et en complémentarité avec le Ministère en charge de l’économie, le ministère de l’emploi, ou d’autres départements ministériels disposant de structures de formation technique et professionnelle. » (*Stratégie de développement de la formation technique et professionnelle 2014-201 : 2015 : 28*).

Par ailleurs, il est précisé que le ministère en charge de la formation professionnelle et technique assure « la fonction « veille et prospective » afin d’aider à la définition des orientations et à la mise en œuvre des programmes de développement du dispositif national de la Formation technique et professionnelle au niveau national ». La responsabilité qu’assument les ministères et le fait de confier la formation à deux ministères différents sont des questions qui seront abordées dans la partie consacrée à une réflexion critique sur le cas comorien.

2.2.2 La certification

L'offre d'Enseignement et de Formation Professionnelle et Technique (EFTP) est sanctionnée par une certification à trois niveaux :

- Formation Technique et Professionnelle (TP 1) courte de 6 mois, sanctionnée par une attestation ;
- Formation Technique et Professionnelle (TP2), qui dure 2 ans, sanctionnée par un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ;
- Formation Technique et Professionnelle, (TP 3), qui dure 3 ans et est sanctionnée par un Bac professionnel.

2.2.3 Le dispositif institutionnel et non formel

Aux Comores, l'EFTP (initiale et continue) est offerte par plusieurs types d'opérateurs selon qu'il s'agit de la formation dite formelle et de celle qualifiée d'informelle.

L'offre de formation technique et professionnelle « formelle » est offerte par

- Les établissements publics qui se consacrent surtout à la formation technique ;
- Les établissements privés qui ont été agréés par le Ministère de l'Éducation ;
- Les centres de formation initiés par des organisations d'opérateurs économiques (par exemple l'Union de la Chambre de Commerce des Comores).

La formation technique et professionnelle « non formelle » est offerte par :

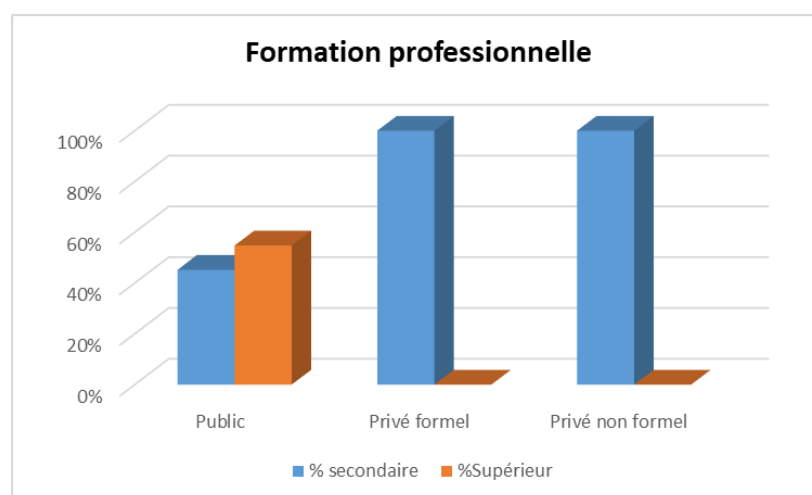
- les établissements privés de formation non agréés par le Ministère de l'Éducation ;
- les ateliers / chantiers au sein desquels on retrouve des apprentis.

2.2.4 Les effectifs dans les formations techniques et professionnelles

Si les auteurs du rapport *Stratégie de développement de la formation technique et professionnelle 2014-2019* signalent que les effectifs dans les formations professionnelles et techniques sont assez élevés, on les retrouve surtout dans le privé non formel comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 13 : Nombre d'étudiants dans les formations professionnelles

	Formation professionnelle			TOTAUX
	Public	Privé formel	Privé non formel	
Secondaire	542	695	8803	10040
Supérieur	657	0	0	657
Totaux	1199	695	8803	10697
% Secondaire	45%	100%	100%	94%
% Supérieur	55%	0	0	6%



Source des informations du tableau : *Stratégie de développement de la formation technique et professionnelle 2014-2019* : p. 33

Graphique 13: Répartition des étudiants des formations techniques et professionnelles

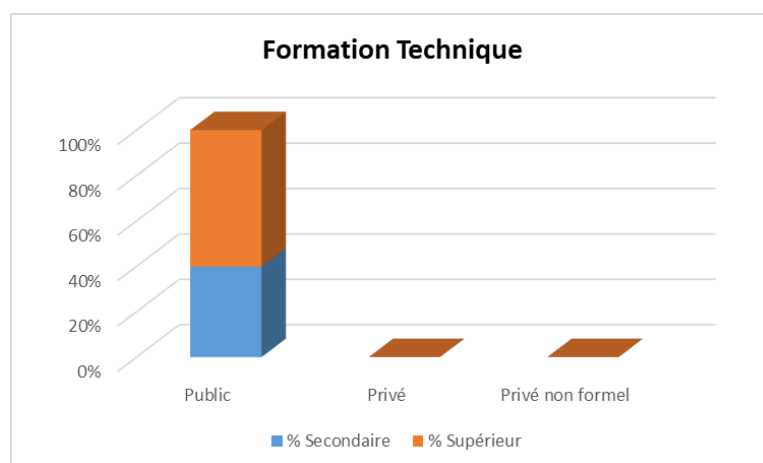
Comme le montre le tableau, en formation professionnelle, il y avait 10 697 stagiaires dont seulement 1 199 (11.2%) dans les institutions publiques. Le

privé non formel accueillait 8803 (88.2%)stagiaires. Le poids du privé non formel est énorme dans la réalité de la formation professionnelle comorienne puisqu'il compte pour plus de 80% de l'ensemble des stagiaires. Enfin, il y avait environ 542 élèves répartis dans des spécialités de formation technique et professionnelle organisées soit sous la forme de modules de 3 mois aboutissant à une attestation (Diplôme de Qualification Professionnelle), ou sous la forme d'une formation de 2 ans aboutissant au CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle).

Si l'on prend en compte les effectifs dans les seules formations techniques offertes par l'enseignement secondaire et supérieur, le nombre diminue drastiquement.

Tableau 14 : Répartition des étudiants entre le secondaire et le supérieur dans la formation technique.

	Formation Technique			
	Public	Privé	Privé non formel	TOTAUX
Secondaire	302	0	0	302
Supérieur	456	0	0	456
Totaux	758	0	0	758
% Secondaire	40%	0%	0%	40%
% Supérieur	60%	0%	0%	60%



Graphique 14: Répartition des étudiants entre le secondaire et le supérieur

Source des informations fournies dans le tableau : *Stratégie de développement de la formation technique et professionnelle 2014-2019* : p. 33.

Comme le montre le tableau ci-dessus, dans la formation technique, il y avait 758 stagiaires dont 302 dans le secondaire et 456 dans l'enseignement supérieur. Il y avait 302 élèves dans des séries techniques réparties sur 3 années de formation. Globalement, le pays dispose seulement de 3 séries techniques (Gestion, Sciences Techniques Industrielles et Sciences Techniques Construction).

Si l'on combine les deux tableaux, on se rend compte que l'offre publique (et semi-publique) de formation professionnelle et technique de niveau secondaire est très faible. Elle accueille environ 844 élèves. L'offre publique de FTP de niveau supérieur est un peu plus importante. Elle accueille environ 1 113 étudiants et est caractérisée comme suit :

- La Formation Professionnelle Supérieure Publique « professionnalisante » compte environ 657 étudiants qui sont répartis dans la formation d'instituteurs (IFERE) ou de personnels de santé (EMSP) ;
- La Formation Technique Supérieure Publique compte environ 456 étudiants dans des séries techniques réparties sur 3 années de formation. Globalement, le pays dispose seulement de 3 séries techniques (Gestion, Sciences Techniques Industrielles et Sciences Techniques Construction).

Enfin, 11 écoles agréées accueillent 695 élèves. Pour l'essentiel, elles assurent des formations de niveau supérieur du secteur tertiaire dans des domaines tels que la Gestion Commerciale et l'Informatique, des formations professionnelles dans l'hôtellerie et le tourisme ainsi que dans la couture.

2.2.5 La formation non-formelle

L'essentiel de l'offre de formation professionnelle aux Comores provient d'opérateurs de formation « non formelle » et est essentiellement « non diplômante » : la grande majorité des effectifs se retrouvent au sein de ces structures. Selon les dernières données recueillies par les autorités et dont rend

compte le document *Stratégie de développement de la formation professionnelle 2014-2019* (2015 : 36), en 2007, l'Union des Comores dénombrait en tout 2 659 structures de formation, tous opérateurs confondus, pour environ 7 500 apprenants, tous niveaux confondus. Il s'agit pour l'essentiel de formations par apprentissage traditionnel où les familles placent leurs enfants chez des artisans qui les forment pour exercer un métier. Si au départ ce sont les liens de parenté qui déterminaient les placements, cette forme de formation se généralise. Cela témoigne du rôle que les ateliers (et donc le secteur privé) remplit actuellement (on peut considérer qu'il y a une continuité de la pratique) en matière d'EFTP mais, également, des faiblesses possibles d'une formation « sur le tas », sans organisation, sans structuration et sans certification claires. Ces jeunes sont le plus souvent issus des classes sociales et économiques défavorisées. Ils transitent dans ces ateliers avant de se retrouver dans la vie active. Il y a lieu de réfléchir sur le rôle de ces « artisans » non seulement en matière d'insertion sociale et économique mais aussi au plan de ce qu'on peut appeler la formation professionnelle. Dans la sous-partie qui suit, certains éléments de réflexions sont offerts à ceux qui souhaiteraient analyser cette question.

2.2.6 Une spécificité comorienne : une formation non-formelle prise en compte par les institutions

Le gouvernement comorien, conscient du rôle que joue la formation professionnelle non-formelle dans l'archipel, a pris la décision de lui offrir un encadrement technique. En effet, à travers la loi d'orientation, le gouvernement de l'Union des Comores a décidé de prendre en charge l'apprentissage traditionnel en l'intégrant dans le dispositif global de l'EFTP. Il s'agit de mettre en place un dispositif structuré selon un parcours normé prenant en compte les réalités du secteur. L'apprentissage traditionnel « rénové » et « structuré » comprendra une formation pratique, essentiellement dans une entreprise et une formation complémentaire générale et technologique avec, si nécessaire, un volet alphabétisation. Des centres de ressources dispenseront la formation complémentaire, générale et technologique. Le Ministère en charge de la

Formation technique et professionnelle fixe : (i) les métiers et qualifications qui font l'objet de l'apprentissage ; (ii) la répartition du programme d'apprentissage entre le centre de ressources et l'entreprise d'accueil (nature, durée et planning des séquences de formation dans le lieu d'apprentissage et au centre de formation) ; (iii) les durées globales de formation.

L'apprentissage se déroule suivant une programmation établie d'un commun accord entre le centre de ressources et les entreprises accueillant les apprentis. Le plan de formation par apprentissage fixe en particulier les modalités de suivi et d'évaluation de l'apprentissage au niveau du centre de ressources et de l'entreprise d'accueil. L'apprentissage est sanctionné par la délivrance des diplômes d'EFTP initiale et des certificats de compétences professionnelles, de titres reconnaissant les qualifications acquises ou de titres obtenus par la validation des acquis professionnels.

Un bilan de cette initiative qui compte plus de cinq ans d'implémentation s'impose car elle pourrait être utile à d'autres îles du sud-ouest de l'océan Indien.

2.2.7 Une évaluation-bilan de la formation professionnelle

Pour l'essentiel, le bilan a pour origine d'abord le document officiel intitulé *Stratégie de développement de la formation professionnelle 2014-2019* (2015) et, ensuite, le texte de projet portant sur une étude de faisabilité pour le montage d'une composante en appui au renforcement des formations techniques et scientifiques bac-3 à bac+3 aux Comores élaboré par l'AFD (l'Agence Française de Développement): https://expertise-france.gestmax.fr/expertise_france/public_files/tdr-comores.pdf.

- Commençons d'abord par le cadre juridique. Dans le texte de projet évoqué ci-dessus, l'AFD affirme que la concertation préconisée entre les acteurs publics (Ministères, collectivités, ...) et les acteurs privés ne s'est pas réalisée. La création de l'Office National de la Formation Professionnelle qui mutualiserait les deux directions actuellement en

charge respectivement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, elle aussi prévue par la loi, reste à être concrétisée.

- Il est possible de se demander si le Ministère en charge de l'EFTP ne se donne pas trop de responsabilités et si certaines d'entre elles n'auraient pas dû être confiées à des organismes semi-gouvernementaux voire au secteur privé. Voici la liste de ces responsabilités énoncée dans le document *Stratégie de développement de la Formation Technique et Professionnelle aux Comores 2014 – 2019* :
 - observer les mutations technologiques et l'évolution des modes de travail et, surtout analyser leurs incidences sur les exigences des métiers ;
 - conduire les études permettant de déterminer les besoins de l'économie en compétences à moyen et long termes ;
 - élaborer et actualiser la carte nationale et régionale de la formation technique et professionnelle ;
 - développer des bases de données sur les métiers et les compétences et définir les indicateurs dans ce domaine.

On peut penser que certaines de ces tâches doivent tomber sous la responsabilité du ministère mais certaines d'entre elles sont techniques. Par ailleurs, les évolutions du monde du travail se voient aussi et peut-être surtout dans la réalité quotidienne, d'où un appel qui aurait dû être fait au secteur privé. Enfin, là où les décideurs publics auraient dû être présents, ils ne le sont pas : l'État n'a aucun contrôle sur l'offre privée de formation technique et professionnelle. Ainsi que cela a été démontré ci-dessus, la formation technique et professionnelle « non formelle » couvre plus de 80% des effectifs à travers l'insertion de jeunes dans des ateliers sur le tas ; ce sont des formations où il y a une absence d'organisation, de référentiels de compétences et de certification.

L'offre de formation technique et professionnelle qualifiante ou diplômante se limite à quelques établissements publics qui proposent une offre de

formation réduite en termes de filières et de niveaux ; l'offre de formation technique et professionnelle de niveau V (CAP, BEP) et de niveau IV (bac pro) est peu nombreuse et peu diversifiée. Sur ce plan, l'AFD ajoute que si la loi de 2013 prévoit que la concertation des acteurs (représentants socioprofessionnels, collectivités, représentants des ministères de l'Emploi, de l'Éducation Nationale et des ministères techniques) s'organise dans le cadre d'un conseil d'administration qui établit le plan de développement et les orientations du centre de formation, cette disposition n'est pas encore fonctionnelle.

- Chaque année plus de 6 000 jeunes quittent le système scolaire après l'école primaire et arrivent sur le marché du travail sans qualification. La FTP publique aux Comores n'assure pas sa fonction d'encadrement et de « recyclage de la déperdition scolaire ». D'ailleurs, le document consulté affirme que la formation publique pâtit d'une image négative aux yeux des jeunes et aussi de la société dans son ensemble. Elle est considérée comme peu valorisante comparée à l'enseignement général.
- Il est temps que le secteur privé prenne en charge une partie de l'EFTP : certaines entreprises privées du secteur moderne formel (banques, entreprises de sécurité, etc.) doivent organiser des formations pour leur personnel. Toutefois, la formation professionnelle ne doit pas se limiter à la seule élite mais doit pouvoir atteindre le secteur primaire dans un pays où l'agriculture va rester le secteur prépondérant de l'économie avec une contribution annuelle au PIB estimée à 38% ; elle emploie près de 80 % de la population active et génère environ 90% des recettes d'exportation.
- Au plan budgétaire, l'AFD affirme que si l'État comorien accorde une priorité importante au secteur de l'Éducation en lui allouant un budget équivalent au tiers des dépenses courantes de l'État et en progression constante, la formation technique et professionnelle reste néanmoins le

parent pauvre de cette distribution avec seulement 2% du budget du ministère de l'éducation nationale (MEN) soit 0,5 % du budget de l'État consacré à la formation technique et professionnelle. En réalité, cette contribution couvre essentiellement les salaires.

Concluant son survol, l'AFD affirme que le système de formation professionnelle est caractérisé par « l'absence de pilotage efficace, l'insuffisance de ressources humaines et financières, la disparité territoriale de l'offre (75% de l'offre de formation est concentrée sur l'île de Grande Comore), l'absence d'ingénierie de formation, le déficit de coordination avec le monde du travail et l'inadéquation des formations aux besoins en compétences. »

(AFD, https://expertise-france.gestmax.fr/expertise_france/public_files/tdr-comores.pdf).

2.3 Madagascar

2.3.1 Le cadre juridique

Trois principaux documents régissent l'enseignement technique et la formation professionnelle à Madagascar :

- La Loi N° 2004-004 du 26 Juillet 2004 qui concerne l'Orientation générale du Système d'Éducation, d'Enseignement et de Formation à Madagascar traite : (1) des principes fondamentaux de l'éducation et de la formation ; (2) de l'organisation du système d'éducation, d'enseignement et de formation à Madagascar ; (3) des établissements scolaires ; (4) du personnel du système d'éducation, d'enseignement et de formation.
- Le Plan National de Développement (PND) qui couvre la période 2015-2019 offre un cadre de référence pour la croissance inclusive et le développement durable. Le volet ETFP contribue à la réalisation des

activités du « Capital humain adéquat au processus de développement ».

- Le document cadre de la Politique Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (PNEFP), document qui définit une vision, des finalités et des axes stratégiques pour appuyer le développement de Madagascar au travers de celui des cinq secteurs économiques prioritaires : (1) Tourisme-Hôtellerie-Restauration ; (2) Bâtiment-Travaux-Publics et Ressources Stratégiques ; (3) Développement Rural ; (4) Technologie de l'Information et de la communication ; et (5) Textile-Habillement-Accessoires.

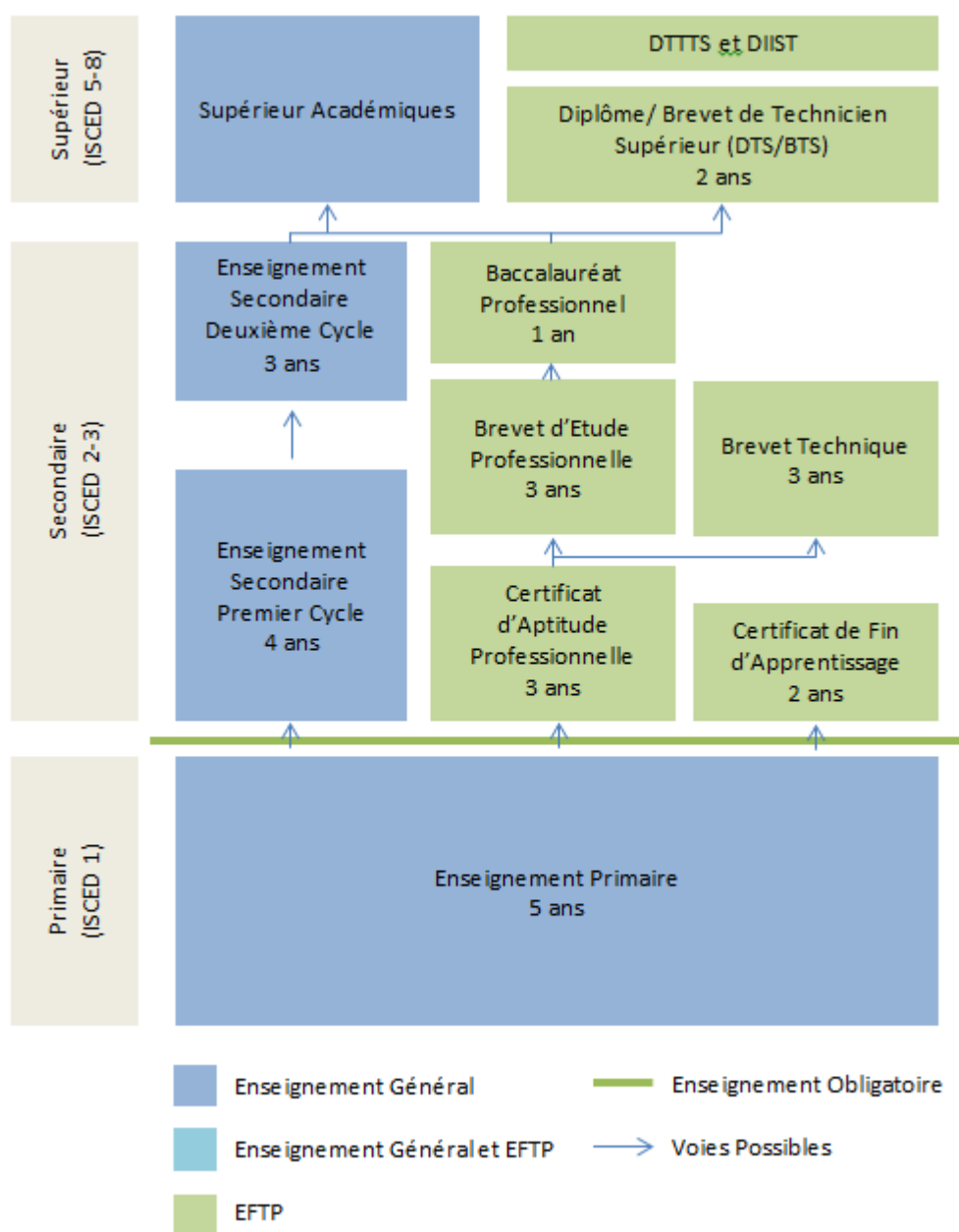
2.3.2 La structure de la formation professionnelle à Madagascar

L'enseignement technique et la formation professionnelle sont offerts dans des Centres de Formation Professionnelle (CFP) et des Lycées Techniques Professionnels (LTP) publics et privés.

- Les CFP reçoivent les élèves ayant atteint le niveau de la classe de 7ème de l'école primaire. La première formation, d'une durée de 2 ans, permet l'obtention du Certificat de Fin d'Apprentissage (CFA). Une formation de trois ans mène au Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP).
- Ceux qui détiennent le CAP peuvent poursuivre trois années de formation supplémentaire pour obtenir le Brevet d'Études Professionnelles ou le Brevet Technique. L'obtention du Brevet Technique comme celle du CFA mènent au marché de l'emploi.
- Les détenteurs du Brevet d'Études Professionnelles peuvent poursuivre leurs études pendant une année supplémentaire pour obtenir le Baccalauréat Professionnel.
- Le Baccalauréat Professionnel permet une réorientation vers l'enseignement supérieur ou une formation professionnelle supplémentaire d'une durée de deux années. Cette formation aboutit alors au Brevet de Technicien Supérieur.

Le schéma ci-dessous permet d'avoir une idée de la structure de la formation professionnelle à Madagascar.

Tableau 15 : La structure des formations professionnalisantes



Source : UNESCO, 2015, *Base de données sur l'EFTP dans le monde. Madagascar*

Note : Aucune information ne permet de dire ce que signifie DTTTS et DIIST.

2.3.3 La certification

Dans le document *Base de données sur l'ETFP dans le monde Madagascar* (2015), il est précisé que Madagascar ne dispose pas d'une Agence Nationale de Qualification. Le Plan national de l'Enseignement et de la Formation Professionnelle prévoit la mise en place de cette structure.

2.3.4 Enseignement professionnel secondaire

Tableau 16 : La certification des formations professionnalisantes

Filière	Durée	Certificat
1 ^{er} cycle de l'ETFP secondaire Centres de Formation Professionnelle (CFP)	CM2+2 ans	Certificat de Fin d'Apprentissage (CFA)
	5 ^{ème} +3ans	Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP)
2 ^{ème} cycle de l'ETFP secondaire Techniques Professionnels (LTP)	BEPC+ 3ans	Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP); Baccalauréat Professionnelle (Bacc Pro)

Source : UNESCO-UNEVOC : 2015 : *Base de données sur l'ETFP dans le monde Madagascar* : 10

Comme le montre le tableau ci-dessus, le diplôme de CFA est obtenu après deux ans de formation pour des élèves qui ont complété le CM2. Cette information est évidemment lourde de sens si l'on veut développer une formation tout au long de la vie. Il serait d'ailleurs intéressant de savoir si, comme c'est souvent le cas, cette filière n'est pas réservée aux enfants qui ne peuvent poursuivre leurs études dans la filière dite académique.

Les deux autres formations menant au CAP, au BEP et au Bac Pro sont plus ou moins comparables à ce qu'on peut voir dans les autres îles de la région.

2.3.5 Tableau de bord de la formation professionnelle et technique Madagascar

Le dispositif institutionnel

Le dispositif national de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (ETFP) était composé de 50 Centres de Formation Professionnelle (CFP) et de 121 Lycées Techniques et Professionnels (LTP) dont 45% sont des établissements privés. Toutefois, seuls 69 districts sur les 119 disposent d'établissements ETFP publics, 7 régions sur 22 n'ont pas de CFP, et une région (Androy) ne dispose ni de CFP ni de LTP. En raison de l'insuffisance des capacités d'accueil de la part des établissements publics, beaucoup de familles doivent elles-mêmes financer la scolarisation de leurs enfants dans l'enseignement privé, quand celle-ci n'est pas prise en charge par des partenaires au développement. L'État n'apporte aucun appui aux centres privés pour faciliter l'accès de la population à la formation.

2.3.5.1 Accessibilité à la formation

Si le gouvernement malgache a déployé un effort significatif pour assurer l'employabilité des jeunes malgaches en misant sur l'enseignement technique et la formation professionnelle, peu de jeunes ont pu bénéficier d'une formation professionnelle ou d'un enseignement technique avant d'entrer dans la vie active. Le rapport produit suite à une enquête menée en 2013 et évoqué dans le *Plan sectoriel de l'éducation 2018-2022* (2017 : 183) souligne que 96,9 % des jeunes affirment n'avoir pu bénéficier d'une formation pour exercer leur activité. De manière plus précise, le taux d'accès à l'ETFP est de 287 apprenants pour 100 000 habitants. En 2014, le dispositif d'ETFP a accueilli 65 754 apprenants dont 50,6% dans le privé. Sur les 6,5 millions d'enfants scolarisés, seulement 0,6% sont dans l'ETFP formel. Le très faible accès en 1ère année dans les différents cycles de formation peut s'expliquer par le manque d'orientation des apprenants, l'inadéquation des offres de formation aux demandes sociales et économiques des localités et, surtout, le choix limité des offres de formation proposées par les établissements. Or, plus de 80% des

jeunes sont hors du système éducatif dès l'âge de 15/16 ans. Leurs acquis éducatifs de base pour entrer dans le monde du travail restent faibles.

S'agissant de la formation non formelle, bon nombre d'établissements développent des Formations Professionnelles Qualifiantes (FPQ) et des Apprentissages de Métiers de Base (AMB) au profit des déscolarisés. Ces formations sont généralement payantes. Il y a eu une forte augmentation des effectifs des apprenants en AMB, qui ont quadruplé entre 2011 et 2014. Mais cela est encore minime par rapport au nombre total des déscolarisés.

2.3.5.2 Les programmes de formation

L'offre de formation concerne une soixantaine de programmes/filières développés dans tout Madagascar. Entre 2008 et 2009, trois domaines d'activités (bâtiment, confection et métiers du bois) ont concerné 81,6% des élèves des CFP (*Plan sectoriel de l'éducation 2018-2022* : 2017 : 184).

On note toutefois un décalage quasi généralisé entre les formations réalisées et les emplois requis par les secteurs économiques, moteurs de la croissance du pays. Pour cette raison, la majorité de ceux qui rentrent dans les dispositifs d'ETFP en ressortent avec des acquis qui ne leur permettent pas de postuler aux emplois qualifiés. Même si ces jeunes formés sont embauchés, ils ne sont pas directement opérationnels en raison des différences qui existent entre les équipements et techniques utilisés dans les établissements et la situation réelle de travail en entreprise. Les entreprises sont ainsi obligées de les former elles-mêmes à l'embauche, sans qu'il y ait un cadre d'apprentissage professionnel officiel. La plupart des établissements sont en manque d'ateliers, possèdent des équipements obsolètes, dont les plus récents datent des années 1990, et ont à leur disposition des matériels didactiques insuffisants en quantité et dépassés en qualité, quand ils existent. Les établissements utilisent souvent des méthodes d'enseignement qui portent avant tout sur un apprentissage théorique du métier et offrent peu de débouchés aux sortants.

Pour le monde rural, le dispositif ETFP ne contribue qu'à la formation de 3,2% d'apprenants dans les branches d'activités agricoles. Or, cette branche est considérée comme le secteur de base de l'économie malgache, dans lequel évoluent plus de 73, 6% des actifs. A défaut de formation professionnelle adéquate, les actifs du monde rural et agricole utilisent encore des pratiques et des technologies traditionnelles. Ils sont ainsi sous-employés, restent dans l'économie informelle et ne contribuent pas assez à la croissance de l'économie nationale. Des enquêtes conduites montrent que les industries extractives, qui étaient appelées à se développer fortement entre 2006 et 2010, avaient trouvé sur le marché local moins de la moitié des 8 000 compétences dont elles avaient eu besoin. Les formations dans le textile sont quasi inexistantes.

2.3.5.3 Le financement de l'ETFP

Le budget de l'État alloué à l'ETFP ne lui permet pas d'assurer sa mission de service public. En 2014, les dépenses courantes d'ETFP ne représentent que 0,91% des dépenses publiques de l'Etat. Elles sont de l'ordre de 3,8% des dépenses courantes de l'instruction publique. Il est à noter que seul l'État assure les dépenses d'investissement. Depuis ces dernières années, l'État a déployé un effort pour faire évoluer la part des dépenses publiques allouées à l'ETFP. Les dépenses courantes sont passées de 0,83% en 2010 à 0,91% en 2014 et les dépenses d'investissement de 0,12% en 2010, à 0,73% en 2014.

2.3.5.4 Les ressources humaines mises à disposition de l'ETFP

En 2014, le personnel des établissements comprend 1985 formateurs dont 50% sont des fonctionnaires et un personnel administratif et technique qui comprend 974 personnes, dont 52% de fonctionnaires. Le *Plan sectoriel de l'éducation 2018-2022* (2017) signale toutefois un mauvais déploiement des ressources humaines : le personnel n'est pas réparti selon ses qualifications. Par ailleurs, s'il existe des titulaires de licence notamment dans les Centres de Formation Professionnelle (CFP), en revanche il y a des titulaires du BEPC dans les Lycées Techniques, ce qui n'est pas conforme aux textes en vigueur. Le Plan souligne aussi un vieillissement du personnel formateur : une grande

majorité se trouve dans la classe d'âge de 50 à 60 ans. De plus, les formateurs nouvellement recrutés n'ont pas, dans la plupart des cas, l'expérience professionnelle dans les métiers enseignés. Sur le plan langagier, alors que la langue française est utilisée dans les référentiels et dans les ressources pédagogiques, peu de formateurs maîtrisent cette langue. La majorité des formateurs n'ont pas bénéficié ni d'une formation initiale dans les instituts pédagogiques spécialisés ni de formation continue. Quant aux formateurs de formateurs, on constate une insuffisance, voire un manque de compétences pédagogiques et/ou professionnelles. On recrute souvent des personnes ayant uniquement une qualification académique sans considérer leurs qualifications pédagogiques et/ou professionnelles. Enfin, l'Institut National de Formation du Personnel des Établissements d'Enseignement Technique et de Formation Professionnelle qui a la charge de produire les référentiels et de former le personnel ne dispose pas des moyens matériels et humains nécessaires pour la conduite de ses missions.

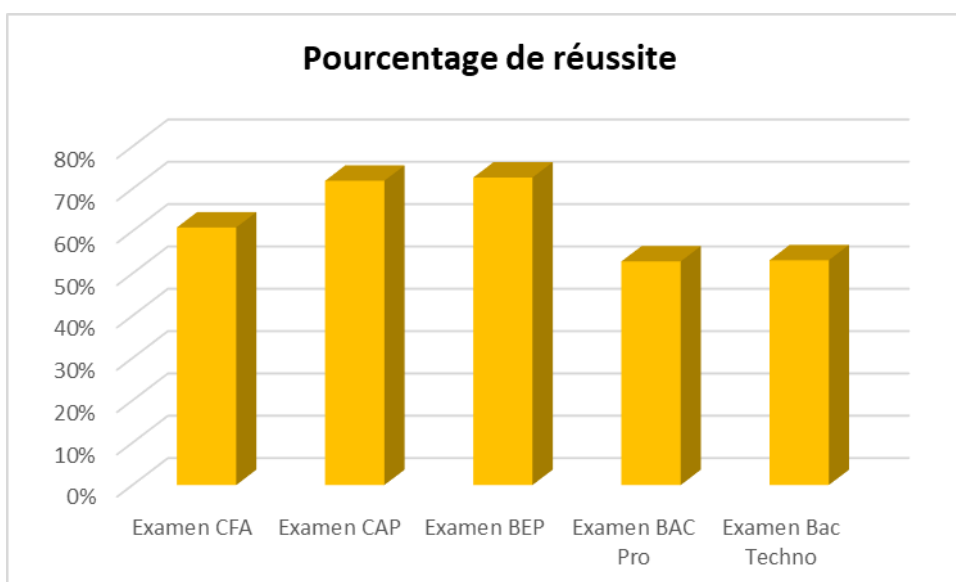
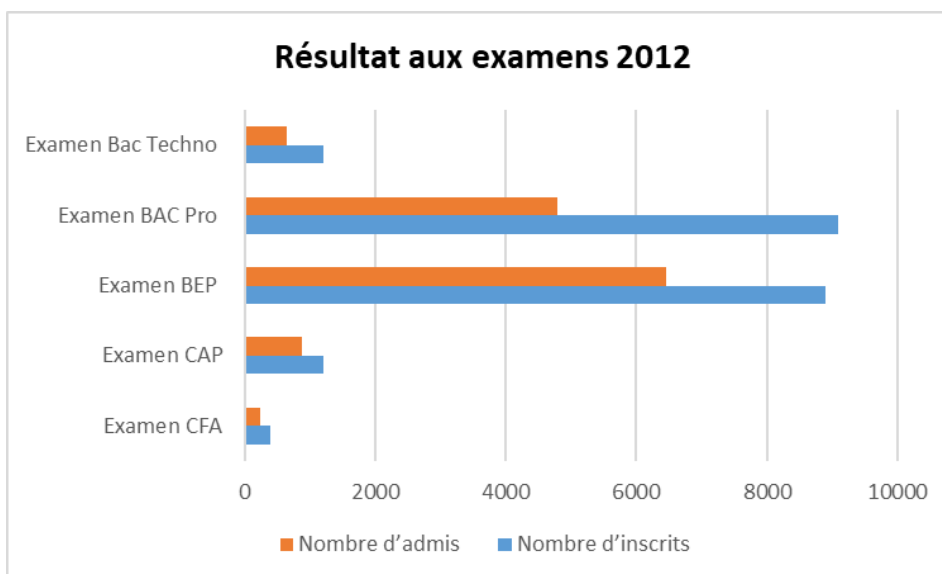
2.3.5.5 L'offre de formation technique

Tableau 17 : Les sorties du système

Résultats aux examens de 2012			
	Nombre d'inscrits	Nombre d'admis	Pourcentage de réussite
Examen CFA	391	238	60,87%
Examen CAP	1213	872	71,89%
Examen BEP	8896	6464	72,66%
Examen BAC Pro	9086	4801	52,84%
Examen Bac Techno	1208	644	53,13%

Source : *Annuaire statistique du ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle à Madagascar, Année scolaire 2011-2012.*

Graphique 15: Les sorties de l'enseignement technique



Graphique 16 : taux de réussite dans l'enseignement technique

Comme on peut le constater, le nombre d'élèves qui finissent leurs études avec un diplôme professionnel demeure extrêmement bas. Les écarts en pourcentage entre les différents diplômes ne sont pas très pertinents pour l'analyse conduite ici.

2.3.5.6 La formation non-formelle

Le cas malgache, comme les Comores, présente la particularité d'une réglementation juridique de la formation dite non formelle. En effet, selon l'Article 25 de la Loi N° 2004-004 du 26 Juillet 2004 portant Orientation générale du Système d'Éducation, d'Enseignement et de Formation à Madagascar, l'éducation non formelle renvoie à toutes les activités éducatives et de formation assurée en dehors du système éducatif formel. Son but est d'offrir des possibilités d'apprentissage et de formation à tous ceux qui n'ont pas bénéficié des structures du système formel. Par ailleurs, elle permet à des personnes de tous âges d'acquérir les connaissances utiles, les compétences professionnelles, une culture générale et des aptitudes civiques.

Selon l'article 26, l'éducation non formelle fait partie intégrante du système éducatif global et relève des Ministères en charge de l'éducation et de la formation en partenariat avec les Organisations de la Société Civile, des ONGs, des organisations sociales, communautaires, etc. Elle comprend l'alphabétisation, l'éducation des adultes et d'autres types de formation tels que la Formation Professionnelle Qualifiante (FPQ) et l'Apprentissage des Métiers de Base (AMB). Les programmes d'AMB visent l'acquisition des compétences requises à la professionnalisation voire à la modernisation des techniques traditionnelles pratiquées notamment dans des secteurs tels que l'artisanat, l'agriculture, l'élevage, la valorisation des ressources naturelles (transformation, conservation) et quelques métiers d'entreprises. En général, ils sont de courte durée et sont variables car ils répondent à des demandes ou des besoins. Ils ne suivent aucun programme cadre et ne sont pas sanctionnés par des examens. Aucune qualification préalable n'est exigée pour y accéder, hormis le critère d'âge, soit 15 ans au minimum. Ces programmes sont en général offerts dans des Centres de Formation Professionnelle (CFP). Conformément à cette reconnaissance juridique, les ONGs jouent un rôle majeur dans la formation professionnelle non-formelle.

2.3.6 Les perspectives

Dans la mesure où la présentation de l'enseignement technique et de la formation professionnelle réalisée sur Madagascar a été plus critique que descriptive, contrairement au format utilisé pour les Comores, plutôt que de répéter les éléments critiques évoqués ci-dessus, il serait préférable de rendre compte des perspectives de l'ETFP à Madagascar. C'est pour cette raison que le sous-titre Évaluation et bilan a été évité au profit de celui choisi.

Le gouvernement malgache a mis en œuvre la Politique Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (PNEFP) pendant l'année scolaire 2016-2017 dans un réseau d'établissements afin d'expérimenter des réformes proposées. Les métiers et les établissements cibles ont été choisis avec des partenaires socioprofessionnels de la localité considérée. Les curricula seront élaborés selon l'ingénierie de certification et de formation préconisée par la PNEFP.

Une nouvelle conception d'un établissement public pour l'ETFP

Il y a des indications que le gouvernement met en place un encadrement des établissements assurant la formation professionnelle. Les autorités ont procédé à la labélisation des établissements. Un établissement public labélisé PNEFP ou un établissement privé agréé sera 'accompagné' pour pouvoir mettre en œuvre les réformes conçues dans le cadre de l'implémentation de la PNEFP. Conformément à la loi 040-2015, le statut d'un établissement public sera réformé de façon à garantir une gestion partenariale, une plus grande autonomie administrative et financière ainsi qu'une capacité d'initiative en termes d'offres de formation suivant les besoins du milieu socio-économique environnant. Ce projet permet à l'établissement d'indiquer ses contextes socio-économiques, ses relations partenariales, de dégager les métiers et les formations à promouvoir, les objectifs, les activités et les indicateurs de formation, les moyens de mise en œuvre, notamment la contribution des partenaires et des bénéficiaires.

Les formations à développer seront conçues suivant une Approche Par les Compétences (APC). Chaque établissement d'ETFP/DC disposera d'une Cellule École-Entreprise (CEE) qui lui permettra la mise en relation permanente avec ses environnements socio-économiques. Un tel établissement pourrait développer un dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE).

Repenser le dispositif institutionnel

Un deuxième élément important est la tentative de la mise en place d'une ouverture vers le secteur privé. En effet, des Comités Sectoriels Partenariaux de Pilotage et de Collaboration (CS2PC) ont été créés pour organiser le débat public-privé. Dans ce cadre, un échange a été mené et des métiers prioritaires ont été identifiés. Ces métiers ont identifié les besoins de chaque secteur, lesquels feront l'objet des formations professionnelles qui seront développées.

Les conseillers en ingénierie, ont procédé à l'Analyse de la Situation de Travail sur la base de la liste des métiers prioritaires. A l'issue de cette étude, des référentiels métiers/compétences et des référentiels de certification ont été élaborés. Des curricula, des guides d'équipements de même que des guides pédagogiques ont été élaborés par les conseillers en ingénierie, puis validés en focus groupe.

La mise en œuvre de trois parcours relatifs à la Formation Professionnelle Initiale (FPI)

Trois niveaux avec plusieurs paliers de formation seront offerts à tout citoyen âgé de plus de quinze (15) ans, lui permettant d'améliorer son employabilité. Les formations consistent à développer des compétences requises à l'exercice d'un emploi ou d'une activité professionnelle, conformément au Système National de Qualification préconisé par le monde professionnel. Les trois niveaux de formation sont les suivants :

- **La formation d'ouvrier** : la formation sera offerte aux titulaires du diplôme de fin d'enseignement fondamental. La durée de la formation

sera comprise entre 900 et 1 200 heures (à titre indicatif) selon les emplois visés et les modalités de mise en œuvre de la formation.

- **La formation de technicien** : la formation de technicien sera offerte aux titulaires du diplôme de fin d'enseignement fondamental et aux titulaires du diplôme BET de niveau 1. La formation sera organisée dans les LTP. La durée de la formation de technicien sera d'environ 2700 heures (à titre indicatif). Une formation de remise à niveau scientifique et/ou technologique sera offerte respectivement aux titulaires d'un Certificat de Capacité Professionnelle (CCP) d'ouvrier spécialisé et aux titulaires du diplôme de fin d'éducation fondamentale afin qu'ils puissent mieux suivre ladite formation de technicien.
- **La Formation Professionnelle de Technicien Supérieur (FPTS)** : la Formation Professionnelle de Technicien Supérieur constituera le troisième niveau de formation et sera offerte aux titulaires du Baccalauréat général et du Baccalauréat Technique. Les titulaires du BTEC de même que les détenteurs du certificat de qualification professionnelle de technicien ou d'un titre professionnel équivalent pourront accéder à ce niveau de formation suivant le conseil et la recommandation du Conseiller en orientation de l'établissement. Organisée au niveau des LTP, la formation FPTS sera de 1800 heures. Elle sera sanctionnée par un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) reconnu par le monde professionnel. Suivant les recommandations du Conseiller en orientation, et conformément à l'avis de l'C2IC, le titulaire du BTS pourra acquérir un complément de formation lié au socle commun de compétences requis pour la poursuite d'études supérieures.

Ces trois niveaux de formation pourront se dérouler selon un mode alterné entre le lieu de travail et l'établissement de formation.

Sur le papier, ces projets semblent prometteurs. Il y a lieu de vérifier s'ils ont été mis en œuvre et, si tel est le cas, il serait nécessaire de vérifier les moyens et les ressources qui leur ont été attribués ainsi que la qualité de la formation offerte. Des enquêtes dans des entreprises pourraient être utiles.

2.4 L'Ile Maurice

2.4.1 Le cadre juridique

Il n'y a pas une loi cadre qui régit l'ensemble des stratégies et des activités qui concernent l'enseignement technique et la formation professionnelle. Il existe une série d'institutions qui opèrent, chacun, dans un cadre juridique précis. En fait, plutôt qu'aborder l'ETFP sous l'angle juridique, il faudrait, pour Maurice, l'approcher plutôt du point de vue institutionnel.

2.4.2 Le cadre institutionnel

Quatre institutions sont directement concernées par la politique gouvernementale en matière d'ETFP : *Polytechnics Mauritius*, le *Mauritius Institute of Training and Development* (MITD), le *Human Resource Development Council* (HRDC), qui sont tous des prestataires de service et le *Mauritius Qualifications Authority* (MQA) qui est responsable du contrôle de qualité et de la certification. *Polytechnics Mauritius*, et le *Mauritius Qualifications Authority* sont sous la tutelle du ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur, de la science et de la technologie alors que le *Mauritius Institute of Training and Development* (MITD) et le *Human Resource Development Council* (HRDC) opèrent sous l'égide du ministère du travail, du développement des ressources humaines et de la formation. À cette liste, il faut ajouter le *Mauritius Institute of Education*, rattaché au ministère de l'éducation, et qui a pour tâche la formation des enseignants du pré-primaire, du primaire et du secondaire alors que le *Mauritius Institute of Health* qui opère sous l'égide du ministère de la santé est responsable de diverses formations du personnel de santé. On peut également citer le *Small and Medium Enterprises Ltd*, une société privée détenue par le gouvernement mauricien, constituée en juillet 2017 et qui s'engage à développer l'entrepreneuriat au niveau national. Elle organise des formations destinées à accroître la compétitivité des petites et moyennes entreprises. Il faut tout de suite ajouter que le secteur privé joue un rôle considérable comme prestataire de programmes de formation. Ainsi *Business Mauritius* qui se définit comme l'organe de coordination et la voix des entreprises locales et qui représente plus de 1200 entreprises locales dispose

d'un large éventail de programmes de formation dans le domaine de l'entrepreneuriat et du développement des petites entreprises, de la gestion des ressources humaines et des relations industrielles. À cette liste il faut ajouter le rôle que joue le *Mauritius Chamber of Commerce and Industry* avec ses cinq cursus de BTS, ses trois cursus de licence et ses cinq cursus de Master. Sur le site du MQA, une liste d'une quarantaine de centres de formation professionnels et techniques est fournie. Il s'agit des centres agréés qui s'ajoutent à un nombre important de centres non agréés. La participation du secteur privé va au-delà de la prestation de formations comme on le verra dans la présentation du HRDC.

2.4.2.1 Polytechnics Mauritius

Polytechnics Mauritius a été créé en 2017 avec pour objectif de répondre aux besoins croissants du gouvernement et de l'industrie pour le développement des ressources humaines nécessaires au progrès économique du pays. Elle cible des secteurs prioritaires et des industries majeures du pays telles que les nouvelles technologies de l'information et de la communication, le tourisme et l'hôtellerie, les services de santé et l'ingénierie. Il existe 6 établissements et trois campus qui sont sous la responsabilité de *Mauritius Polytechnics Limited* (PML), elle-même placée sous le contrôle du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie. En raison du fait que cette institution a été créée en 2017, il n'existe, à ce stade, aucun rapport d'activités sur ce qu'elle a réalisé. Il est toutefois évident qu'il s'agit d'une institution qui est appelée à jouer un rôle majeur dans la formation professionnelle. C'est une question que l'on reprendra dans la dernière sous-partie de cette partie consacrée à Maurice.

Jusqu'ici peu connue dans le paysage de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, *Polytechnics Mauritius* offre des formations professionnelles avec pour objectif la formation de cadres moyens. Par exemple, si elle ne forme pas des médecins, elle forme des infirmiers. Par ailleurs, elle a établi un réseau de contacts tant local qu'international. Au niveau local, elle travaille étroitement avec le *Human Resource Development Council*,

le ministère de la santé et de la qualité de la vie et le *Mauritius Institute of Health*. Pour faciliter la formation au niveau de l'hôtellerie, elle a établi un partenariat avec des groupes hôteliers locaux. Sur le plan international et afin d'assurer la reconnaissance de ses diplômes, elle collabore, affirme-t-elle, avec *La Trobe* de l'Australie, le *Collège Communautaire du New Brunswick* du Canada, *AMITY* et *Manipal Universities* de l'Inde, le *Waitkato Institute of Technology* de la Nouvelle Zelande, le *Hotel and tourism Managment Institute* de la Suisse et l'*American Hotel and Lodging Educational Institute* des États-Unis.

2.4.2.2 Le *Mauritius Institute of Education*

Le *Mauritius Institute of Education* (MIE) a été créé en 1973 avec trois mandats principaux, à savoir la formation des enseignants, le développement des curricula et la recherche. L'institution est responsable de la formation des enseignants des trois cycles (pré-primaire, primaire et secondaire) et occupe une place majeure non seulement dans l'univers de l'éducation mais dans le paysage national. Cette institution a comblé un retard dans la formation des enseignants du secondaire en s'assurant que, dorénavant, aucun enseignant de ce cycle ne puisse obtenir un poste sans une formation pédagogique préalable. C'était le cas pour l'enseignement primaire depuis les années 1950. Le MIE illustre l'intérêt qu'un secteur spécifique puisse avoir son institution de formation.

Le *Mauritius Institute of Education* est un cas intéressant du point de vue de la formation professionnelle. S'il n'est pas souhaitable d'entrer dans les détails de la qualité des services que l'institution offre, il faut signaler l'importance que joue la recherche et les collaborations internationales dans le développement de son expertise. C'est une institution dont le rayonnement national réside, pour une large part, dans ces deux aspects des activités de cette institution.

2.4.2.3 Le *Mauritius Institute of Training and Development (MITD)*

L'Institut mauricien de formation et de développement (MITD), créé en 2009, a pour objectifs de promouvoir l'enseignement technique et la formation professionnelle. Il a été créé pour reprendre les fonctions de l'ancienne institution qui s'occupait de l'enseignement dit prévocationnel des enfants qui ne pouvaient pas continuer leurs études dans la filière académique. Il continue à assumer ce rôle et propose divers programmes techniques pour dispenser une formation en ressources humaines répondant aux besoins du monde du travail. Le MITD dispose de 14 centres de formation professionnelle à Maurice et d'un quinzième à Rodrigues et de même que dix centres d'enseignement technique.

Ainsi que le montre le tableau ci-dessous, le nombre total de stagiaires inscrits dans ses différents centres de formation est élevé puisqu'il se chiffre, en 2015, à 6,884 dont 2,643 inscrits dans des formations à plein temps.

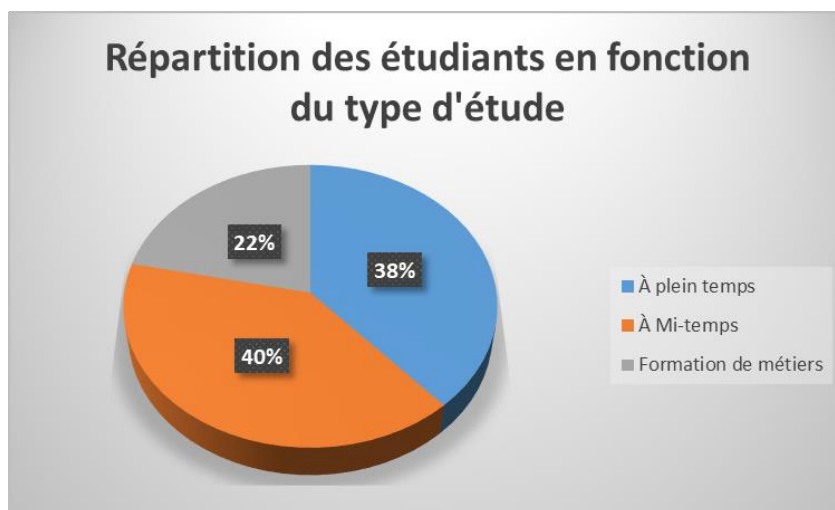
Nombre d'étudiants inscrits dans les centres de formation du *Mauritius Institute of Training and Development* (MITD) en 2015.

Tableau 18 : Nombre d'étudiants par types d'études.

	Type d'études			
	À plein temps	À mi-temps	Formation aux métiers	Total
Total	2,643	2,752	1,489	6,884
%	38%	40%	22%	100%

Source: Ministry of Finance and Economic Development: 2017: *Digest of Statistics 2016*: 148

(Les informations portent sur l'ensemble de la République de Maurice)



(Graphique 17: La répartition des étudiants en fonction du type d'études pour l'ensemble de la République de Maurice)

Les informations fournies ci-dessous concernent le nombre d'étudiants inscrits dans les centres de formation du *Mauritius Institute of Training and Development* (MITD) par niveau de formation et selon l'année de formation en 2015.

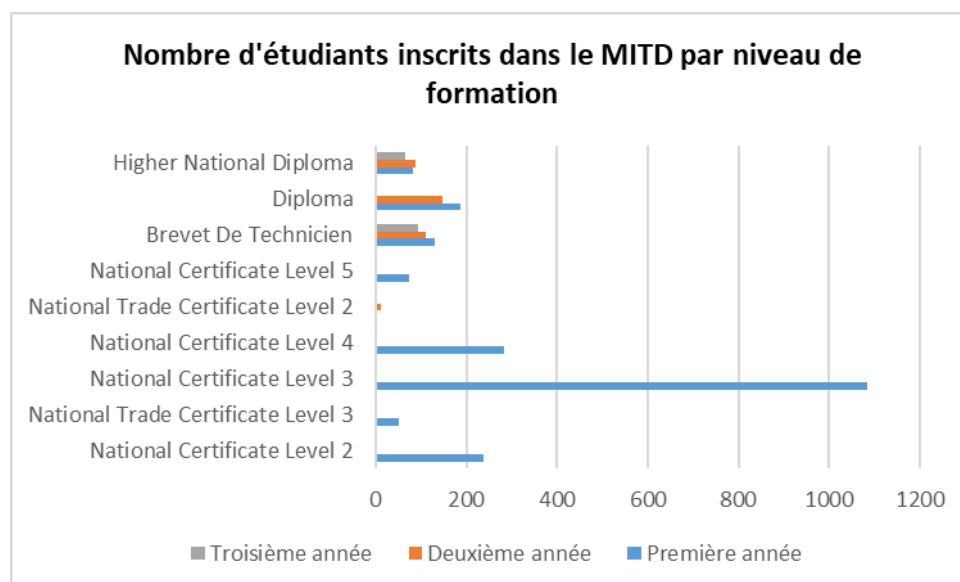
Tableau 19 : Nombre d'étudiants inscrits dans les centres de formation du MITD par niveau de formation et selon l'année de formation en 2015.

Niveau des formations	Première année			Deuxième année			Troisième année			Total		
	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F
National Certificate Level 2	239	175	64	-	-	-	-	-	-	239	175	64
National Trade Certificate Level 3	51	37	14	-	-	-	-	-	-	51	37	14
National Certificate Level 3	1,083	845	238	-	-	-	-	-	-	1,083	845	238
National Certificate Level 4	283	194	89	-	-	-	-	-	-	283	194	89
National Trade Certificate Level 2	-	-	-	12	12	-	-	-	-	12	12	-
National Certificate Level 5	74	58	16	-	-	-	-	-	-	74	58	16
Brevet De Technicien	131	131	-	109	105	4	92	92	-	332	328	4
Diploma	187	115	72	147	94	53	-	-	-	334	209	125
Higher National Diploma	83	48	35	87	48	39	65	37	28	235	133	102
Total	2.131	1.603	528	355	259	96	157	129	28	2.643	199	652

Source: Ministry of Finance and Economic Development: 2017: *Digest of Statistics* 2016: 148

(Les informations portent sur l'ensemble de la République de Maurice)

Source : *Digest of Statistics 2016 : 2017.*



Graphique 18: Nombre d'étudiants inscrits dans le MITD par niveau de formation.

À première vue, il est difficile de commenter les données fournies dans le tableau et que tente de saisir le graphique. Il paraît opportun d'avoir des échanges avec des responsables du MITD pour des explications précises, ce qui n'a pas été possible en raison du calendrier proposé.

2.4.2.4 Le Human Resource Development Council (HRDC)

Suite aux recommandations de l'Organisation Internationale du Travail (OIT) pour l'établissement d'une institution pouvant élaborer et mettre en œuvre une stratégie nationale de développement des ressources humaines, le gouvernement mauricien a créé, en 2003, le *Human Resource Development Council* (HRDC). Le HRDC apporte donc une contribution essentielle à la promotion du programme de développement des ressources humaines du pays. Il met en œuvre toutes les décisions de formation professionnelle continue conçue et élaborée par le gouvernement. Un survol des principaux projets dans lesquels il a été impliqué en 2018/2019 permet d'avoir une idée

précise du rôle stratégique du HRDC dans le paysage de la formation professionnelle mauricienne.

Programme national de développement des compétences

Ce programme avait pour objectif de former les jeunes sans emploi afin de développer des compétences techniques pour améliorer leur employabilité et de fournir une main-d'œuvre qualifiée sur demande des employeurs.

Tableau 20 : Formation des jeunes sans emploi pour des entreprises

Programme national de développement des compétences	
Nombre de formations agréées	60
Nombre de stagiaires qui ont fait une demande de formation	2.025
Nombre de stagiaires qui ont commencé une formation	1.702
Nombre d'entreprises qui ont participé au programme	87

Source : HRDC : Annual Report 2018/2019 :14

Ainsi donc, si 1.702 stagiaires se sont inscrits à ces formations, ce sont surtout 87 entreprises qui ont montré leur intérêt pour ce programme.

Programme pour assurer l'employabilité des jeunes

Le Programme national de développement des compétences a été proposé dans le discours sur le budget national 2016/2017 et a été lancé le 1er décembre 2016. Il s'adresse aux jeunes sans emploi âgés de 16 à 35 ans qui ont fait des études jusqu'à la fin du cycle secondaire. Les programmes de formation, d'une durée de 3 à 12 mois, incluait un stage visant à répondre aux besoins de compétences du secteur dans lequel la formation est offerte. 6,003 stagiaires se sont inscrits pour la formation : 3,342 ont terminé le programme. Au total, 192 programmes de formation et de placement différents ont été offerts par 184 entreprises participantes.

Le Programme de formation destiné aux étudiants détenteurs d'un diplôme universitaire

Ce programme qui était aussi une mesure budgétaire (2015/2016) vise à assurer la formation et le placement des universitaires sans emploi pour une période n'excédant pas un an, avec la possibilité d'un emploi après le programme. Le programme comprend une formation et un stage en entreprise d'une durée de 3 à 12 mois. Au total, 210 diplômés chômeurs ont bénéficié de cette formation dans le cadre de ce dispositif au cours de cette période.

Depuis le lancement du programme en février 2016 jusqu'au 30 juin 2019 :

- ❖ 336 diplômés chômeurs ont terminé leur formation.
- ❖ 76 entreprises ont participé à ce programme.
- ❖ 33 programmes de formation et de placement ont été complétés.

Le développement de compétences sectorielles

Ce programme a pour but d'aider des secteurs à répondre aux besoins de développement des compétences en leur offrant la possibilité d'identifier et de mettre en œuvre des programmes d'acquisition des compétences spécifiques fondés sur des besoins communs grâce à une approche qu'on peut qualifier de regroupement. En même temps, il s'agit de réduire les écarts de compétences, la sous-qualification, l'obsolescence des compétences et les pénuries de compétences au niveau sectoriel. Ci-dessous la liste des secteurs qui se sont inscrits pour ce projet et le nombre de stagiaires pour chacun des secteurs.

Tableau 21 : Secteurs bénéficiant de la formation professionnelle continue

Secteur	No. de projets	No. of stagiaires
Finance	3	178
Agriculture	1	30
Construction	1	50
L'industrie manufacturière	13	212
Total	18	470

Source : HRDC : *Annual Report 2018/2019* :15

Ce tableau donne une indication des secteurs qui ont ressenti le besoin de formation des employés. Il est intéressant de noter que l'agriculture, la construction et l'industrie manufacturière font partie des secteurs intéressés par cette formation.

La Stratégie nationale de développement des compétences

La Stratégie nationale de développement des compétences qui couvre la période 2019 à 2023, est un document politique qui contribuera à façonner le paysage du développement des compétences à Maurice, conformément à la vision du gouvernement. En tout cas, c'est ainsi que ce projet est présenté par le HRDC. L'objectif de ce document est d'améliorer l'efficacité et l'efficience du système de développement des compétences afin d'être plus réactif aux défis à venir en matière de compétences. Ce projet est financé par l'Agence Française de Développement (AFD) et bénéficie de l'expertise et de l'appui technique de la Société Française d'Exportation des Ressources Éducatives, cabinet conseil basé en France. Le document final a déjà été élaboré et soumis au ministère de l'emploi qui doit le faire valider par le cabinet des ministres avant qu'il ne soit diffusé auprès du grand public.

Le fonds national de formation continue

Le HRDC considère qu'une de ses réussites est la mise sur pied et la gestion d'un fonds national de formation en vertu duquel un certain nombre d'incitations financières sont disponibles pour aider les entreprises ainsi que les établissements de formation et les employés afin qu'ils bénéficient d'opportunités de formation et de développement des compétences. La mise à contribution du secteur privé à la formation professionnelle et à l'enseignement technique est un aspect majeur du paysage mauricien. Selon la réglementation concernant ce fonds, quelque 16,500 employeurs contribuent mensuellement 1% des salaires de base (salaires sans les augmentations liées, notamment, au coût de la vie) de leurs employés. Les employeurs peuvent récupérer jusqu'à 75 % de leurs coûts de formation à travers ce fonds. La formation peut être dispensée en interne ou en externe par des établissements de formation

certifiés selon le référentiel qualité établi par la *Mauritius Qualifications Authority*. Le système de subvention à la formation a facilité la formation de 45,999 employés du secteur privé en 2015. De manière plus générale, en moyenne, 45,000 stagiaires ont bénéficié, chaque année, des programmes d'incitation à la formation. Ils sont employés dans cinq principaux secteurs de l'économie : les services communautaires et sociaux, le secteur manufacturier, le commerce en gros et de détail, les services financiers et l'hôtellerie ainsi que le tourisme. Trois secteurs ont peu bénéficié de ces incitations à la formation : l'agriculture et la pêche, la construction et, aussi surprenant que cela puisse paraître, les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Pour l'année 2018/2019, les chiffres concernant le nombre d'employeurs et d'employés qui ont bénéficié de ce fonds est significatif ainsi que le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 22 : Employeurs bénéficiaires de la formation professionnelle

Pour l'année 2018/2019

Nombre de/d'	Total
• employeurs qui ont bénéficié du fonds	1.838
• employeurs qui ont bénéficié de formations financés par le fonds	65.699
• Nombre de demandes reçues pour des financements	34.531

Source : HRDC : *Annual Report 2018/2019* :14

(Ce tableau est copié collé : Dans une version définitive, il sera traduit et mis en forme : cette remarque vaut pour tous les tableaux copiés collés).

Comme on peut le constater, 1,838 employeurs ont bénéficié du fonds. Comme le nombre de demandes pour des financements est de 34,531, on peut alors penser qu'un même employeur a dû faire plusieurs demandes. Toutefois le chiffre le plus significatif concerne les 65,699 employés qui ont bénéficié d'une formation.

2.4.2.5 Le Mauritius Qualifications Authority

Le secteur de l'enseignement technique est réglementé par la *Mauritius Qualifications Authority* (MQA) qui développe le référentiel pour l'accréditation de toutes les formations à partir du *National Qualifications Framework* (NQF), cadre national de certification. La MQA est chargée d'assurer la qualité de toutes les formations (publiques ou privées) ; elle s'occupe également de la reconnaissance et de l'équivalence des diplômes. Les établissements de formation doivent obtenir leur accréditation de la MQA. Le mécanisme de contrôle qualité permet de garantir que les cours dispensés à différents niveaux sont évalués pour une éducation et une formation de haut niveau.

2.4.3 La structure des formations diplômantes

Pour une présentation de la structure des formations diplômantes, on commence par le tableau ci-dessous suivi d'explications un peu plus détaillées.

Tableau 23 : La structure des formations diplômantes

Diplôme	Durée de la formation	Niveau d'études exigé
National Certificate Level 2	600 heures de formation	Trois années d'études secondaires
National Certificate Level 3	900-1200 heures de formation	Trois ou quatre années d'études secondaires
National Certificate Level 4/5	Une ou deux années dépendant de la formation	Doivent détenir le diplôme de <i>School Certificate</i> (brevet) ou l'équivalent
Brevet de Technicien	3 ans	Doivent détenir le diplôme de <i>School Certificate</i> ou l'équivalent
Diploma & Higher National Diploma	2 ans	Diplôme de fin de cycle secondaire

Le **National Certificate** de niveau 2-5 (le Niveau 1 a été supprimé) est une qualification professionnelle offrant une formation et un enseignement dans un métier particulier. Les cours menant aux différents *National Certificate* correspondent au cadre national de certification établi par le *Mauritius*

Qualifications Authority. Les conditions d'entrée varient en fonction du cours. Pour être admis à un programme menant au *National Certificate* de niveau 2, le postulant doit avoir terminé les trois premières années de l'enseignement secondaire. Les postulants au *National Certificate* de niveau 4 ou de niveau 5 doivent être détenteurs du *School Certificate* (l'équivalent du brevet). Les formations durent généralement d'un à deux ans, selon le niveau et le domaine d'études. Les étudiants peuvent ensuite passer à un diplôme national ou à un diplôme national supérieur.

Ces formations présentent deux intérêts : d'abord, parce que les critères pour être admis à ces formations, en particulier les plus élémentaires, sont souples, de nombreux adolescents qui ne peuvent pas continuer leurs études dans les filières académiques trouvent la possibilité d'obtenir une formation avant d'entrer dans la vie active. Ensuite, le pays forme des ouvriers qualifiés pour des métiers pour lesquels, auparavant (et même maintenant), l'apprentissage se faisait de manière informelle, sans encadrement et surtout, sans formation réelle.

Les formations post-bac

Le **Brevet de Technicien** (BT), également appelé Brevet Technicien, est une qualification professionnelle post-secondaire, généralement proposée dans une matière technique. Les conditions d'entrée pour le Brevet de Technicien sont un *School Certificate* (brevet) ou son équivalent. Le cours dure généralement deux ans. Un Brevet de Technicien peut être obtenu dans le secteur du bâtiment (construction de bâtiments), de l'électronique, de l'électrotechnique, de la fabrication mécanique (mécanique de maintenance et de production) et de la mécanique automobile. Le Brevet de Technicien est une qualification diplômante offerte par le Lycée Polytechnique à Maurice.

Pour une formation menant au **Diploma**, les conditions d'entrée comprennent généralement un diplôme de fin de cycle secondaire (HSC) ou l'équivalent. Le

cours dure généralement deux ans. Ceux qui détiennent un Diploma peuvent accéder au Higher Diploma.

Le **Higher Diploma** est une qualification post-secondaire. Pour être admis au Higher Diploma, il faut être détenteur d'un diplôme de fin de cycle secondaire (HSC), ou l'équivalent. La formation dure généralement de deux à trois ans. Les formations du *Higher Diploma* proposées dans les établissements d'enseignement mauriciens sont généralement décernées par Edexcel BTEC, des institutions du Royaume-Uni. Un Higher Diploma équivaut à peu près à deux années d'études de premier cycle dans une université. Après avoir obtenu ce diplôme, les étudiants peuvent être admis aux programmes de licence, généralement avec deux ans d'équivalence. Cela permet à ceux qui sont entrés dans la filière professionnelle de réintégrer la filière académique et de progresser davantage dans l'enseignement supérieur.

2.4.4 Les formations offertes : quelques repères statistiques

Tableau 24a : L'inscription dans les programmes d'enseignement technique dans les écoles secondaires

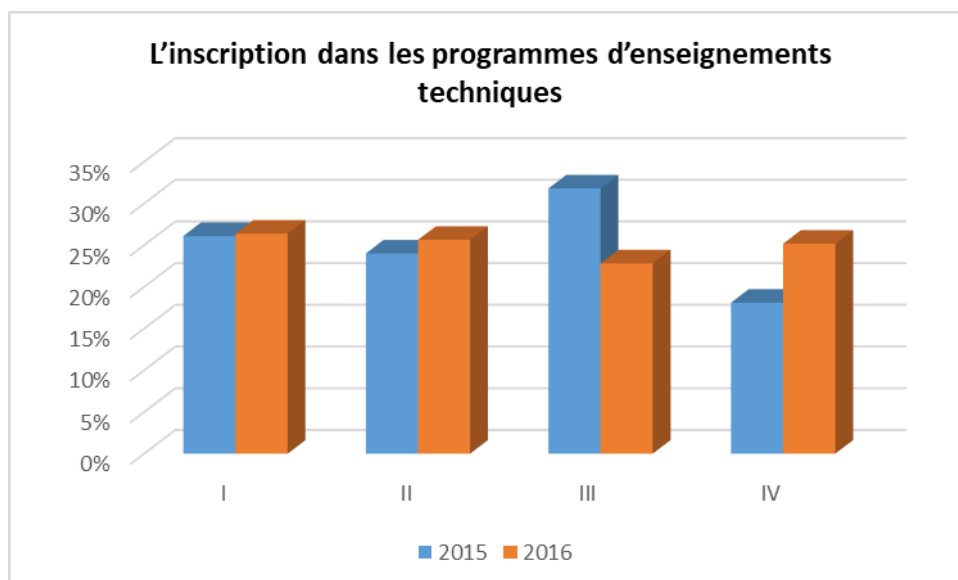
Année	2015			2016		
	Total	Homme	Femme	Total	Homme	Femme
Ile Maurice						
I	2,647	1,699	948	2,456	1,578	878
II	2,435	1,594	1,594	2,387	1,566	821
III	3,226	2,131	2,131	2,124	1,422	702
IV	1,836	1,226	1,226	2,344	1,561	783
Total	10,144	6,65	3,494	9,311	6,127	3,184

Source: Ministry of Finance and Economic Development: 2017: *Digest of Statistics* 2016: 137

Tableau 24b

Année	2015	2016
Ile Maurice	%	
I	26%	26%
II	24%	26%
III	32%	23%
IV	18%	25%
Total	100%	100%

Source: Ministry of Finance and Economic Development: 2017: *Digest of Statistics 2016*: 137



Graphique 19: L'inscription dans les programmes d'enseignement technique

Ce tableau donne une indication du nombre d'élèves par année d'étude dans la filière technique lorsque l'enseignement dit prévocationnel était intégré dans le cursus de l'enseignement secondaire, mais réservé aux élèves qui n'avaient pas réussi aux examens de fin de cycle primaire. Ces examens n'existent plus, en tout cas pas sous cette forme-là et la filière prévocationnelle a été éliminée des trois premières années de l'enseignement secondaire. On constate un déclin assez significatif dans le nombre d'enfants inscrits en quatrième année. La troisième année est la dernière année de l'enseignement obligatoire à Maurice. Ceci peut expliquer le nombre peu important d'enfants en quatrième année. Par ailleurs, en 2015, il y avait un total de 109,993 élèves dans les programmes d'enseignement général dans le cycle secondaire alors que le nombre d'élèves dans les filières d'enseignement technique était de 10,144. En d'autres termes, 9,2% d'élèves avaient opté pour les enseignements techniques.

Tableau 25: L'enseignement technique par nombre d'élèves, d'enseignants et de ratio enseignants/élèves

Ile Maurice						
Période	Nombre total d'écoles	Elèves			Corps Enseignant	Elève / Enseignant ratio
		Total	Garçon	Fille		
mars-15	112	10,144	6,65	3,494	865	12

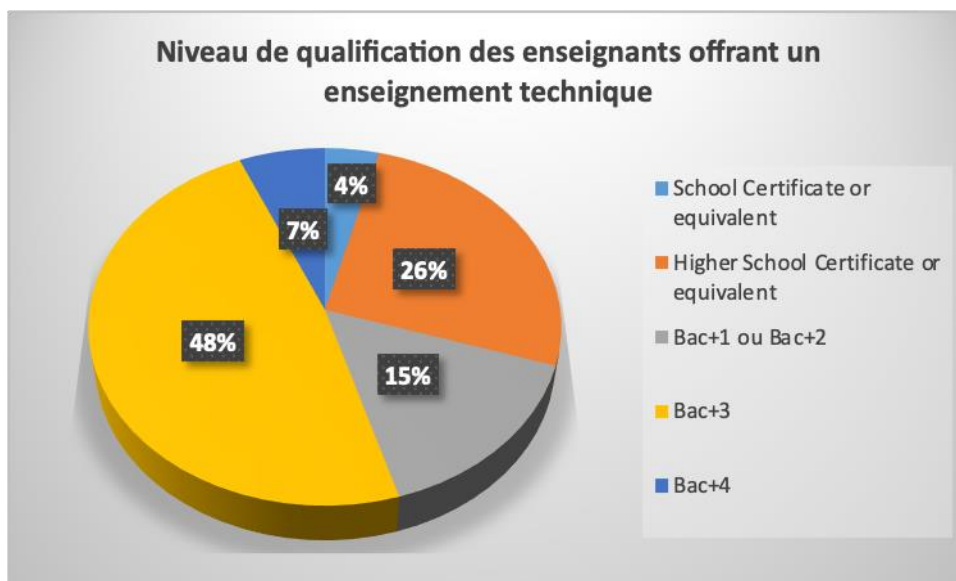
Source: Ministry of Finance and Economic Development: 2017: *Digest of Statistics 2016*: 137

L'élément essentiel de ce tableau est le ratio élèves/professeurs. Le ratio de douze élèves pour un enseignant en 2015 permet de penser que les élèves doivent bénéficier d'un encadrement sérieux.

Tableau 26 : Les qualifications des enseignants dans les écoles préprofessionnelles

Zone	School Certificate or equivalent	Higher School Certificate or equivalent	Certificate or Diploma	First Degree	Post Graduate	Total
Total						
Ile Maurice	39	249	148	463	62	961
Homme						
	20	83	66	185	23	377
Femme						
	19	166	82	278	39	584

Source: Ministry of Finance and Economic Development: 2017: *Digest of Statistics 2016*: 140



Graphique 20: Les qualifications du personnel enseignant pour l'enseignement technique

Si l'on s'appuie sur ce tableau, 3,3% des enseignants sont titulaires du brevet, 28,4% ont un diplôme de fin de cycle primaire et tous les autres ont au moins un bac+2.

2.4.5 Les défis et perspectives d'avenir

Il aurait été utile de procéder à une étude documentaire assez fouillée pour obtenir un état des lieux de la situation actuelle et, surtout, une identification des défis que pose la question de la formation professionnelle et de l'enseignement technique. Le calendrier extrêmement serré dans lequel cette mission a été menée a conduit au choix judicieux de certains documents qui abordent les questions au centre de la mission. À cet égard, le texte de Goolam Mohamedbhai « Relever le défi de combler le déficit de compétences » publié le 08 juillet 2021 dans *University World News* dans <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210707095325999>

est particulièrement pertinent. Il faut avouer qu'il existe des rapports du HRDC sur la planification du développement des ressources humaines, mais sur leur site, le document disponible date de 2009. En attendant, un résumé de l'essentiel du point de vue de Goolam Mohamedbhai s'impose.

Dans son texte qui s'inspire d'un rapport de la Banque Mondiale – malheureusement le rapport n'est pas cité –, l'auteur affirme que le pays, dans sa volonté d'accroître sa productivité et son développement économique est confronté à plusieurs défis qui sont interconnectés : la baisse des investissements privés productifs ; une perte de compétitivité internationale, y compris dans le tourisme ; une population vieillissante ; l'augmentation du chômage et l'augmentation des inégalités de revenus du travail et des dépenses publiques inefficaces. Le manque de compétences, à différents niveaux, constitue toutefois l'obstacle crucial à surmonter. Le rapport indique clairement que l'analyse est basée sur les chiffres de 2019 et ne prend donc pas en compte les défis supplémentaires posés par le COVID-19.

Le premier défi dans le cadre d'une stratégie majeure pour accroître l'investissement privé productif consiste à développer de nouvelles activités de croissance dans le secteur privé et à viser le haut de gamme pour permettre à Maurice de se développer en tant qu'économie à revenu élevé : l'auteur propose donc une économie orientée vers la technologie et l'innovation. Cela nécessite cependant que l'on comble le déficit de compétences car, actuellement, les établissements d'enseignement ne produisent pas la bonne combinaison de compétences. Il y a, d'un côté, les établissements d'enseignement supérieur qui produisent des diplômés qui ne peuvent pas tous être absorbés dans l'industrie et, de l'autre, les établissements d'enseignement et de formation technique et professionnelle, fréquentés principalement par ceux qui ont abandonné l'école secondaire : ces établissements produisent des diplômés qui opèrent au niveau élémentaire de la chaîne de production. Ce dont l'industrie a particulièrement besoin, et en bien plus grand nombre, ce sont

de bons diplômés professionnels de haut niveau, performants, entre ces deux extrêmes, des diplômés normalement formés dans les écoles polytechniques.

Les inscriptions d'étudiants dans les différents établissements d'enseignement à Maurice illustrent clairement le déficit de compétences auquel le pays est confronté. En 2019, les sept établissements publics d'enseignement supérieur ont inscrit un peu moins de 19 000 étudiants et les 44 privés environ 17 000 étudiants, les deux catégories produisant principalement des détenteurs de diplômes académiques. Les trois écoles polytechniques existantes, en revanche, ne comptaient qu'un millier d'étudiants environ, et les 22 établissements d'EFTP de bas niveau ont inscrit environ 7 000 étudiants. Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur à Maurice est d'environ 40 %, l'un des plus élevés d'Afrique. Contrairement à la plupart des autres pays africains où le taux brut de scolarisation dans le supérieur est de l'ordre de 10 %, l'enjeu à Maurice n'est pas tant d'augmenter davantage ses effectifs dans l'enseignement supérieur, mais plutôt de les diversifier.

Maurice est consciente du problème de ne pas avoir produit un nombre suffisant de diplômés professionnels de haut niveau nécessaires pour dynamiser son développement technologique, et elle a commencé à relancer ses écoles polytechniques il y a environ cinq ans. Au début du 21^{ème} siècle, Maurice avait deux écoles polytechniques. En 2010, afin de mettre en œuvre la politique gouvernementale d'augmentation du nombre de diplômés universitaires, les deux écoles polytechniques ont fusionné pour créer une nouvelle université et la construction de trois campus universitaires publics supplémentaires a commencé. En 2015, cependant, le gouvernement nouvellement élu a décidé que les trois nouveaux campus seraient utilisés pour abriter des écoles polytechniques, et non des universités. Les deux principales raisons à l'origine de cette décision étaient le chômage croissant des diplômés universitaires et la grave pénurie de cadres intermédiaires et de compétences techniques dans le pays.

Ainsi, en 2017, *Polytechnics Mauritius Ltd* (PML) a été créée par le ministère de l'Éducation pour combler le fossé entre les compétences élémentaires et élevées en utilisant une approche plutôt non conventionnelle. Le nombre d'inscriptions à PML est actuellement d'environ 2 300, mais ce chiffre doit être augmenté de manière considérable pour répondre aux besoins de Maurice. Cela pose plusieurs défis. Premièrement, son financement est limité par le fait que, avec l'introduction de l'enseignement supérieur gratuit à Maurice en 2019, tous ses étudiants sont exonérés des frais de scolarité, bien qu'ils doivent payer des frais d'administration. Ainsi, PML doit dépendre dans une large mesure du financement du gouvernement, ce qui limitera son expansion. Deuxièmement, avec l'augmentation des inscriptions, il deviendra très difficile d'organiser les stages dans l'industrie pour tous les étudiants, et pourtant l'apprentissage en milieu du travail est une composante essentielle de chaque programme. Troisièmement, il existe toujours à Maurice une préférence parmi les jeunes qui quittent l'école pour étudier dans les universités, qui attirent les candidats les plus qualifiés.

Maurice a pris la bonne décision, en jetant, de manière innovante, les bases d'un système d'enseignement supérieur plus diversifié afin de combler le déficit de compétences. Il reste cependant à voir comment PML relèvera les différents défis au cours des prochaines années afin d'augmenter ses effectifs et ainsi combler le déficit en ressources humaines auquel le pays est confronté.

Si l'analyse de G. Mohamedbhai demeure particulièrement pertinente, il faudrait savoir s'il a pris en compte les offres de formation de la *Mauritius Chambers of Commerce and Industry* et celles de l'université de technologie et l'université des Mascareignes. Enfin, le paysage de l'ETFP devra connaître des changements avec la nouvelle loi *The Institute of Technical Education and Technology Bill* qui a été votée en juillet de cette année-ci. On sera donc attentif aux développements majeurs dans le secteur.

2.5 La Réunion

2.5.1 LE CADRE JURIDIQUE

Les différentes étapes de la décentralisation ont permis l'émergence d'un échafaudage institutionnel réglementant la formation professionnelle et a permis à la Région Réunion de renforcer ses compétences dans ce domaine. Il serait fastidieux et sans doute peu pertinent, ici, d'entrer dans les détails de l'ensemble du cadre juridique qui régit cette formation et qui commence avec la loi n°83-8 du 7 janvier 1983. En revanche, le dispositif institutionnel de l'enseignement technique et de la formation professionnelle est riche en information.

2.5.2 L'enseignement professionnel initial

L'enseignement professionnel initial, dont la responsabilité incombe au cycle secondaire, désigne l'ensemble des formations qui permet de se former à un métier, en lien avec le monde du travail. Il peut se dérouler dans les lycées techniques, les lycées professionnels, les lycées hôteliers et les Centres de formation des apprentis (CFA), et il permet de préparer plusieurs diplômes.

Les principaux diplômes professionnels délivrés par le ministère français de l'éducation nationale sont :

- Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ;
- Le BEP ;
- La Mention Complémentaire de Niveau 3 ;
- Le Brevet Professionnel ;
- Le Brevet des Métiers d'Art ;
- La Mention Complémentaire de Niveau 4 ;
- Le baccalauréat professionnel ;

Ces formations sont offertes dans de nombreux secteurs et spécialités qui vont de l'agroalimentaire à l'industrie en passant par les services à la personne ou l'artisanat. Il existe près de 200 CAP et 80 bacs pros différents, dont la liste évolue en fonction des besoins en main-d'œuvre du pays. L'enseignement professionnel se démarque de l'enseignement général par son côté professionnalisant : chaque formation comprend en effet des enseignements techniques et des périodes de stages en entreprise. La finalité de l'enseignement professionnel demeure l'insertion dans la vie active. Les diplômés peuvent aussi choisir de se mettre à leur compte, c'est d'ailleurs souvent le cas des artisans. Cependant, dans certains secteurs, avoir un diplôme professionnel ne suffit plus et il est préférable de poursuivre ses études dans le supérieur, vers un BTS notamment.

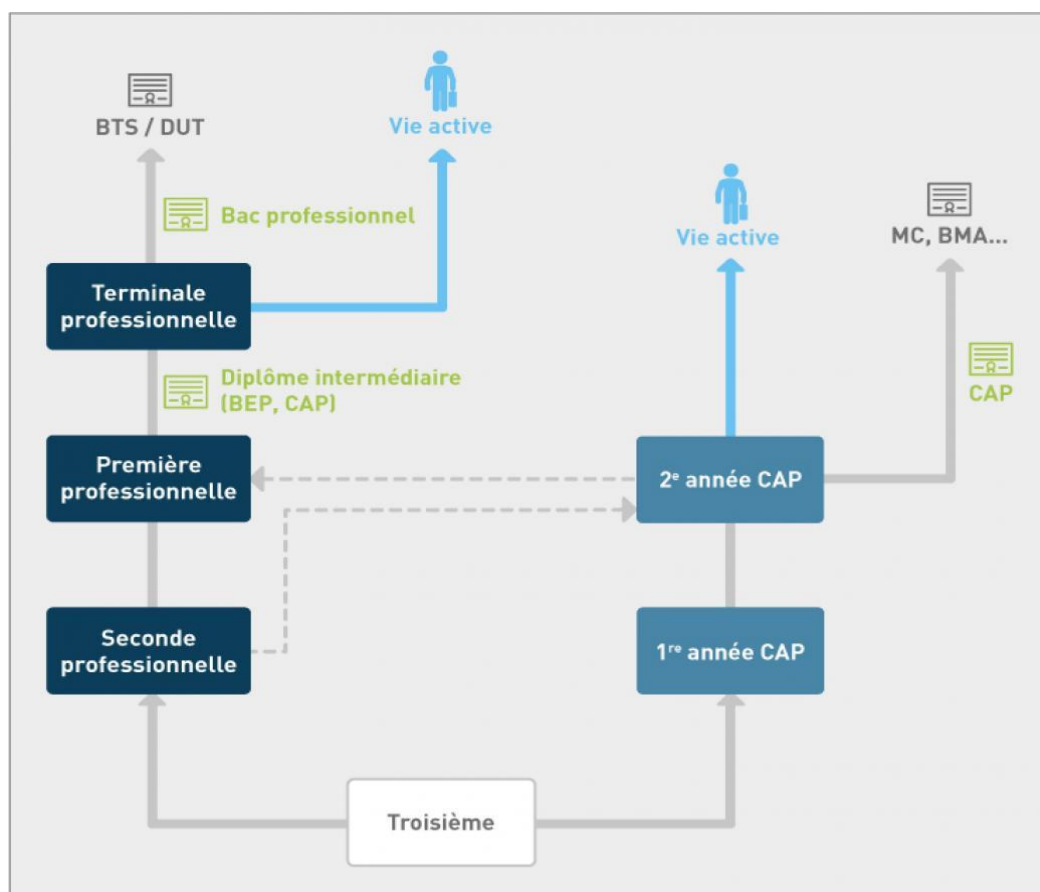
2.5.3 La structure institutionnelle de la formation professionnelle

Comme le montre le tableau ci-dessous, à partir de la troisième, un élève peut opter pour :

- a) Une formation de deux années conduisant au diplôme national de certificat d'aptitude professionnelle, qui porte la mention d'une spécialité professionnelle. L'élève a alors la possibilité de prendre la voie de la vie active.
- b) Ou le stagiaire poursuit sa formation de deux années supplémentaires, ce qui le conduit au diplôme national de brevet d'études professionnelles, qui porte la mention d'une spécialité professionnelle.
- c) Une formation de trois années conduisant au diplôme national de brevet de technicien, portant mention d'une spécialité professionnelle.
- d) Une formation de trois années conduisant au diplôme national de baccalauréat de l'enseignement secondaire. Celui-ci peut comporter l'attestation d'une qualification professionnelle dans un domaine technologique déterminé. Les deux premières années de formation

constituent le cycle de détermination, complété par l'année terminale de spécialisation.

Tableau 27 La structure institutionnelle de la formation professionnelle



Source : Téléchargé du site : <https://eduscol.education.fr/654/presentation-de-la-formation-au-lycee-professionnel>, le 22/09/2021.

2.5.4 La certification des diplômes professionnels

Les certifications professionnelles sont établies dans le cadre national des certifications selon l'arrêté du 8 janvier 2019 et le décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019. Comme cette présentation est relativement longue, les détails de ces documents ne seront pas fournis ici d'autant plus qu'ils sont accessibles en ligne.

2.5.5 Les formations universitaires

Le diplôme universitaire technologique (DUT)

Un étudiant peut préparer un diplôme universitaire technologique (DUT), un diplôme national qui se prépare en deux ans après le Baccalauréat ou l'équivalent dans un Institut Universitaire de Technologie (IUT) rattaché à une Université. Il permet une insertion professionnelle en tant que technicien supérieur dans les secteurs du commerce, de l'industrie, du transport, du bâtiment, de l'information et de la communication.

Un étudiant peut aussi opter pour un brevet de technicien supérieur (BTS) qui se prépare en deux ans après le baccalauréat et qui ouvre la voie à plus de 200 spécialités dans les secteurs agricole, tertiaire et industriel. Ils sont préparés dans les lycées ou des écoles privées. L'inscription en BTS est gratuite dans les lycées publics mais payante dans les établissements privés. Les effectifs de classes sont généralement réduits à 30 étudiants.

Le Brevet de technicien supérieur

Le Brevet de technicien supérieur est aussi une formation, d'une durée de deux ans après le baccalauréat et a pour objectif d'apporter des qualifications professionnelles permettant d'exercer des missions d'encadrement intermédiaire. Le BTS permet l'apprentissage d'un métier précis et offre à son titulaire la possibilité d'être immédiatement opérationnel dans un milieu professionnel après la formation de deux ans.

Après le BTS

Il existe des possibilités de poursuivre des études après un BTS en Licence professionnelle, en 3ème année de Licence, en école de commerce ou en école d'ingénieur.

La licence professionnelle

La Licence professionnelle est un diplôme reconnu de niveau bac +3 et est ouverte aux titulaires de DUT, BTS, Deust ou L2 (2ème année de Licence) ; elle se prépare en un an et clôture un 1er cycle d'étude.

La Licence professionnelle permet aux étudiants d'acquérir rapidement une qualification professionnelle qui répond à des besoins et métiers clairement identifiés. Contrairement à la Licence générale, elle ne permet pas d'intégrer facilement un Master car elle a pour finalité de faciliter l'insertion professionnelle.

Après la licence professionnelle

Le titulaire d'une licence pro peut intégrer un Master (professionnel ou recherche). Selon les statistiques disponibles, seuls 20% des étudiants en licence professionnelle décident de continuer leurs études.

2.5.6 Quelques données statistiques sur la formation professionnelle à la Réunion

S'agissant de la Réunion, quelques repères statistiques rapides seront fournies notamment sur le nombre d'étudiants inscrits dans les filières professionnelles. L'objectif est de montrer l'effort de l'académie de la Réunion en vue d'élever le niveau de qualification des élèves et étudiants qui optent pour les formations professionnelles et techniques et, surtout, le nombre de diplômés détenteurs d'une formation professionnelle et qui rejoignent le marché du travail.

Le dossier de presse du Recteur de l'Académie de la Réunion daté du 17 août 2015 signale que si le lycée d'enseignement général et technologique accueillait 25 050 dans les classes de seconde à la terminale, le lycée professionnel lui attendait pas moins de 15 823 élèves. Ces informations peuvent être complétées par les données sur les réussites aux examens du baccalauréat en 2016.

Si l'on passe maintenant aux chiffres concernant le baccalauréat en 2015, on constate les données suivantes :

- 11 340 candidats inscrits en 2015 au baccalauréat, dont 4 824 au bac général (ES, L, S), soit 42,5 % des candidats ;
- 2 897 au bac technologique, soit 25,5 % des candidats ;
- 3 619 au bac professionnel (51 spécialités), soit 32 % des candidats.

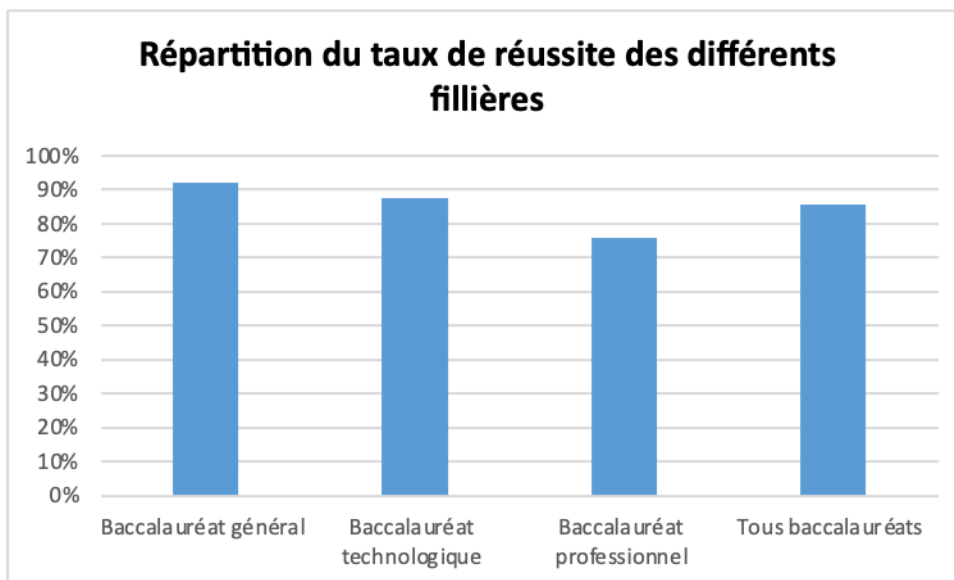
S'agissant des candidats au bac professionnel, 1 739 étaient inscrits dans une spécialité de la production et 1 880 dans une spécialité des services.

Tableau 28 : Taux d'admis aux différents baccalauréats en 2015

	Nombre présent	Nombre admis	% de réussite
Baccalauréat général	4778	4395	92%
Baccalauréat technologique	2852	2498	87,6%
Baccalauréat professionnel	3721	2814	75,6%
Tous baccalauréats	11351	9707	85,5%

Source : Académie de la Réunion 2017 : Note d'information n° 230 : 11

Ci-dessous, un graphique sur la répartition du taux de réussite entre les différentes filières du baccalauréat.



Graphique 21: Le taux d'admis dans les différentes filières du baccalauréat

Le taux d'admis pour le baccalauréat général est de 92% ; il est de 87,7% pour la série technologique et de 75,3% pour ceux qui ont opté pour le baccalauréat professionnel.

Si, en général l'on a tendance à s'intéresser au taux de réussite, c'est l'équilibre que l'Académie de la Réunion a établi entre, d'une part, le baccalauréat général et, d'autre part les séries technologiques et celle qui est professionnalisante qui est le plus significatif. Par ailleurs, ceux qui ont opté pour le baccalauréat professionnel ont eu le choix entre plus de cinquante spécialités. Cela a évidemment un coût, pas seulement financier mais aussi humain et technique, une question qui n'est pas impertinente compte tenu des observations qui ont été conduites dans les autres États.

Enfin, comme le montre le tableau ci-dessous, le nombre d'élèves inscrits dans les diplômes d'enseignement technique hors baccalauréat reste élevé : si 9707 élèves réussissent à obtenir leur baccalauréat dont environ 50% ayant opté pour une filière technique-professionnelle, le nombre d'admis aux diplômes

techniques hors baccalauréat (5265), comme le montre le tableau ci-dessous, peut être considéré comme élevé.

Tableau 29 : Diplômes d'enseignement technique hors baccalauréat

	Nombre présent	Nombre admis	% de réussite
CAP	3762	3015	80,1%
BEP	3011	2141	71,1%
MC V	136	109	80,1%
Total	6909	5265	76,2%

Source : Académie de la Réunion 2017 : Note d'information n° 230 : 11

Les formations post-bac

Aux chiffres fournis ci-dessus, s'ajoutent les effectifs post-bac qui, eux aussi, demeurent élevés.

Tableau 30 : Les effectifs bac+1 et bac+2 par année de formation pour l'année 2014-2015

	Bac+1	Bac+2	Total
BTS-BTSA	1916	1494	3390
DUT-DEUST	312	235	547

Source : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : 2017 : Stratom Focus post-bac. La Réunion : 18

Il est donc possible de conclure que la formation professionnelle a connu une croissance en nombre qui est sans doute révélatrice d'efforts effectués par l'Académie, en termes de moyens et de ressources mis à disposition de cet enseignement avec l'effet positif que cela devrait avoir sur la formation professionnelle dans les années à venir.

2.5.7 Repères statistiques sur la formation professionnelle continue à la Réunion¹

En 2016, la Direction des Entreprises de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi a publié un rapport sur le marché de la formation professionnelle continue à La Réunion pour l'année 2014.

Selon le Contrat de Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles de la Réunion pour la période 2011-2015, en 2009, 72,404 salariés ont bénéficié d'une formation professionnelle continue, ce qui représente un taux de 35% des salariés réunionnais. Les secteurs concernés sont, pour l'essentiel, Hôtellerie-Restauration-Tourisme- Sports-Loisirs (22%), Commerce / Distribution (19%), et Tertiaire de bureau – Tertiaire spécialisé – Informatique (15%). Dans le cadre du Congé Individuel de Formation (CIF), 263 salariés ont bénéficié d'une action de formation en 2008. À ces chiffres s'ajoutent les formations offertes aux demandeurs d'emploi : en 2009, près de 20,500 places en formation leur ont été proposées dont les 2/3 sont des formations non qualifiantes.

Les organismes de formation

Selon le rapport *Le marché de la formation professionnelle continue à La Réunion*

Année 2014 et publié par la Direction des entreprises de la concurrence, de la consommation du travail et de l'emploi, au 31/12/2014, il y avait 791 organismes de formation déclarés actifs. En 2014, les organismes privés représentent 98% de l'offre de formation à la Réunion. C'est un ratio stable depuis 2009.

¹ Des contacts ont été établis avec 974.controle-fp@deets.gouv.fr d'abord par téléphone, ensuite par communication électronique pour des données plus récentes.

https://reunion.deets.gouv.fr/sites/reunion.deets.gouv.fr/IMG/pdf/marche_de_la_formation_professionnelle.pdf

Le niveau de qualifications des Réunionnais

Dans un rapport paru le 15/11/2016 (<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2412290#titre-bloc-3>), l'Insee fournit un certain nombre de données qui peuvent être pertinentes pour comprendre la formation professionnelle à la Réunion.

Le marché du travail réunionnais est caractérisé par un taux de chômage de 24,6 % en 2015. Les jeunes Réunionnais sont particulièrement concernés, avec un taux de chômage de 43 %. Sans diplôme, seulement 19 % des jeunes ont un emploi. Avec un CAP ou BEP, ils ont deux fois plus de chance d'être en emploi (39 %) et quatre fois plus avec un diplôme du supérieur (72 %).

La formation continue : quelques repères des offres

En 2009, 72 404 salariés ayant bénéficié d'une action de formation continue, ce qui représente un taux de 35% des salariés réunionnais qui ont bénéficié d'une action de formation financée par les Organismes paritaires collecteurs agréés qui gèrent les fonds de la formation professionnelle continue. Les secteurs sollicités sont l'Hôtellerie-Restauration-Tourisme- Sports-Loisirs (22% des contrats/périodes de professionnalisation en 2008), du Commerce / Distribution (19%), et du Tertiaire de bureau – Tertiaire spécialisé – Informatique (15%).

La formation continue des demandeurs d'emploi

En 2009, près de 20 500 places en formation ont été proposées aux demandeurs d'emploi inscrits à Pôle emploi. Ce volume représente un ratio d'environ 1 place offerte en formation pour 5 demandeurs d'emploi.

(Ces informations ont été obtenues du Contrat de Plan Développement Régional des Formations Professionnelles de la Réunion 2011/2015).

2.5.8 Perspectives

Les Campus des métiers

Il existe, à l'académie de la Réunion, un réel désir de faire progresser la part des bacheliers des séries professionnelles et technologiques dans les filières de formation STS et IUT. C'est surtout la création des Campus des métiers qui rend compte de cette volonté de l'État français et de la Région Réunion de se donner tous les moyens nécessaires pour réussir une formation de qualité pour les besoins de sa croissance économique.

Les Campus, portés par les Rectorats et les Régions, regroupent des établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur, de formation initiale ou continue. Ils sont construits autour d'un secteur d'activité d'excellence et correspond à un enjeu économique régional ou national soutenu par la collectivité et les entreprises. La spécificité de ces structures réside dans leur capacité à regrouper, dans un même réseau, des établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur, un ensemble d'acteurs (rectorat, région, organismes de recherche, représentants du tissu économique local et des pôles de compétitivité, représentants des plateformes technologiques, etc.) autour d'un secteur qui constitue un enjeu économique majeur, en général sur le plan régional et, parfois, national. Cette fédération d'acteurs de la vie économique et de la formation professionnelle se donne les moyens d'anticiper et d'accompagner les mutations économiques et technologiques du secteur ciblé. Les formations que les Campus des métiers offrent sont centrées sur des filières spécifiques et sur le secteur d'activités en question.

Il y a deux campus des métiers à la Réunion, le **Campus des métiers et des qualifications *Génie civil et écoconstruction en milieu tropical*** et le **Campus des métiers et des qualifications *Du management & services numériques***.

Campus *Génie civil et écoconstruction en milieu tropical*

Ce premier Campus des métiers et des qualifications créé à La Réunion a été labellisé en février 2017 dans le cadre d'un appel à projet national et a pour but de lancer une nouvelle dynamique au service de l'amélioration de la formation des jeunes Réunionnais et du développement économique de l'île dans le domaine du BTP (bâtiment et travaux publics).

L'objectif du campus est de constituer un réseau d'excellence pour la formation aux techniques et aux métiers du BTP d'aujourd'hui et de demain. Il vise à mettre en synergie l'appareil de formation, les laboratoires de recherche et les entreprises du BTP autour des filières telles que :

- l'architecture et la construction en milieu tropical,
- les énergies et l'environnement,
- le bois, les matériaux innovants et bio-sourcés,
- la domotique ou le bâtiment intelligent et communicant.

Ce campus participe au développement de formations de haute qualité. Il intègre

- tous les niveaux de formation : du CAP au diplôme d'ingénieur ou doctoral ;
- tous les statuts (scolaires, apprentis, étudiants ou stagiaires de la formation professionnelle).

Enfin, il favorise la mixité des publics et des parcours, ainsi que la mobilité par des stages hors académie.

Les actions du campus sont structurées autour de 3 axes :

La formation :

- ❖ soutenir l'adaptation de l'offre de formation à l'évolution et aux besoins du secteur économique.
- ❖ proposer aux publics des parcours adaptés au travers d'un réseau de formations de qualité intégrant tous les niveaux de qualification.

La recherche et le développement :

- ❖ Tirer profit de la recherche afin de nourrir la formation autour de techniques innovantes et/ou de nouvelles technologies dans le secteur du BTP.
- ❖ Répondre aux défis et enjeux des transitions énergétiques, écologiques et numérique de ce secteur en favorisant le développement au niveau régional.

L'emploi :

- ❖ Participer à l'information sur les métiers et renforcer l'attractivité de la filière BTP.
- ❖ Améliorer l'insertion dans l'emploi des publics formés.
- ❖ Accompagner l'élévation du niveau de qualification et de compétences des actifs du BTP mais aussi celle des demandeurs d'emploi.

(Informations extraites du site suivant :

<http://lycee-jhinglo.ac-reunion.fr/campus-des-metiers-et-des-qualifications-dexcellence-btp/>)

Campus des métiers et des qualifications du management & services numériques

Le Campus des métiers et des qualifications «Management et services numériques» porté par le lycée Nelson Mandela (Saint-Benoît) a été labellisé le 9 août 2018. Ce campus couvre les métiers du management des organisations qui sont impactés par la digitalisation (outils numériques, mais aussi nouvelles organisations, nouveaux besoins en compétences techniques et comportementales), ainsi que les métiers de l'informatique, de gestion et du numérique.

Ce Campus vise à rapprocher les mondes de l'éducation, de l'économie et de la recherche du territoire afin de répondre aux besoins de formation et de main d'œuvre en fédérant un large réseau d'acteurs afin d'anticiper et d'accompagner les mutations économiques et technologiques de ce territoire.

En réunissant et fédérant les différents partenaires de la formation, publics et privés, autour de rencontres et groupes de travail thématiques, le Campus a

pour ambition de proposer différents plans d'actions et projets pour répondre aux besoins de formation, de recrutement et d'innovation technologique.

La réflexion et les orientations techniques de ce Campus sont alimentées par les travaux des laboratoires de recherche suivants : le Centre d'économie et de management de l'océan Indien (CEMOI - Université de la Réunion - IAE) – le Centre de recherche juridique de l'université de la Réunion – l'Institut coopératif austral de recherche en éducation (ICARE - ESPE - Université de la Réunion).

Enfin, ce Campus a établi une coopération technologique avec le Technopole Nord de Sainte Clotilde et le Technopole Est de Saint-André.

2.5.9 Évaluation bilan

Il est possible de trouver des réflexions critiques sur les limitations de la formation professionnelle et de l'enseignement technique de France sur le site <https://www.cedefop.europa.eu/files/15-fr.pdf> ou encore M. Rage (2016)². On entrerait alors dans une réflexion à caractère théorique sur un dispositif d'enseignement et d'apprentissage et le schéma mis en place alors que ce qui préoccupe les commanditaires de cette consultance relève de l'étude de ce dispositif et de l'orientation donnée à l'enseignement technique et à la formation professionnelle dans le contexte spécifique de la Réunion. Pour cela, il semble plus opportun de discuter, en présentiel ou en utilisant les outils de la nouvelle technologie pour avoir le point de vue des acteurs sur les questions qu'ils se posent sur cet aspect de la formation réunionnaise dans ses rapports avec la réalité économique et sociale, des limitations constatées et de ce qu'ils prévoient.

² Rage, M. « L'enseignement professionnel au cœur des innovations », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 71 | avril 2016, mis en ligne le 01 avril 2018, consulté le 02 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4624> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4624>

2.6 Les Seychelles

2.6.1 Le cadre juridique

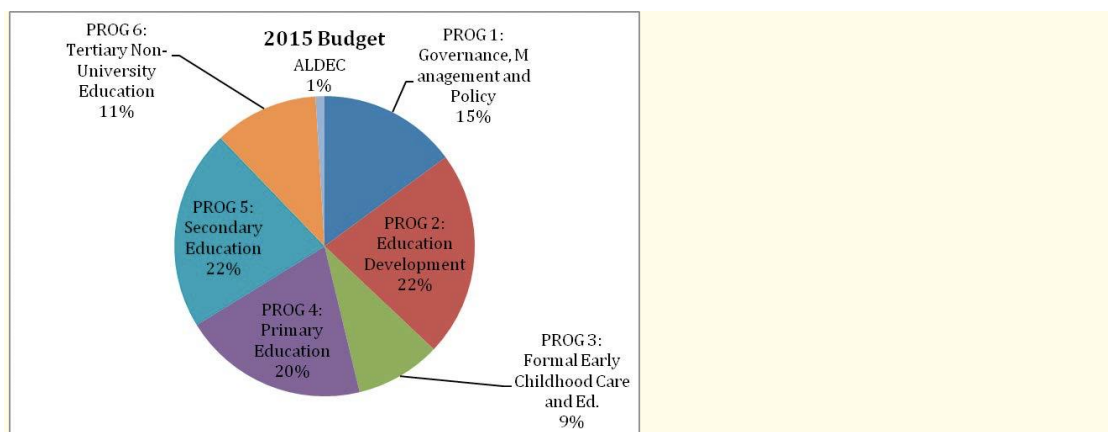
Selon l'article 35 de la Constitution, l'État a le devoir de promouvoir l'enseignement et la formation techniques et professionnels. Par ailleurs, la loi de 2011 sur l'enseignement supérieur prévoit deux types d'enseignement supérieur : l'université et les « centres professionnels » qui dispensent un enseignement et une formation techniques et professionnels. La loi décrit la gouvernance des deux structures et vise à promouvoir une collaboration accrue entre le secteur privé et les centres de formation professionnelle. Conformément au droit à l'éducation, la loi oblige les apprenants à respecter leurs droits, devoirs et responsabilités et stipule que le gouvernement doit améliorer l'accès à l'enseignement supérieur.

2.6.2 Le dispositif institutionnel de l'enseignement technique

La filière d'études vocationnelles et de formation technique, totalement intégrée dans l'instruction publique seychelloise, intervient après quatre années d'enseignement secondaire. Elle est proposée aux élèves qui n'obtiennent pas les résultats leur permettant de poursuivre la filière académique. Cette filière offre un vaste ensemble de programmes d'études qui visent à développer tout autant des compétences à caractère général que des savoir-faire techniques orientés vers le monde du travail. Les tableaux fournis plus loin donnent une indication du nombre d'adolescents inscrits dans ces formations. Le document intitulé *Education Sector Medium-Term Strategic Plan 2013-2017 and Beyond*, présenté par le ministère de l'éducation nationale en novembre 2014, précise que cette filière est réservée, comme dans tous les pays de la zone et sans doute plus généralement, aux adolescents en difficultés scolaires. Ce problème auquel tous les pays du monde sont confrontés soulève des questions particulièrement épineuses dans le contexte seychellois ainsi qu'on le montrera dans la partie « Évaluation et bilan de l'ETFP aux Seychelles ».

2.6.3 Les ressources budgétaires attribuées à l'enseignement technique

Si l'on analyse les informations fournies sur la répartition des dépenses dans l'instruction publique, on se rend compte qu'il n'y a pas une démarcation entre les dépenses qui portent sur l'enseignement vocationnel et celles qui concernent l'enseignement secondaire. C'est ce qu'indique le budget prévisionnel pour l'éducation pour 2015.



Graphique 22: La répartition du budget de l'éducation en 2015

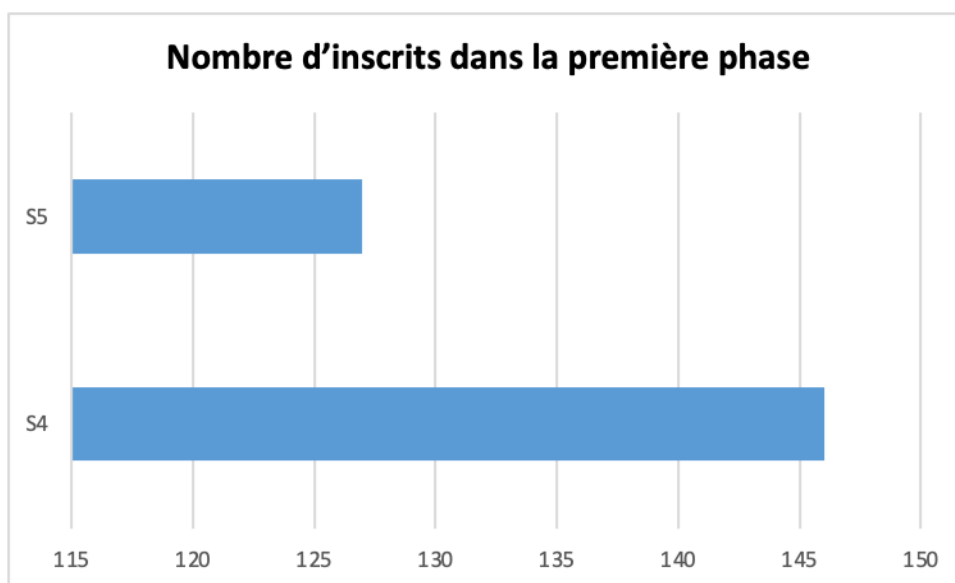
Source: Education Sector Medium-Term Strategic Plan 2013-2017 and Beyond: 2014: 113.

2.6.4 Les offres de filières d'enseignement technique dans le cycle secondaire

Tableau 31 : Nombre d'élèves inscrits dans les programmes TVET S4 and S5 en 2015

TVET Première phase			
	M	F	Total
S4	115	31	146
S5	100	27	127

Source: Ministry of Education: 2016: Education Statistics 2015: 20



Graphique 23: Pourcentage d'élèves en S4 et S5

Aux Seychelles, selon les données statistiques compilées par le ministère de l'éducation nationale, il y avait, en 2015, un nombre total de 6952 élèves dans les établissements d'enseignement secondaire dont 127 élèves inscrits dans les programmes vocationnels S5, ce qui représente un pourcentage de 1,8 %. En tout, dans les deux niveaux, il y avait 2,1 % des élèves du secondaire qui avaient opté pour une formation professionnalisante. En d'autres termes, le pourcentage d'enfants qui optent pour l'enseignement technique est peu significatif et, par ailleurs, ne pourra jamais répondre aux besoins de l'économie seychelloise ainsi qu'on le verra ci-dessous. En revanche, les formations post-bac sont bien plus importantes.

2.6.4.1 La formation post-bac

Les Seychelles disposent d'un enseignement et d'une formation post-secondaire non universitaire dont l'objectif est d'offrir des expériences d'apprentissage qui s'appuient sur l'enseignement secondaire et qui préparent les étudiants à l'entrée sur le marché du travail ainsi que l'enseignement universitaire. Cette structure vise l'acquisition individuelle de connaissances,

d'aptitudes et de compétences destinées aux étudiants qui ont complété les études secondaires mais veulent développer des aptitudes professionnelles en quelque sorte inférieure au niveau universitaire mais en se spécialisant davantage dans un secteur. Le contenu des programmes n'est pas suffisamment complexe pour être considéré comme relevant d'un enseignement de type universitaire, bien qu'il soit clairement un enseignement post-secondaire. Au moment où les autorités compilaient les données de 2015, il existait neuf établissements publics proposant un enseignement et une formation post-secondaire non universitaire :

- *Le Seychelles Institute of Distance and Open Learning (SIDOL)*,
- *La School of Business Studies and Accounting (SBSA)*,
- *Le Seychelles Institute of Art & Design (SIAD)*,
- *Le National Institute for Health & Social Studies (NIHSS)*,
- *La Seychelles Tourism Academy (STA)*,
- *Le Seychelles Institute of Teacher Education (SITE)*,
- *Le Seychelles Institute of Agriculture & Horticulture (SIAH)*,
- *Le Seychelles Institute of Technology (SIT)* et
- *La Seychelles Maritime Academy (SMA)*.

Tableau 32 : Nombre total d'étudiants inscrits dans les différentes formations post-bac non universitaires en 2015

Institutions	Première année	Deuxième année	Troisième année	Quatrième Année	Cinquième année	Total
NIHSS	60	69	38	00	00	167
SBSA	84	130	123	00	00	337
SIAD	85	45	21	00	00	141
SIAH	20	34	00	01	00	54
SIDOL	02	02	03	00	02	10
SIT	357	161	43	00	00	561
SITE	32	71	00	14	19	136
SMA	76	86	00	00	00	162
STA	216	179	13	00	00	408
Total	932	767	243	15	21	1976

Source: Ministry of Education: 2016: *Education Statistics 2015*: 25.

Si l'on fait le point autour de la sortie de cette structure, on peut alors prendre connaissance de la contribution de ce secteur à l'économie seychelloise. Ainsi, chacune de ces institutions met sur le marché une moyenne de 200 techniciens formés pour l'économie seychelloise, ce qui représente une masse critique importante pour une petite économie comme les Seychelles.

2.6.5 La formation professionnelle continue

Selon les données fournies dans le rapport *Seychelles. Decent work Country Programme 2018*, le secteur privé reste le principal employeur aux Seychelles avec 67% des 46.774 personnes formellement employées en 2016. Les jeunes (moins de 24 ans) représentent environ 50,5 % de la population en 2016, avec un peu moins de jeunes femmes (24,7 %) que de jeunes hommes (25,8 %). La population en âge de travailler (15 ans et plus) représente 78,4 % de la population, et les institutions gouvernementales et parapubliques employaient respectivement 19 % et 14 %. Avec une importante proportion de la jeunesse au chômage, et une population vieillissante, les Seychelles auront à faire face à des défis à l'avenir car elles devront s'appuyer de plus en plus sur des ressources étrangères. Selon les statistiques, la majorité des emplois se situent dans l'hébergement et la restauration, et le secteur de la construction, qui représentent respectivement 19 % et 11 % du total des personnes en emploi. Ces deux secteurs n'attirent pas la main-d'œuvre locale. On estime que 27 % et 60 % d'étrangers sont employés dans les deux secteurs. Le problème n'est pas la disponibilité des emplois mais le manque de jeunes possédant les compétences requises ou leur attitude vis-à-vis de ces secteurs.

Abordons plus directement la question des emplois offerts aux expatriés. Selon les statistiques officielles, il y a eu une croissance de l'emploi des expatriés dans tous les groupes professionnels répertoriés aux Seychelles. Le nombre d'étrangers dans les professions de niveau élémentaire et de niveau technicien est important, mais la croissance la plus élevée du nombre de travailleurs étrangers a été enregistrée dans les professions de gestion et de management.

La main-d'œuvre étrangère était estimée à 14 000 et comprenait de nombreux employés non qualifiés dans des secteurs tels que la construction, l'hôtellerie, les aides à domicile, l'agriculture et la pêche. Le défi du manque de main-d'œuvre et de main-d'œuvre qualifiée affecte gravement les entreprises locales aux Seychelles, et notamment celles des îles de Praslin et de La Digue, où les programmes de développement des compétences localisées doivent être renforcés, afin de réduire la dépendance à l'égard des travailleurs étrangers. Développant davantage cette question, les auteurs du plan 2018-2022 évoquent, à la page 8 du rapport, une récente enquête auprès des entreprises. Elle a révélé que 55 % des entreprises ont connu des pénuries pour les postes de niveau intermédiaire, à la différence des postes réservés aux cadres supérieurs où la pénurie était de 15 % seulement. D'après les statistiques émises par *l'Immigration and Civil Département*, la majorité de la main-d'œuvre étrangère est dans le secteur de la construction (38,6%), les activités d'hébergement et de restauration (38,4 %), le commerce de gros et de détail et la réparation de véhicules (3,3 %). Le gouvernement seychellois veut inverser cette tendance et faire remplacer les étrangers par des Seychellois compétents et qualifiés. La formation professionnelle constitue la clef de ce problème.

L'éducation et le développement des compétences sont essentiels pour faire face à la situation de l'emploi et du chômage, mais le système produit toujours une grande partie de jeunes dépourvus des compétences académiques et professionnelles nécessaires, et fournit un petit nombre de diplômés certes instruits mais qui ne sont pas nécessairement dans les domaines relatifs aux besoins critiques ou là où il y a une pénurie de compétences. Pour combler ces lacunes, il faudra davantage de contribution de l'industrie et une meilleure compréhension de la dynamique du travail. Il existe déjà peu d'initiatives, à savoir les programmes de développement des compétences mis en place par le gouvernement, mais leur efficacité à réduire le chômage des jeunes reste à mesurer. Il est également prévu d'intégrer l'éducation à l'entrepreneuriat et le développement de l'entrepreneuriat dans les écoles et les programmes scolaires.

2.6.6 Évaluation et bilan de l'enseignement technique et de la formation professionnelle

Comme cela a été indiqué ci-dessus, le document intitulé *Education Sector Medium-Term Strategic Plan 2013-2017 and Beyond*, présenté par le ministère de l'éducation nationale en novembre 2014, précise que la filière d'enseignement technique est réservée aux seuls adolescents en difficultés scolaires. Ce document interroge le bienfondé de cette décision. Le document intitulé *National Resource Development Policy 2018-2022* (2018) avance qu'en raison d'une perception que sont formés, dans cette filière, des ouvriers non spécialisés, il n'existe aucune politique de formation continue de ces ouvriers une fois qu'ils sont embauchés. Avec le passage du temps, leurs compétences sont peu compatibles avec les exigences d'un monde du travail en constante évolution. Il s'agit là d'une des raisons pour lesquelles l'archipel se tourne vers les expatriés.

Les décideurs affirment qu'il est nécessaire d'élaborer une politique de formation continue pour les anciens stagiaires des programmes d'éducation vocationnelle offerte dans les lycées. Cette initiative ne va pas résoudre un autre problème seychellois, le chômage des jeunes. En effet, l'un des nouveaux défis auxquels les décideurs seychellois sont confrontés concerne les difficultés des jeunes sur le marché du travail. Selon les données récentes évoquées dans le document *National Resource Development Policy 2018-2022* (2018), le taux de chômage des jeunes est de 18 % alors que la moyenne nationale est d'environ 2 à 3 %. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour comprendre les raisons pour lesquelles les jeunes sont confrontés à des obstacles pour entrer sur le marché du travail et comment cela peut être résolu même si, à ce stade, les autorités seychelloises parlent

d'une absence d'une absence de volonté des jeunes à s'engager durablement dans les activités professionnelles.

Les perspectives de la nouvelle politique de développement de ressources humaines

Les décideurs seychellois affirment que depuis 2015, il y a eu un changement majeur dans la politique du développement des ressources humaines. Alors qu'auparavant les décideurs procédaient par une planification réalisée à partir des orientations de l'économie de l'archipel, dorénavant ils se fondent sur des analyses du marché du travail comme moyen d'informer le gouvernement tout en tirant profit des informations que peuvent fournir les directions des ressources humaines du secteur privé. Les décideurs qualifient leur démarche comme l'inverse du *top down*. Elle permet de pouvoir répondre aux besoins du terrain, ce qui n'était pas le cas avec l'approche adoptée précédemment. Toutefois, au plan politique, deux décisions importantes ont été prises.

La première concerne l'expansion et le renforcement de l'enseignement technique. Cette décision émane de la Conférence nationale de l'EFTP en 2016, qui a souligné la nécessité d'un système flexible d'enseignement technique. La politique de développement de ressources humaines doit assurer une meilleure interface entre les différents parcours éducatifs, notamment entre l'enseignement académique et l'enseignement technique. Cela doit s'accompagner d'un engagement accru en faveur d'une prise en compte des besoins du monde du travail et de la promotion de l'enseignement technique comme voie à suivre. Un autre aspect associé à l'amélioration de la qualité de l'offre de l'EFTP comprend la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement. Un programme de formation initiale a été envisagé pour les enseignants, axé sur la formation et l'évaluation basée sur les compétences. Il a été décidé que les enseignants de l'EFTP bénéficieraient également d'opportunités d'expériences industrielles améliorées grâce à des stages en entreprise. Enfin, il convient de noter que l'expansion de l'EFTP dans des domaines identifiés contribuera à élargir le réservoir de techniciens pour les

secteurs prioritaires tels que l'informatique, l'agriculture, l'aquaculture, le tourisme, etc., garantissant ainsi qu'un nombre important d'étrangers travaillant dans ce domaine soient remplacés par des Seychellois compétents et qualifiés.

La seconde décision concerne la politique concernant le développement des ressources humaines. Il a été décidé que cette politique doit contribuer à garantir que les structures et que les mécanismes institutionnels appropriés soient mis en place pour promouvoir les liens entre les orientations du gouvernement, le secteur privé et le marché du travail. Une ré-examen des lignes directrices existantes garantira que le financement de la formation soit lié à des programmes demandés et que les prestataires établissent des liens efficaces avec les employeurs à plus long terme. Cette promotion des liens s'accompagnera de l'introduction d'incitations pour les employeurs. Dans le même temps, le gouvernement a décidé que la formation doit offrir de meilleures opportunités aux Seychellois afin qu'ils obtiennent des qualifications professionnelles et techniques dans des secteurs qui connaissent une forte demande.

2.7 Bilan et perspectives de l'enseignement technique et de la formation professionnelle

2.7.1 L'enseignement technique et la formation professionnelle initiale

Le survol des documents officiels qui contiennent la vision stratégique des États montre que tous les décideurs se disent préoccupés par la nécessité d'améliorer, sur le plan quantitatif et qualitatif, l'offre de formation professionnelle et de l'enseignement technique. L'état des lieux de l'ETFP initiale permet de faire un certain nombre de constats qui peuvent donner lieu à de nombreuses actions tant sur le plan national qu'au niveau de la coopération multilatérale.

- Tous les États ont une structure minimale ; tous ne réunissent pas les conditions élémentaires nécessaires pour inciter les jeunes à opter pour les filières techniques ; il y a d'ailleurs, dans les analyses où les décideurs sont assez téméraires, une prise de conscience du peu d'attraction que les jeunes

éprouvent pour l'enseignement technique : le document seychellois intitulé *National Resource Development Policy 2018-2022* (2018) avance qu'il existe, dans l'archipel, la perception que sont formés, dans cette filière, des ouvriers non spécialisés puisque ce sont les 'recalés' de l'enseignement secondaire qui optent pour l'enseignement technique et la formation professionnalisante. Il faut dire que dans certains contextes comme aux Comores, c'est la qualité de l'ETFP offerte par l'État qui est à l'origine de la stigmatisation de cette filière. D'ailleurs, le sentiment général qui se dégage dans l'archipel est celui d'une formation publique qui pâtit d'une image négative aux yeux des jeunes et aussi de ceux de la société dans son ensemble. Elle est considérée comme peu valorisante si on la compare à la filière académique. Si, en règle générale, la filière professionnelle souffre de sa comparaison avec la filière académique, toujours valorisée dans presque tous les pays du monde, dans certains pays de la région, c'est la qualité des enseignements offerts dans cette filière qui est à l'origine de son image dévalorisée. **Il y a lieu, dans la zone, d'élaborer une stratégie visant à rehausser l'image des formations techniques et professionnelles.** Les réponses offertes varieront d'un État à un autre. Cette question pourrait faire l'objet d'échanges dans le cadre des Assises de l'éducation qui doit comprendre un volet « Éducation technique et formation professionnelle ».

- Tous les États n'ont pas la structure institutionnelle nécessaire pour conduire un enseignement technique de qualité : par exemple, le document *Base de données sur l'EFTP dans le monde Madagascar* (2015) précise que Madagascar ne dispose pas d'une Agence Nationale de Qualification. Le Plan national de l'Enseignement et de la Formation Professionnelle prévoit la mise en place de cette structure : une collaboration multilatérale dans le domaine de l'enseignement technique, surtout si elle aboutit à des enseignements partagés et des formes de mobilité physique mais aussi celle que permet, aujourd'hui, les nouvelles technologies de l'information et de la communication, suppose que chaque État dispose du minimum élémentaire nécessaire à un enseignement technique de qualité : on le verra plus loin, il faudrait une labellisation qui atteste de la qualité de la formation afin d'établir un

climat de confiance entre les partenaires impliqués ; un cadre de certification national est indispensable à cette labellisation surtout si les États veulent être partie prenante d'une coopération multilatérale.

- Les ressources humaines, techniques et financières demeurent très souvent insuffisantes pour un enseignement technique de qualité :

Commençons par le budget : il est intéressant de noter que le budget de l'enseignement technique n'a, souvent, aucune visibilité. C'est le cas des Seychelles où, pourtant, les données statistiques sont précises ou encore dans celui des Comores voire même celui de l'État français même si le document *L'ÉTAT DE L'ÉCOLE 2015 Coûts • Activités • Résultats* (2015) est assez précis dans les informations fournies à propos des dépenses dans le secteur éducatif. Le budget que l'État malgache a alloué à l'ETFP ne lui permet pas d'assurer sa mission de service public. En 2014, les dépenses courantes de l'ETFP ne représentent que 0,91% des dépenses publiques de l'État. Celui du budget du système éducatif mauricien n'est pas très élevé non plus puisqu'il ne représente que 2,8% du budget de l'éducation. On peut se demander si, à la lumière du peu d'importance que les États semblent accorder à l'ETFP, on n'est pas resté sur une représentation figée voire fossilisée de l'école. On fréquente l'école pour apprendre à lire et à écrire comme le dit le commun des mortels, c'est-à-dire pour des études académiques. Cette représentation de l'école semble encore déterminante dans la manière dont les décideurs gèrent le système éducatif d'où cette répartition des ressources financières et, surtout le fait de réserver les filières techniques aux 'recalés' du système. Il faut qu'un effort collectif soit fait dans la zone pour un changement dans la conception que l'on se fait de l'école. L'enseignement technique ne doit pas être réservé aux seuls 'recalés' du système : il faut qu'il soit ouvert à tous les élèves. Pour cela, toutefois, il faut que les conditions de scolarisation des élèves qui optent pour l'enseignement technique soient attractives.

- Continuons avec les ressources humaines : le peu d'importance accordée à l'enseignement professionnel se traduit par des ressources humaines de qualité inférieures à celles consacrées à l'enseignement général. Dans le cas de Madagascar, par exemple, de nombreux formateurs sont des titulaires du BEPC, ce qui n'est pas conforme aux textes en vigueur. Par ailleurs, les formateurs nouvellement recrutés n'ont pas, dans la plupart des cas,

l'expérience professionnelle nécessaire dans les métiers enseignés. Un exemple parlant est leur maîtrise du langage : alors que la langue française est utilisée dans les référentiels et dans les ressources pédagogiques, peu de formateurs maîtrisent cette langue. À l'autre extrémité de ce cas, il y a les enseignants-formateurs des lycées français : les qualifications nécessaires pour être recruté dans les lycées techniques sont les mêmes que pour l'enseignement général. Enfin, le système mauricien, sans être comparable au système français, présente une situation porteuse d'espoir : sur 584 enseignants, seuls 19 (3%) sont titulaires du Brevet, 166 (28.4%) ont le diplôme de fin de cycle secondaire et le reste détient une formation bac+2. Il est toutefois permis de comprendre que le MITD serait d'accord pour mettre en place un gros projet de formation des formateurs de cette institution. Une demande pourrait être faite lors des Assises et les organismes réunionnais sont très bien placés pour répondre, au moins pour partie, à cette demande. Bien évidemment, cette demande peut également être présentée par les autres États même si sa nature ne sera pas la même. **Les Assises de l'éducation peuvent être une plateforme indiquée pour de tels échanges.**

- Enfin, les ressources techniques. Le calendrier de travail ainsi que la situation sanitaire n'ont pas permis une véritable évaluation de la disponibilité de ces ressources. Si le système français dispose de moyens et de protocoles bien établis pour l'équipement des établissements de formation technique et professionnelle, ce n'est pas le cas partout. Il n'existe, d'ailleurs, dans la documentation consultée, aucune référence à l'équipement sauf dans le cas malgache. Les décideurs eux-mêmes signalent que la plupart des établissements sont en manque d'ateliers, possèdent des équipements obsolètes, dont les plus récents datent des années 1990, et, par ailleurs, ont à leur disposition des matériels didactiques insuffisants en quantité et dépassés en qualité, quand ils existent. Pour cette raison, lorsque des jeunes formés sont embauchés, ils ne sont pas directement opérationnels. Les entreprises sont ainsi obligées de les former elles-mêmes à l'embauche.

Parce que les ressources mises à disposition de l'enseignement sont limitées voire très limitées, les capacités d'accueil de certains systèmes éducatifs restent très faibles. Par exemple, à Madagascar, en 2014, sur les 6,5 millions d'enfants scolarisés, seulement 0,6% sont dans l'ETFP formel alors que plus de 80% des jeunes sont hors du système éducatif dès l'âge de 15/16 ans. Par ailleurs, les résultats d'une enquête évoqués dans le *Plan sectoriel de l'éducation 2018-2022* (2017 : 183) soulignent que 96,9 % des jeunes affirment n'avoir pu bénéficier d'une formation pour exercer leur activité. De manière plus précise, le taux d'accès à l'ETFP est de 287 apprenants pour 100 000 habitants. Selon les données recueillies par les autorités et dont rend compte le document *Stratégie de développement de la formation professionnelle 2014-2019*, aux Comores, la formation technique et professionnelle « non formelle » couvre plus de 80% des effectifs. Cette 'formation' sur le tas se fait à travers l'insertion de jeunes dans des ateliers ; ce sont des formations où il y a une absence d'organisation, de référentiels de compétences et de certification.

2.7.2 La formation professionnelle continue

Le survol des structures qui gèrent la formation professionnelle continue ainsi que les offres de formation a permis de faire deux constats majeurs. D'abord souvent, au moins deux ministères peuvent être concernés par la formation professionnelle comme c'est le cas à Maurice et aux Comores. Par ailleurs, la formation professionnelle concerne de nombreux partenaires. L'AFD signale l'absence de concertation entre les acteurs concernés aux Comores. Il faudrait sans doute aborder cette question dans un échange entre les décideurs des États concernés pour connaître l'ampleur et la nature de ce problème, s'il existe partout et, surtout pour qu'émergent les bonnes pratiques adoptées. Ensuite, on n'a pas eu d'information nous permettant de savoir s'il y a un dialogue avec le secteur privé. Or, le secteur privé peut offrir un apport non négligeable lorsqu'il s'agit de formation professionnelle : ils connaissent exactement leurs besoins en main-d'œuvre et, une fois la formation assurée, ils sont bien placés pour effectuer un retour sur la qualité du service des prestataires. Enfin, le secteur privé peut contribuer à un fonds pour la formation et, s'il est bien conçu et bien géré, représente un investissement dont le retour est assuré.

Au-delà de ces questions, il est nécessaire d'inscrire la réflexion autour de la formation professionnelle continue dans le sud-ouest de l'océan Indien dans des perspectives plus générales. Si l'on est d'accord avec ce point de vue, il est essentiel de souligner que si la formation initiale pose problème, la formation continue est encore plus épineuse. À cet égard, on a constaté que des entreprises et, parfois, des secteurs peuvent faire une demande de formation pour des besoins très spécifiques. Si le secteur privé et, de manière générale, le monde du travail peuvent mieux cerner leurs besoins immédiats, il est important pour les États de se donner une politique de formation continue où l'on trouve un équilibre entre la réponse à ces besoins immédiats et une démarche plus prospective visant à équiper la main-d'œuvre pour des mutations prévisibles. C'est pour cette raison qu'il faut élaborer une politique de formation continue qui peut s'appuyer sur trois postulats :

- La formation ne doit pas se limiter aux seuls hauts cadres des entreprises ou des services, souvent d'ailleurs ceux des nouvelles technologies et de la finance. Elle doit aussi toucher ceux qui sont impliqués dans les métiers du secteur primaire, ceux de l'agriculture et de la pêche pour contextualiser les exemples. Les informations fournies par les décideurs malgaches sont, à cet égard, particulièrement révélatrices : alors que dans le monde rural, le dispositif EFTP ne contribue qu'à la formation de 3,2% d'apprenants dans les branches d'activités agricoles, cette branche constitue la base de l'économie malgache, dans lequel évoluent plus du 70% des actifs. A défaut de formation professionnelle adéquate, les actifs du monde rural et agricole utilisent encore des pratiques et technologies traditionnelles, ce qui impacte directement la croissance de l'économie nationale. Dans le cadre de la « révolution verte » suivant la déclaration, en 2004, de Kofi Annan, alors secrétaire général des Nations unies, en faveur d'une « « révolution verte authentiquement africaine », le gouvernement

rwandais a décidé d'investir massivement dans son agriculture et de réduire ainsi significativement ses importations alimentaires. Le rendement moyen du maïs serait passé de 1,5 tonnes à plus de 4 tonnes par hectare pour les variétés à pollinisation libre et de 6 tonnes à 7 tonnes par hectare pour les variétés hybrides importées du Kenya et de Tanzanie. Au final, les rendements de maïs et de blé auraient augmenté de respectivement 227% et 173% de 2007 à 2009 pour l'ensemble du pays³.

- La formation professionnelle continue doit relever d'une politique affirmée de l'éducation tout au long de la vie. Dans un monde en pleine mutation de toutes sortes – selon des prévisions faites par des économistes sur des chaînes de télévision en France, 80% des métiers à l'horizon 2030 n'existent pas encore -, la formation professionnelle constitue un moyen sans doute unique d'adaptation économique et sociale aux transformations majeures que le monde connaît. Elle est bénéfique autant à l'individu qu'à son entreprise et, en fin de compte, à toute la communauté. Reste que cette politique de l'éducation tout au long de la vie implique quelques préalables : le tout premier est la capacité des personnes impliquées dans la vie active à pouvoir bénéficier de la formation. Aux Comores, 49,7% de la population adulte ayant entre 15 et 45 ans serait analphabète⁴. À Madagascar, les Centres de Formation Professionnelle reçoivent les élèves ayant atteint le niveau de la classe de 7ème de l'école primaire. Quand on sait que la pratique de la lecture-écriture n'est pas répandue sur la grande île, on peut penser qu'il y a une déperdition de ces compétences de lecture-écriture

³ « La révolution verte au Rwanda : Un programme d'intensification autoritaire au service de l'agrobusiness », <https://www.grain.org/media/BAhbBlSHOgZmSSI+MjAxMS8wOC8wOC8xMF8wNF80MF82MTFfTGfcl92b2x1dGlvbl92ZXJ0ZV9hdV9Sd2FuZGEucGRmBjoGRVQ/La%20r%C3%A9volution%20verte%20au%20Rwanda.pdf>

⁴ (Stratégie de développement de la Formation Technique et Professionnelle aux Comores 2014 – 2019 : 2015 : 21).

assez rapidement. Cette tranche de la communauté malgache s'ajoute à tous ceux qui quittent l'école avant la 7^{ème} ou qui ne fréquentent jamais l'école. Ces constats doivent s'appliquer aux Comores : l'éducation tout au long de la vie qui peut être conduite sous la forme de la formation professionnelle continue suppose la maîtrise de certaines aptitudes élémentaires de lecture-écriture-calcul. Certes, il faut savoir que pour différentes raisons et en dépit de toute la bonne volonté des décideurs et des moyens mis à disposition de l'enseignement-apprentissage des aptitudes de base, une proportion d'enfants, variable selon les systèmes, quittera l'école (obligatoire) sans maîtriser ces aptitudes. Ces enfants ne doivent pas être laissés à leur compte. L'expérience mauricienne qui a consisté, à partir des années 1990, à fournir une formation d'ouvriers à des adolescents en situation 'd'échec scolaire' a permis au pays de pouvoir disposer d'une main-d'œuvre qualifiée dans des domaines où la 'formation' se faisait par la transmission de pratiques sans encadrement (électrique, mécanique, etc.). Cette expérience peut montrer qu'il est possible de former des adolescents même quand leurs savoir-faire demeurent limités. Reste que si la société veut se donner les chances de réussite de la formation initiale et, surtout de la formation professionnelle continue, il faut s'assurer que les enfants quittent l'école après avoir développé un kit de savoir-faire essentiels à leur insertion socio-professionnelle.

Toutes ces questions peuvent faire l'objet d'un échange aux Assises sur l'éducation où il s'agit d'insister sur l'idée que l'enseignement dans les cycles primaire et secondaire servent à garantir que l'on évite, au maximum, la marginalisation et l'injustice sociales. En même temps, les sociétés se donnent les moyens d'être compétitifs dans un monde qui ne l'est pas moins. Pour cela, la formation tout au long de la vie n'est pas une option : elle est incontournable.

2.7.3 Le rôle de la Commission de l'Océan Indien

Arrêtons-nous un moment et posons-nous la question suivante : quel peut être l'intérêt de la Commission pour des préoccupations concernant l'enseignement primaire et secondaire et, surtout, l'enseignement technique et la formation professionnelle ? Dans une zone qui reste coupée des grands centres de production et de distribution de produits et de services, dans une période où l'effet de la crise sanitaire va se faire ressentir de manière forte, il faudrait créer

les conditions pour une croissance économique et, surtout pour atténuer les effets de la crise pour les groupes vulnérables. Il s'agit donc fondamentalement d'une démarche visant le bien-être des populations de la zone, en particulier celles qui vont subir les effets de la crise.

Cette démarche peut se manifester sur deux plans différents. D'abord, dans le cadre des Assises de l'éducation que la Commission compte organiser bientôt, il faut offrir aux décideurs une plateforme pour discuter de la question de l'enseignement général, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle s'ils veulent réussir le combat pour l'amélioration des conditions de vie de leur population. Puis, dans un second temps et dans le droit fil d'une démarche visant à mutualiser les compétences et les ressources, il faudrait mettre en place des projets d'enseignement technique et de formation professionnelle qui bénéficient des savoir-faire disponibles dans la zone, au bénéfice de toutes les communautés. Commençons par le premier volet.

Échanger sur l'enseignement général, l'enseignement technique et la formation professionnelle pour arriver à une base de compréhension commune.

Les points évoqués dans la synthèse autour des données recueillies doivent être discutés et, surtout, un certain nombre d'idées doivent être partagées par tous les acteurs :

- a) Les stagiaires dans les programmes ETFP doivent avoir un niveau d'éducation, en tout cas ils doivent maîtriser certaines aptitudes de base comme la lecture-écriture-calcul pour pouvoir profiter d'abord de la formation initiale et, surtout de la formation continue.
 - b) Il est nécessaire de rehausser l'image et assurer un certain prestige à l'enseignement technique et à la formation professionnalisante dans l'enseignement secondaire. Les stratégies pour y arriver sont multiples et variées : elles vont dépendre des moyens des États et des objectifs qu'ils se fixent, mais il faut que le principe d'une amélioration de l'image de ces formations soit acquis par tous les décideurs.
-
- ❖ S'agissant des ressources, au minimum, les ressources humaines, techniques et financières attribuées à l'ETFP doivent être adéquates pour un enseignement et une formation de qualité. Un élément crucial dans la mise à disposition des ressources nécessaires concerne les ressources humaines. On peut imaginer – même si après il devrait être possible de conduire une étude précise – qu'il existe un écart considérable entre les ressources humaines à la Réunion et celles dans les autres pays. Il sera utile de faire une évaluation de ces ressources humaines, État par État, de déterminer les besoins en formation et en encadrement du personnel enseignant des États autres que la France et d'imaginer un projet de formation qui, par ailleurs, pourrait se faire par le biais des outils de la nouvelle technologie de l'information et de la communication, au moins pour partie.
 - ❖ La structure institutionnelle et les mécanismes de collaboration entre tous les partenaires concernés dans les États et qui conduisent aux programmes ETFP doivent être mis en place d'autant qu'il s'agit là de volonté politique sans implication financière.
 - ❖ La COI pourrait imaginer une cellule composée d'un technicien et d'un membre de son personnel permanent pour un suivi et une évaluation bilan à l'issue d'un calendrier d'activités à déterminer.

2.7.4 Une contribution tangible de la COI

Si l'idée d'une mutualisation des expériences et des connaissances dans le domaine de l'enseignement technique et de la formation professionnelle est avalisée, la question est de savoir ce que la COI peut proposer concrètement. Si l'on s'appuie sur les données recueillies dans l'état des lieux de l'ETFP établi ci-dessus, on peut alors affirmer qu'elle peut aider à penser une structure innovante pour des programmes ETFP. De ce point de vue, les informations recueillies sur les Campus des Métiers peuvent être particulièrement pertinentes. Au-delà du projet lui-même, c'est sa conception qui mérite notre attention. À cet égard, il présente trois traits qui méritent d'être signalés :

- ❖ L'articulation forte entre formation et enjeux économiques régionaux – pour un pays aussi vaste que la France avec une spécialisation des régions dans des secteurs spécifiques – est le premier élément à souligner : certes, pour des petits États insulaires, la notion de régions n'a pas de sens mais dans le cas malgache, elle est peut être pertinente. Pour les autres îles, il faudrait alors identifier les enjeux économiques majeurs, les transformations potentielles de ces secteurs et leurs besoins en main-d'œuvre qui nécessitent une formation à court, à moyen et à long termes.
- ❖ L'établissement de réseaux de partenaires dont les apports peuvent permettre l'émergence d'une institution au service d'une communauté : très souvent, les institutions de formation opèrent dans un vacuum social alors qu'elles peuvent être enrichies de la contribution des partenaires tous directement concernés par la formation professionnelle : les décideurs nationaux et régionaux, les organismes de recherche, les représentants du tissu économique local, etc.
- ❖ Le rapport établi entre la recherche (empirique) et le projet : la recherche peut non seulement nourrir un projet de cette envergure mais elle peut surtout assurer sa contextualisation.

Une première étape pourrait consister à identifier les secteurs clés qui sont communs à tous les États de la zone : la COI aurait identifié cinq secteurs que sont les métiers de la mer, le numérique, l'agriculture, le tourisme et le béton en milieu hostile. Cette liste pourrait être soumise aux États et, par la suite, donner lieu à ou deux ou trois Campus selon les choix des États.

Pour voir comment il peut fonctionner, prenons l'exemple **du Campus des Métiers et des Qualifications de la Mer en Martinique.**

Ce campus propose :

- Une offre de formation en réseau au bénéfice des jeunes relevant de la formation initiale et continue, des actifs et des adultes en recherche d'emploi ;
- Un partenariat renforcé avec des acteurs du monde de l'entreprise qui exercent dans le champ de l'économie bleue et de la recherche.

Dès la rentrée scolaire de septembre 2021, les formations suivantes sont proposées :

- Un baccalauréat professionnel : Gestion des pollutions, protection de l'environnement (coloration mer) ;
- Un baccalauréat professionnel Logistique (coloration mer)
- Un baccalauréat professionnel : poissonnier, écailleur, traiteur.

Quelle adaptation à la zone du sud-ouest de l'océan Indien ?

Tous les États membres de la COI ont intégré le terme d'économie bleue dans leur discours. Dans le cadre de l'Année bleue de l'océan Indien 2021-2022, une "Journée de l'économie bleue dans l'océan Indien" a été organisée en juillet de cette année-ci. À cette occasion, les Comores, Madagascar, Maurice, les Seychelles et la France se sont mobilisés autour d'animations, d'expositions et de discussions sur les activités économiques côtières et océaniques de la région. De manière plus précise, l'économie bleue a été retenue comme un des

axes majeurs de développement par plusieurs États de l'océan Indien. Les Comores ont élaboré leur cadre stratégique sur l'économie bleue avec pour but de réapproprier les ressources en eau sous toutes ses formes, dans le but de revitaliser l'économie comorienne. Enfin, pour nous limiter à ces seuls exemples, le décret n ° 2020-158 fixe les attributions du Ministre de l'Agriculture, de l'Élevage et de la Pêche de Madagascar afin de promouvoir l'économie bleue et la gestion de l'espace maritime.

Tous les États n'ont pas les mêmes moyens, n'orientent pas et n'orienteront pas de manière similaire leur économie bleue. Il y a moyen d'imaginer un Campus des Métiers de la Mer fondée sur une structure comme celle de la Martinique, proposant des formations en fonction du type de techniciens que chaque pays veut former qui sera déterminé par la manière dont chacun orientera son secteur. Il n'est pas exclu qu'un ou plusieurs États propose la ou les mêmes formations mais selon toute probabilité, elles ne seront pas semblables partout.

Si tous les États se mettent d'accord sur l'établissement d'un Campus des Métiers de la Mer sur leur territoire, il faudrait alors identifier tous les mécanismes institutionnels nécessaires à son bon fonctionnement, toutes les ressources minimales qui permettent au Campus de réussir ses formations avant d'envisager les mutualisations possibles.

Les Collaborations

Le préalable : la labellisation

Le préalable à toute forme de collaboration est la labellisation : pour faire simple, la labellisation montre qu'une institution s'engage à respecter certaines normes qui garantissent la qualité d'une prestation, ce qui accroît la confiance des publics bénéficiaires et, dans notre cas, les partenaires qui collaborent à un projet. Le processus de labellisation doit se fonder sur des normes partagées par tous les collaborateurs.

Cette labellisation peut d'ailleurs être le préalable à une mobilité de la main-d'œuvre dans la zone. Cette mobilité existe déjà : les Seychelles et Maurice ont besoin de la main-d'œuvre étrangère. Si l'économie de Madagascar et celle des Comores se développe, ces deux États auront à faire face à une demande de ressources humaines dont ils ne disposent pas, ou pas en quantité suffisante. La Réunion peut être concernée par les demandes potentielles. La labellisation peut créer une dynamique économique et culturelle salubre pour la zone.

Déterminer un mode de collaboration

D'habitude, on opère ce genre de collaboration en établissant des conventions qui permettent de gérer une collaboration. Cette collaboration s'établit alors entre deux entités distinctes. Si la convention est sans doute inévitable, il y a moyen d'imaginer des formes avancées de collaboration.

Dans des programmes de formation dans un même 'secteur', il y a un ou des troncs communs, c'est-à-dire des programmes qui sont proposés à tous les étudiants, quelle que soit la spécialisation qu'ils choisissent. En utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication et, si cela est nécessaire la mobilité physique (la question sera abordée ultérieurement dans ce rapport), il est possible non seulement de réduire les coûts de la formation, mais de permettre aux étudiants de bénéficier de toutes les expertises disponibles dans un ensemble d'institutions. La question des ressources humaines évoquée ci-dessus, trouvera alors une réponse dans une mutualisation des offres de formation. Cette démarche a d'ailleurs été expérimentée à l'université de Pretoria dans une 'approche intégrée' d'un Master en linguistique française. Parce que le nombre d'étudiants en Master dans le département de français dans cette université est trop faible, elle co-enseigne ce Master avec l'université de North West, une autre université sud-africaine qui offre le même programme. Cette collaboration a fait l'objet d'une évaluation qui a conclu qu'elle est en tout point exemplaire : enseignements partagés, ce qui libère les enseignants pour leurs tâches de recherche ;

utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, imposée par les universités pour au moins 30% des enseignements ; choix des enseignants en fonction de leurs spécialités, etc.

Ces quelques repères ne sont pas exhaustifs. Ils peuvent être développés davantage, si cela est souhaitable.

LIVRABLE 3

3.1. Quelques généralités

L'enseignement supérieur présente plusieurs intérêts pour cette consultance :

3.0 L'enseignement supérieur

- a) Il y a, dans la zone, des universités dont le nombre d'étudiants est très peu élevé : avec de tels nombres, les enseignements et formations sont coûteux si l'on calcule les dépenses par étudiant : la co-diplomation qui s'appuie sur des enseignements partagés constitue une solution presque inévitable. Ces deux démarches permettent aux étudiants, notamment dans les États où les ressources humaines ne sont pas toujours disponibles, de bénéficier d'un enseignement de qualité alors que les États diminuent le coût des enseignements. Il faudrait d'ailleurs ajouter toute la question de la documentation. Il y a sans doute, dans la région, une seule vraie bibliothèque universitaire, celle de l'université de la Réunion. Par ailleurs, il y a un seul centre de documentation consacré à l'océan Indien : c'est encore celui de la bibliothèque de l'université de la Réunion. Si la documentation électronique ne résout pas tous les problèmes, elle peut être d'une aide considérable aux États qui en éprouvent le besoin même si, au préalable, il y aurait des problèmes techniques à contourner.

- b) L'enseignement de manière générale, la formation professionnelle de manière plus spécifique, doivent être nourris par la recherche. Les moyens limités dont disposent certaines universités impactent directement sur les ressources mises à disposition de la recherche universitaire. Une mutualisation des ressources disponibles pour la recherche peut permettre aux chercheurs qui ont besoin de soutiens additionnels de se tourner vers les établissements de la région qui, d'ailleurs, souvent ont aussi besoin de la collaboration inter-universitaire pour différentes raisons. La mutualisation des ressources aura des effets positifs sur une collaboration scientifique entre chercheurs de la zone avec des retombées sur le lien entre recherche scientifique et formation/enseignement professionnelles.
- c) Des générations de jeunes chercheurs n'ont pas eu l'encadrement nécessaire pour leur développement et, par ailleurs, souvent, n'ont aucun moyen de diffuser leurs travaux. L'accès aux publications internationales implique une compétition avec des chercheurs confirmés, ce qui est évidemment à leur désavantage. Il est possible d'imaginer une publication « Recherches Océan Indien » qui peut réunir, dans des éditions thématiques, les travaux des chercheurs de la zone. Si cette revue est homologuée, elle peut attirer des chercheurs de l'Afrique continentale.
- d) Une politique de mobilité d'étudiants et d'enseignants-chercheurs peut venir se greffer sur les collaborations évoquées ci-dessus.

L'enseignement supérieur peut permettre à la COI d'élaborer une coopération multilatérale dans le droit fil des types d'actions que mène la Commission, ce qui est bien plus facile que pour l'enseignement primaire et secondaire.

Quelques rapides repères méthodologiques

Comme pour l'enseignement primaire et secondaire, quelques indicateurs ont été retenus pour présenter les traits majeurs de l'enseignement supérieur dans chacun des États (pour la Réunion, ce sont les données concernant ce département qui ont été retenues) : nombre d'étudiants ; liste des facultés ; nombre d'étudiants par facultés et nombre d'étudiants dans les programmes de licence comparés à ceux qui poursuivent leurs études en Masters doctorats et, si cela est disponible les qualifications du personnel enseignant. Enfin, il a été possible d'obtenir des données pour 2017 pour la plupart des États. Là où ce n'est pas le cas, cela a été signalé. Dans la démarche adoptée, là où il existe des réflexions approfondies sur l'enseignement supérieur dans un État, la démarche descriptive a été sacrifiée au profit d'un compte rendu de ces réflexions.

3.2. Les Comores

L'université des Comores a été créée le 8 septembre 2003 avec la fusion des établissements d'enseignement supérieur qui existaient à l'époque, c'est-à-dire l'École nationale d'administration et de commerce, l'Institut de Formation des Enseignants et de Recherche en Éducation, l'Institut Supérieur de Formation et de Recyclage, l'École Nationale de Santé et la Faculté Imam Chafiou. L'enseignement supérieur comorien est encadré par deux textes récents, la loi du 14 juin 2014 sur l'orientation et l'organisation de l'enseignement supérieur et de la recherche, et le décret du 11 janvier 2015 sur les statuts de l'Université des Comores (UDC). P. Lacoste et L. Leignel (2016) affirment que cette loi offre un cadre pour donner une impulsion à l'offre de formation continue dans l'enseignement supérieur afin que cette formation respecte des standards internationaux, améliore l'insertion professionnelle des diplômés et, de manière plus générale, contribue au développement économique du pays. Toutefois, les mécanismes nécessaires pour que ces objectifs soient traduits dans les faits n'existent pas.

3.2.1 Quelques repères à propos de l'université des Comores

L'université des Comores est structurée autour de 4 facultés (la faculté de droit et des sciences économiques, la faculté Imam Chafiou/lettres arabes et sciences islamiques, la faculté de lettres et sciences humaines, la faculté de sciences et techniques) deux instituts (l'Institut de formation des enseignants et de la recherche en éducation, l'Institut universitaire de technologie) et l'école de médecine et de santé publique.

Comme le montre le tableau ci-dessous, l'université dispose d'un personnel enseignant relativement bien qualifié avec plus d'un tiers des enseignants possédant un doctorat. Aucune information n'a été fournie sur l'existence d'une politique de développement des ressources humaines permettant aux autres enseignants de préparer un doctorat.

Tableau 33 : Qualifications des enseignants-chercheurs pour l'année 2018-2019.

	HDR	Doctorat	DEA ou Master	Ingénieur	Maîtrise	Autre	Total
	1	112	141	15	24	9	301

Source : *Plan stratégique de l'université des Comores 2019-2023* : 2019 : 21

Si la lecture des informations présentées dans le Plan Stratégique est exactes, l'université offre des enseignements dans une quarantaine de cursus de licence, dont quelques cursus de licence professionnelle. Le Plan précise que des cursus de Master sont offerts mais les informations ne sont pas précises.

Les effectifs étudiants

L'université des Comores a connu un accroissement significatif de son nombre d'étudiants puisqu'elle passe de 1.257 étudiants en 2003-2004 à 13.931 étudiants en 2018-2019, soit un taux d'évolution moyen annuel de 17,2%. Pour avoir une indication du taux d'étudiants qui s'inscrivent en première année et qui obtiennent après trois ans une licence, on peut présenter les chiffres qui sont offerts dans le Plan stratégique. Sur quelque 9.430 étudiants inscrits en

première année de licence en 2015/2016, 3.228 étudiants ont pu finir leur cycle en trois années (2017/2018), soit un taux de réussite de 34%. Les auteurs affirment donc que ce taux est très bas et soulève la question d'une amélioration de l'encadrement des étudiants.

La recherche

Le *Plan stratégique de l'université des Comores 2019-2023* (2019) souligne le caractère embryonnaire de la recherche et fournit quelques explications à ce constat : le financement inadéquat de l'État ; le manque de structuration et d'organisation de la recherche-développement ; l'absence d'une politique claire ; le problème des ressources humaines et techniques ; l'absence d'une collaboration internationale pouvant aider les chercheurs. Il n'est donc pas étonnant de constater une production scientifique peu significative, comparée aux universités de l'Afrique continentale et celle des autres îles de l'océan Indien.

3.2.2 Quelques réflexions critiques

Il a semblé judicieux de limiter la démarche descriptive adoptée fournie ci-dessus pour adopter une approche critique en nous fondant d'ailleurs sur P. Lacoste et L. Leignel (2016). Il est alors possible de signaler les points suivants :

- a- La majorité des enseignants-chercheurs de l'UDC ont été formés dans des universités françaises ; ceci s'explique par l'intérêt des jeunes Comoriens pour les formations supérieures en France, la première destination des Comoriens pour les études supérieures, même si des contingents importants partent à Madagascar ou dans des pays musulmans comme le Maroc, le Soudan, l'Arabie saoudite ou l'Égypte.
- b- Il a existé une étroite collaboration entre l'UDC et les universités françaises notamment pendant les années de mise en place de l'UDC ; en particulier, il y a eu un projet de renforcement des capacités réalisé par l'université de Perpignan. Cette collaboration a abouti à l'adoption

de maquettes et programmes universitaires, parfois repris à l'identique. La seule différence majeure avec le modèle français se situe au plan de l'importance offerte à la faculté des lettres arabes et des sciences islamiques, développée avec le soutien d'une fondation qatarie en 2002.

- c- L'adoption du modèle français n'a pas permis l'élaboration d'un cursus original afin que l'université réponde aux besoins de la société comorienne. Cela a été mis en évidence lorsqu'un projet financé par la France a montré que le principe de mutualisation des ressources et de décloisonnement des parcours qui caractérisent le système LMD n'a jamais pu être mis en œuvre. Il est intéressant de noter que le *Plan stratégique de l'université des Comores 2019-2023* (2019) consacre quelques lignes à ce problème : l'analyse de la question demeure plutôt rapide.

- d- Pour partie, toutefois, toutes les résistances au changement ne peuvent être mises sur le compte de l'université et de ses enseignants : la résistance au changement peut aussi venir des étudiants comme l'a montré une évaluation de la formation des enseignants.

Les deux chercheurs concluent qu'un cadrage stratégique est une nécessité pour que l'université des Comores analyse ses manquements, se donne des ambitions d'une université qui vise l'excellence afin de répondre aux besoins de sa communauté, avant de se donner les moyens de ses ambitions. Les différentes planifications réalisées jusqu'à présent ne réussissent pas à jeter les bases de cette réflexion.

3.3 L'enseignement supérieur à Madagascar

3.3.1 Quelques généralités

Le secteur public de l'enseignement supérieur malgache, géré par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, est constitué de six universités (à Antananarivo, Antsiranana, Fianarantsoa, Mahajanga, Toamasina et Toliara), un centre national de formation à distance (le Centre

National de Télé- Enseignement de Madagascar, CNTEMAD), quatre instituts supérieurs de technologie (Instituts Supérieurs de Technologie à Ambositra, Antananarivo, Antsiranana et Fort Dauphin) et huit centres de recherche. Les universités ont des départements de sciences humaines (administration publique, économie, sciences sociales, droit, etc.), des départements des sciences, des écoles de médecine ainsi qu'une école dentaire, des écoles normales pour la formation d'enseignants et des écoles d'ingénieurs. Les Instituts Supérieurs de Technologie (IST) dispensent une formation professionnelle et technique de deux à trois ans, ainsi qu'une formation d'ingénieurs en cinq ans. Les lycées techniques et professionnels (LTP) gérés par le ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle dispensent des cours débouchant sur les mêmes diplômes. Se posent alors des problèmes de coordination et de reconnaissance des diplômes entre les deux ministères. D'autres institutions publiques sont gérées par plusieurs autres ministères, dont ceux de la Fonction Publique, de la Défense, des Finances, de la Santé Publique ou du Tourisme. Il s'agit par exemple de l'Académie Militaire et de l'Académie Nationale de Police, l'école des Douanes, l'Ecole Nationale d'Administration. Le secteur privé inclut un nombre croissant d'institutions : en 2012, 21 institutions avaient été homologuées par le ministère de l'Enseignement Supérieur et 101 autres avaient soumis une demande d'agrément. Toutefois, les institutions du privé sont mal encadrées, en l'absence d'un cadre cohérent d'autorisation, d'accréditation et d'assurance qualité.

La demande et l'offre de l'enseignement supérieur

La croissance démographique de Madagascar et l'augmentation des inscriptions dans le primaire et le secondaire provoquent une explosion de la demande pour des études dans l'enseignement supérieur. La croissance démographique des jeunes âgés de 15 à 24 ans a été de 3,3% par an entre 2005 et 2015 et est estimée à 2,4% par an entre 2015 et 2025. Selon les prévisions réalisées, le pays pourrait compter 3,2 millions de jeunes âgés de

15 à 19 ans et 2,8 millions de jeunes âgés de 20 à 24 ans en 2025. Il existe donc une demande significative pour l'enseignement supérieur dans le pays compte tenu du nombre de bacheliers qui cherchent à poursuivre leurs études après l'enseignement secondaire. Ces projections sont à caractère spéculatif. Les expériences du passé incitent à la prudence : la population estudiantine, qui était en moyenne de 6.900 dans les années 1970, a atteint 35.500 dans les années 1980, avant de chuter à 22.280 vers le milieu des années 1990. Elle a connu une certaine croissance depuis les années 2000 : toutefois, la population estudiantine estimée, en 2011, à 85.548 étudiants pour une population de plus de 22 millions d'habitants, est une des plus faibles au monde, loin derrière la moyenne en Afrique subsaharienne. Pour en revenir à l'offre des institutions d'enseignement supérieur, elle est inférieure à la demande de la population estudiantine. Alors que 30.389 candidats au baccalauréat général réussissent à leurs examens à Antannarivo, l'Université d'Antananarivo pouvait recevoir 8.000 à 9.000 nouveaux étudiants. C'est ce qui explique l'augmentation des inscriptions dans les formations à distance (73% d'augmentation sur la période 2006- 2011), et dans les institutions privées. La part du secteur privé dans les inscriptions totales est passée de 7,6% en 2005 à 24,8% en 2011.

Les ressources à la disposition de l'enseignement supérieur

Alors que les universités publiques ont connu une croissance significative de leur population estudiantine jusqu'aux années 2012, le nombre d'enseignants permanents a stagné sous la barre des 1.000 enseignants entre 2000 et 2006, avant d'augmenter d'un tiers, passant à 1.319 en 2011. Le ratio étudiants/enseignant permanent est ainsi passé de 31 pour 1 en 2000 à 47 pour 1 en 2006, avant d'atteindre 49 étudiants pour 1 enseignant en 2011. Au sein de l'université d'Antananarivo, les rapports étudiants/enseignant permanent varient considérablement selon les programmes : 13 pour 1 à l'École Polytechnique ; 68 pour 1 à la Faculté de Médecine et 182 pour 1 en droit, économie et gestion. Souvent les institutions d'enseignement supérieur

compensent le manque d'enseignants permanents en leur permettant de faire des heures supplémentaires et en recrutant des enseignants à temps partiels.

La recherche

Les huit centres publics de recherche emploient 300 chercheurs et ingénieurs. Les programmes concernent la production agricole et le développement rural, la santé, la biodiversité et la gestion environnementale, les innovations technologiques et la technologie nucléaire. En raison du financement déficitaire, aucun recrutement n'a pu avoir lieu au cours des dix dernières années ; de plus le matériel est de plus en plus obsolète. Une stratégie nationale de la recherche a été élaborée en 2013, structurée autour de quatre axes : définition des priorités en matière de recherche répondant aux besoins de développement social et économique du pays, ainsi qu'à ses contraintes environnementales ; création d'une agence nationale de la recherche en charge de la définition des priorités et de l'évaluation ; développement de partenariats internationaux, et financement public garanti (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique : 2013). Il faudrait évaluer si les objectifs ont été atteints.

3.3.2 Les défis de l'enseignement supérieur malgache

- a) Il y a lieu de conduire une évaluation des compétences que les détenteurs du baccalauréat développent avant d'accéder à l'enseignement supérieur. Des informations informelles fournies par les enseignants permettent de penser que le niveau de la majorité des étudiants est inadéquat pour un enseignement de qualité dans les institutions d'enseignement supérieur.
- b) En 2006-2007, environ 18% des enseignants avaient déjà plus de 60 ans, 28% avaient entre 55 et 60 ans, et 31% avaient entre 50 et 55 ans. Une déperdition de compétences est à craindre si des recrutements significatifs ne sont pas effectués assez rapidement.

- c) L'enseignement supérieur et la recherche scientifique ont souffert d'un financement déficient du gouvernement. En 2012, la dépense publique pour l'enseignement supérieur représentait moins de 0,3% du PIB, ou 12,8% du total des dépenses publiques pour l'enseignement, contre 16,8% en 2006. La dépense publique pour la recherche était de 0,04% du budget de l'Etat en 2012 contre 0,05% en 2007.
- d) Le pays devrait conduire une évaluation des besoins du marché du travail avec les employeurs et les autres organismes gouvernementaux afin d'articuler son projet d'enseignement et de formation universitaires autour de ces besoins.

De manière plus générale, le pays doit viser l'excellence tant au niveau des enseignements qu'à celui de la recherche. L'identification de partenaires potentiels pouvant aider les universités à améliorer les offres quantitatives et qualitatives de leurs enseignements, l'encadrement de leurs étudiants et la recherche, sont inévitables pour l'enseignement supérieur du pays.

3.4 Maurice

3.4.1 Le paysage global de l'enseignement supérieur

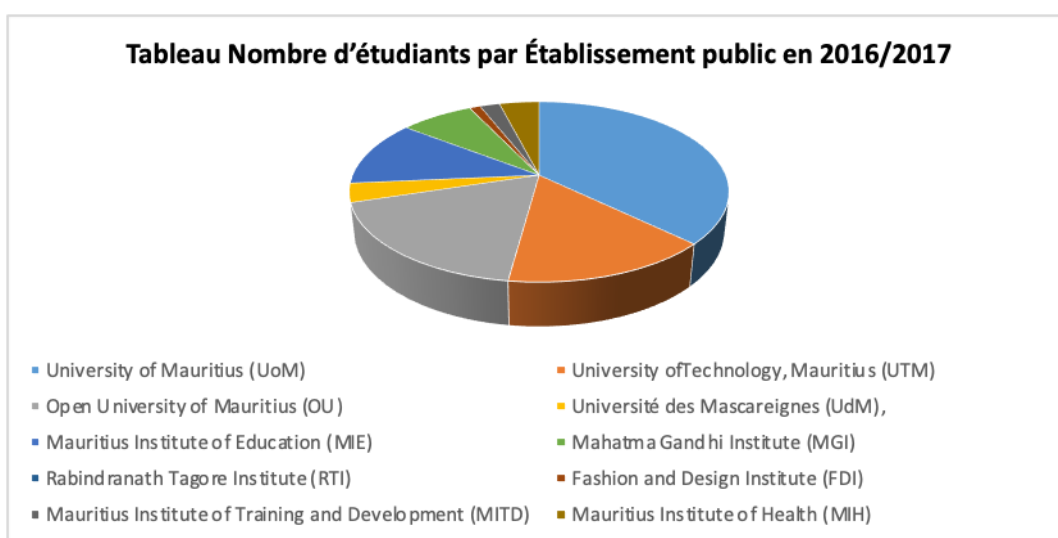
L'enseignement supérieur mauricien a été assez lent à se développer avant de connaître une croissance quantitative et qualitative significative à partir des années 1990 quand le pays a commencé à diversifier son économie, ce qui s'est traduit par une amélioration de la qualité de la vie des citoyens, la nécessité pour le pays de disposer d'un réservoir de main-d'œuvre qualifiée et la demande de produits et de services de qualité dont une demande pour l'enseignement supérieur. Au 31 décembre 2017, il y avait dix institutions d'enseignement supérieur à Maurice dont 4 universités publiques soit l'université de Maurice (UoM), l'université de technologie (UTM), l'Open University de Maurice (OU) et l'université des Mascareignes (UdM). À ces universités il faut ajouter le Mauritius Institute of Education (MIE), le Mahatma Gandhi Institute (MGI), le Rabindranath Tagore Institute (RTI), le Fashion and Design Institute (FDI), le Mauritius Institute of Training and Development (MITD) et le Mauritius Institute of Health (MIH). Ci-dessous les institutions d'enseignement supérieur et leur nombre d'étudiants en 2017.

Le tableau ci-dessous donne une idée de l'importance de ces institutions, en tout cas si l'on prend en compte le nombre d'étudiants inscrits en 2016/2017. Il faut noter le nombre assez élevé d'étudiants inscrits à l'Open University : c'est une université qui offre des programmes d'enseignement à distance dans un pays qui a connu le plein emploi ou un chômage théorique depuis la fin des années 1990 jusqu'à la fin des années 2010.

Tableau 34 : Taux d'inscription dans l'enseignement supérieur public en 2016/2017

Liste des Universités publiques en 2017	Nombre d'étudiants en 2017	Pourcentage
University of Mauritius (UoM)	9798	37,9
University of Technology, Mauritius (UTM)	3969	15,4
Open University of Mauritius (OU)	4750	18,4
Université des Mascareignes (UdM),	0895	3,5
Mauritius Institute of Education (MIE)	3124	12,1
Mahatma Gandhi Institute (MGI)	1960	7,6
Rabindranath Tagore Institute (RTI)	0006	0,02
Fashion and Design Institute (FDI)	0290	1,1
Mauritius Institute of Training and Development (MITD)	0531	2,1
Mauritius Institute of Health (MIH)	1066	4,1
Total	25 852	100

Source : Digest of Statistics 2016 : 169



Graphique 24: Nombre d'étudiants par Établissement public 2016/2017

Les institutions privées

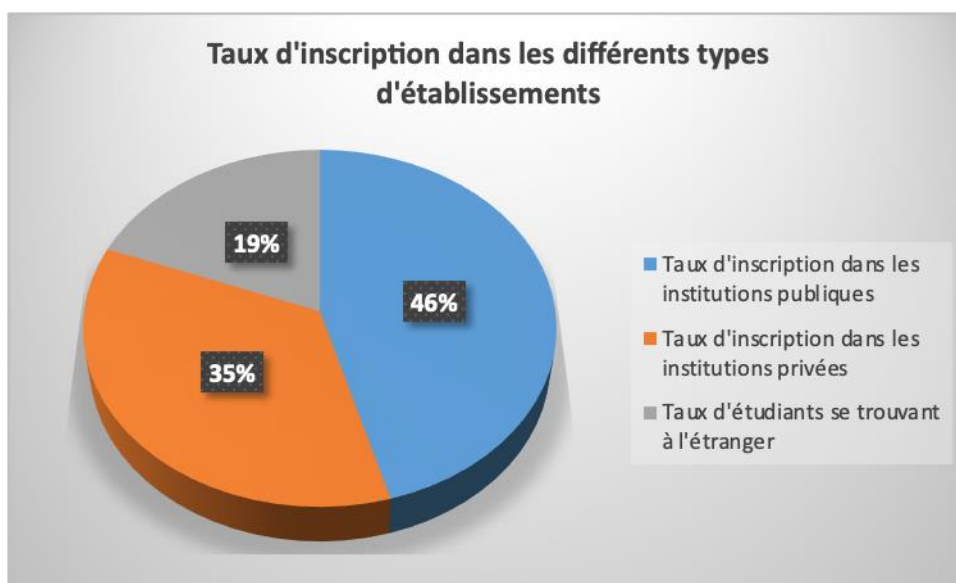
Conformément au cadre réglementaire de l'enseignement post-secondaire, toutes les institutions privées sont tenues de s'inscrire auprès de la Tertiary Education Commission et de faire accréditer leurs programmes. En 2017, 45

établissements privés au total étaient inscrits, dont 37 étaient pleinement opérationnels et dispensaient des enseignements.

3.4.2 Les effectifs

Après avoir atteint un pic de 50.608 étudiants en 2014, le nombre total d'inscriptions a suivi une tendance à la baisse au cours des 3 dernières années, pour atteindre 48.007 en 2017. Les inscriptions dans les institutions publiques financées par l'État sont passées de 20 966 en 2016 à 21 902 en 2017. Pour l'année 2017, la part totale des inscriptions dans les institutions publiques était de 45,6 % alors qu'elle s'élevait à 35,3 % pour les institutions privées tandis que celle des inscriptions à l'étranger était de 19,1 %.

- Taux d'inscription dans les institutions publiques : 45,6 %
- Taux d'inscription dans les institutions privées : 35,3 %
- Taux d'étudiants se trouvant à l'étranger : 19,1 %.



Graphique 25: Taux d'inscription dans les différents types d'établissements

Les effectifs dans des cursus de recherche

Selon les informations fournies par la Tertiary Education Commission dans un rapport intitulé *Participation in Tertiary Education 2017* (Tertiary Education Commission : 2018 : 6), le nombre d'étudiants inscrits dans des programmes à dominante recherche est comparable au taux constaté à l'université de la Réunion. La part des étudiants inscrits dans un programme bac+1 ou bac+2 était de 14% en 2017 tandis que 67,2% qui faisaient des études menant à une licence, 3,3% étaient inscrits dans des diplômes post-licence, 13,1% préparaient un Master et 2,2% étaient inscrits dans un programme doctoral. On peut donc conclure que 15,3% étaient inscrits dans des cursus recherche.

Il serait intéressant de savoir comment la Tertiary Education Commission arrive à ce taux car aucun chiffre n'est fourni et il n'y a aucun repère méthodologique. Car le *Digest of Statistics 2016* permet de faire des constats totalement différents ainsi que le montrent les données ci-dessous.

Tableau 35 : Nombre d'étudiants impliqués dans des recherches post-licence au 31 décembre 2015

	UOM	UTM	FDI	MIE	MGI	RTI	OU	UDM	MITD	MIH	Total
Doctorat	20	11	-	26	-	-	97	14	-	-	168
Master 2	152	20	-	-	-	-	-	-	-	-	172
Doctorat en Adm des affaires	-	-	-	-	-	-	32	-	-	-	032
Doctorat en Sc de l'éduc	-	-	-	14	-	-	-	-	-	-	014
Master	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	002

Source: Ministry of Finance and Economic Development: 2017: *Digest of Statistics 2016*: 182

Selon ce tableau, il y avait, au 31 décembre 2015, 388 étudiants impliqués dans des études à dominante recherche dans tous les établissements d'enseignement supérieurs, à Maurice et à l'étranger. À cette même date, selon les informations provenant de la même source, il y avait 48970 étudiants

mauriciens inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur à Maurice et à l'étranger. On peut donc conclure que 0,8% d'étudiants mauriciens étaient inscrits dans des cursus de recherche. Ce taux se compare négativement avec le taux d'étudiants inscrits en recherche à l'université de la Réunion.

Inscriptions par domaine

Tableau 36 : Nombre d'étudiants inscrits dans les différents domaines d'études en 2017

Domaines	Nombre d'étudiants	%
La comptabilité	10.543	22,0
L'administration/gestion	6.902	14,4 %
Les technologies de l'information	3 697	7,7 %
L'ingénierie	3 192	6,6 %
Les sciences de l'éducation	2 875	6,0 %
La médecine	2 532	5,3 %
La banque/les finances.	2 244	4,7 %
Le business/le commerce/le marketing–	2 190	4,6 %
Le droit–	1 770	3,7 %
L'hôtellerie/le tourisme	1 567	3,3 %
Les langues	1 354	2,8 %

Source: Tertiary Education Commission: 2018: *Participation in Tertiary Education 2017*: 5

Un coup d'œil sur ce tableau permet de voir que la comptabilité est restée le domaine d'études le plus populaire, avec une population étudiante de 22,0 % d'étudiants suivie de l'administration/gestion, 14,4 %, des technologies de l'information et de la communication 7,7 %, de l'ingénierie, 6,6 %, des sciences de l'éducation, 6,0 % (mais là il s'agit souvent de formation continue), de la médecine, 5,3 %, de la banque et des finances, 4,7 %, du business, du commerce, du marketing, 4,6 %, du droit, 3,7 %, de l'hôtellerie, du tourisme, 3,3 %. Les langues, dans une île où l'on associe 1 .2 millions d'habitants à une douzaine de langues attirent seulement 2,8 % de la population estudiantine.

Les disciplines scientifiques et technologiques, avec seulement 27,3 % d'inscriptions globales en 2017, ont toujours été inférieures à la barre des 30 % au cours des 5 dernières années (2011- 29,7 % ; 2012- 27,3 % ; 2013- 27,9 % ; 2014 - 29,3 % ; 2015 - 29,3 % ; 2016 – 28,5 %). Parmi les domaines qui ont connu une baisse significative en 2017 figurent la dentisterie, le textile, la pharmacie et les sciences. Les sciences de la santé, en revanche, demeurent toujours populaires.

La recherche

Il a été impossible d'avoir un rapport, récent ou ancien, faisant le point autour des qualifications des enseignants et, surtout, de la recherche. Des contacts établis permettent de penser que ces données existent mais ne sont pas publiés. En revanche, il est étonnant de constater que la *Higher Education Commission* (auparavant la *Tertiary Education Commission*) qui publie son rapport annuel chaque année ne consacre que quelques pages à la recherche, celles initiées par la Commission. Il n'y a aucune évaluation ou réflexion sur la recherche dans les établissements publics. Ce qui est encore plus étonnant concerne l'audit des établissements publics conduits chaque trois ou quatre ans. Le dernier audit, celui de l'université de Maurice conduit en 2018 brille par l'absence du terme *recherche* de la table des matières !

Pour cette raison, il n'a pas été possible de faire le survol de la recherche dans l'enseignement supérieur pour Maurice comme cela a été fait pour les autres États membres.

.

3.5 La Réunion

3.5.1 Quelques généralités

L'île de la Réunion compte une université publique, des plateformes d'excellence (par exemple le Cyroi, plateforme de recherche en santé préclinique, bio-innovation) et une dizaine d'organismes de recherche sur des thématiques comme l'agriculture-agronomie-alimentation, la santé humaine, la bioinformatique, l'eau-mer, l'environnement-terre-air-territoire, l'énergie, le droit, l'économie et les sciences humaines et sociales. Les organismes de recherche développent leur programmation de la recherche en lien avec les formations de l'enseignement supérieur et surtout en rapport avec les défis de la société réunionnaise.

L'université de la Réunion (désormais UR), la seule université publique dans l'île, est composée de 5 Unités de Formation et de Recherche (UFR), 5 instituts et écoles (un Institut d'Administration et des Entreprises (IAE), un Institut Universitaire de Technologie (IUT), un Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation et une École Supérieure d'Ingénieurs Réunion Océan Indien (ESIROI)), un Observatoire des Sciences de l'Univers et 6 structures transversales (dont un Institut de l'Illettrisme, un Institut Confucius, un Pôle de l'entrepreneuriat étudiant et un Institut indianocéanique du numérique). Elle accueille autour de 15 000 étudiants.

L'offre de formation de l'UR comporte actuellement 26 licences, 15 licences professionnelles et 44 masters. À ces parcours s'ajoutent cinq spécialités de diplôme universitaire de technologie, un cycle préparatoire intégré, deux spécialités d'ingénieur, un diplôme d'État de docteur en médecine et 24 diplômes universitaires dont 17 spécialisés aux études médicales élaborés en partenariat avec le Centre Hospitalier Universitaire (CHU). Une restructuration des formations a eu lieu au cours de l'année 2015-2016. S'agissant de la répartition des étudiants dans les différentes formations, environ 66 % préparent une licence, dont 3 % inscrits en licence professionnelle, 10 % en

formations de santé, 8 % en Masters et 2 % en doctorats. L'offre de formation couvre quatre domaines : arts-lettres-langues ; droit-économie-gestion ; sciences humaines et sociales ; sciences-technologies-santé. La formation doctorale s'appuie sur deux écoles doctorales en sciences humaines et sociales (dont les lettres) et sciences-technologies-santé. C'est ce que montre le tableau suivant :

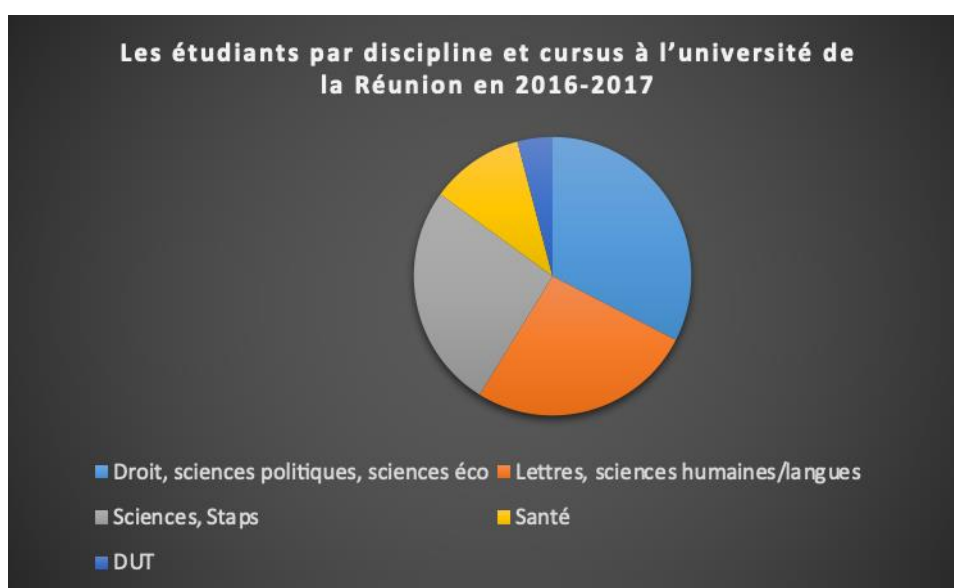
3.5.2 Quelques repères sur les études universitaires à la Réunion

Tableau 37 : Les étudiants par discipline et cursus à l'université de la Réunion en 2016-2017

	Licence	Master	Doctorat	Ensemble
Droit, sciences politiques, sciences éco	3677	671	41	4389
Lettres, sciences humaines/langues	2873	583	78	3534
Sciences, Staps	2992	411	126	3529
Santé	877	592		1469
DUT	551			551
Total	10970	2257	245	13472

Source : Ministère de l'éducation nationale. Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation : 2017 : *Repères & Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* : 371.

Graphique 26: le choix des disciplines pour la première entrée



Les universités privées à la Réunion

Il existe de nombreux établissements d'enseignement supérieur privés à la Réunion qui, si les statistiques que l'on a pu recueillir en ligne sont exactes, accueillent environ 6000 étudiants. Ces établissements présentent des caractéristiques diverses : il y a, entre autres, des écoles de commerce, des écoles de management et une université catholique qui propose une licence en science de l'éducation et une licence en psychologie ainsi qu'un Master qui prépare les postulants au Métier de professeur des écoles, etc. Les informations autour de ces établissements ne sont pas centralisées.

3.5.3 Un point de vue critique

Plutôt que de réaliser un portrait descriptif plus détaillé des aspects majeurs de cette université, il a semblé préférable de s'appuyer sur une évaluation critique qui est non seulement récente mais aussi a été conduite par des spécialistes de l'enseignement supérieur. Il faut néanmoins souligner que ce qui suit n'est pas un compte rendu du *Rapport d'évaluation de l'université de la Réunion (2019)* commandité par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. Il s'agit d'une lecture de ce document en fonction des centres d'intérêt de cette consultance.

Commençons par les enseignements et la formation. Les évaluateurs font un rapide survol de l'évolution de l'établissement : il a commencé dans les années 1970 comme un centre universitaire qui dispensait des enseignements dans trois domaines : Droit – Économie, Lettres et Sciences avant de devenir une université de plein exercice. Les trois Unités de formation et de recherche (UFR) d'origine ont été complétées par la création de nouvelles unités d'enseignement : l'IAE, l'IUT, l'UFR Sciences de l'Homme et de l'environnement, l'UFR Santé. Enfin, l'IUFM (l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres), intégré à l'université en 2008, est devenu Espé en 2013. À ces structures s'ajoute l'École supérieure d'ingénieurs de l'Océan Indien (Esiroi), seule école d'ingénieurs de l'Outre-mer. L'UR accueille en 2017-

2018 15 640 étudiants, soit les trois quarts des inscrits dans l'enseignement supérieur de l'île, dont environ 66 % en licence, 3 % en licences professionnelles, 10 % en formations de santé, 8 % en Masters et 2 % en doctorat. L'UR a établi des liens forts avec des établissements telle que l'école d'architecture de Montpellier qui lui permettent de compléter son offre de formation.

S'agissant de la formation, les évaluateurs notent une augmentation des formations ouvertes à l'apprentissage qui sont passées de 11 diplômes en 2014-2015 à 18 en 2018 même si le nombre d'étudiants inscrits en formation initiale par apprentissage reste quasi stable depuis 2015. Les principales composantes concernées par l'apprentissage sont l'IUT et l'IAE qui regroupent en moyenne, sur 5 ans, 70 % des inscriptions en apprentissage. Il est à noter que ces deux composantes ont leur propre service de formation continue et gèrent entre 55 et 70 % des inscriptions au titre de la formation continue, ce qui signifie que le service de la formation continue de l'université prend en charge seulement 30 % des inscrits dans le cadre principalement des diplômes universitaires, ceux de médecine notamment. Les évaluateurs concluent alors que la formation continue représente une part faible des ressources propres de l'établissement, sauf pour l'IAE et l'IUT. L'équipe présidentielle de l'université, consciente de cette faiblesse avait déjà entamé, à la rentrée 2018, un travail de restructuration de l'offre de formation. Sur la question de la formation continue, les évaluateurs affirment que le problème ne se situe pas au niveau de la formation continue : l'établissement doit passer **d'une formation initiale et d'une formation continue à une formation tout au long de la vie.**

Pour ce qui est de la recherche, l'interprétation de ce rapport se limite au potentiel que présente l'UR pour la région ; à noter aussi que l'on évitera toutes les questions qui relèvent des problèmes internes à l'établissement. Le point essentiel qui ressort du rapport est le choix politique de l'UR, en matière de recherche : elle se donne des centres d'intérêt orientés vers des thématiques liées à son contexte géographique : l'océan Indien et plus largement l'axe

Afrique-Asie. Pour cette raison, l'accent est mis sur la biodiversité et l'environnement, l'agronomie et l'agro-écologie, les géosciences et les sciences de l'univers, la santé et la créolisation, désignée sous le terme peu adéquat de *mixité des cultures*. Ces recherches bénéficient de moyens techniques considérables qui sont non seulement coûteux mais peu présents dans les autres institutions de la région. Les évaluateurs proposent que l'UR doit approfondir ses collaborations dans la zone au niveau de la recherche afin de pouvoir lancer des projets innovants dans l'océan indien en valorisant notamment ses atouts, entre autres techniques.

Ce qui nous amène au dernier point : elle concerne la manière dont l'UR se positionne dans la zone. L'université de la Réunion a développé plusieurs formations en partenariat (co-diplomation notamment) avec des établissements de la région, en particulier avec Madagascar (coopération entre l'IST de Tananarive et l'ESIROI) et Maurice dans le cadre du Master en diplomatie internationale que propose l'université de Maurice. Par ailleurs, elle développe sa politique d'internationalisation des formations avec un accent sur l'apprentissage des langues étrangères (anglais, chinois) avec l'appui de la maison des langues et de l'Institut Confucius. Évaluant l'ensemble des stratégies mises en place, les évaluateurs concluent que l'UR n'est pas devenue « l'université française de l'océan Indien », pouvant établir un pont entre l'Europe-la France en matière d'enseignement supérieur, de recherche et d'innovation afin de pouvoir rayonner non seulement dans la zone océan Indien mais aussi en Afrique et en Asie. C'est sans doute ici qu'intervient une réflexion impulsée par le cadre de cette consultance. L'université de la Réunion peut adopter la posture qu'elle souhaite, en fonction d'ailleurs de son contrat avec les institutions qui la financent et qui déterminent les orientations de sa politique. Toutefois, il faudrait savoir si elle veut se positionner comme une université française-européenne ou comme une des institutions de la région soucieuse de collaborer dans un partenariat de type horizontal avec les autres établissements d'enseignement supérieur. Cela d'autant plus que l'histoire n'est jamais complètement déconnectée de la réalité contemporaine, surtout

lorsque se posent des questions de collaborations internationales des États ou des institutions nationales.

3.6 Les Seychelles

3.6.1 Quelques généralités

Aux Seychelles, l'enseignement supérieur et la formation au niveau universitaire en sont à leurs balbutiements, selon les termes mêmes du rapport *Education Sector Medium-Term Strategic Plan 2013-2017 and Beyond* (2014 : 39). De 2000 à 2009, l'Université des Seychelles – American Institute of Medicine (USAIM) était la seule université (privée) établie aux Seychelles. Traditionnellement, l'enseignement et la formation de niveau universitaire étaient accessibles à l'étranger, souvent grâce à des bourses d'études offertes par le gouvernement, dans des accords bilatéraux avec des pays européens, dans des domaines clés correspondant aux besoins en ressources humaines du pays. En outre, quelques établissements d'enseignement supérieur non universitaires ont organisé des cours pendant un certain nombre d'années en partenariat avec des universités et/ou des instituts d'enseignement supérieur de l'étranger. En septembre 2009, une université publique, l'université des Seychelles (UniSey), a été établie.

Les programmes offerts par l'université des Seychelles demeurent donc limités non seulement en raison de l'histoire de l'institution mais aussi parce que le public ciblé demeure faible dans un pays dont la population tourne autour de 90.000 personnes. En effet, en 2015, il y avait 952 étudiants inscrits à l'université. C'est le diplôme offert aux étudiants détenteurs du brevet en administration qui accueillait le plus grand nombre d'étudiants : ils étaient 54 en première année et 55 en deuxième année alors qu'ils étaient 70 préparant une licence en Management des affaires avec 47 étudiants en première année. Le troisième diplôme le plus attractif était celui de comptabilité avec 75 étudiants. Enfin, selon les données fournies en 2015, 276 étudiants ont obtenu un diplôme de l'université dans plus de 25 différents cursus. Si l'on en vient au

personnel enseignant, les statistiques de 2015 présentées par le ministère seychellois de l'éducation nationale donne les indications suivantes : sur un total de 50 titulaires, 27 (54%) étaient détenteurs d'un Master, 11 (24%) étaient détenteurs d'une licence et 11 également sont détenteurs d'un doctorat.

Une ouverture vers les autres îles

En février 2021, le ministère de la santé de la République des Seychelles et l'université des Seychelles ont signé, avec l'université de La Réunion et le CHU de La Réunion un accord-cadre de coopération internationale, qui a pour objet notamment d'encourager les échanges d'enseignants, de chercheurs et d'enseignants-chercheurs, d'étudiants et de personnels techniques et administratifs dans le domaine de la santé. Cet accord permet de fixer un cadre général de coopération entre les signataires, dont les détails ne sont pas disponibles.

La recherche

Si des informations sur des colloques organisés par l'université des Seychelles sont connues, suivies d'ailleurs de publications de qualités, il n'y aucun rapport sur les activités ou les orientations de la recherche dans cette université.

3.7 Synthèse des données sur l'enseignement supérieur

Tous les États ne disposent pas des mêmes types d'établissements et ne sont pas confrontés aux mêmes problèmes. La question est de savoir si les décideurs sont pleinement conscients des faiblesses de leurs systèmes respectifs. La réflexion approfondie sur les limitations de l'enseignement malgache se trouve dans un document de la Banque Mondiale. Il serait intéressant de savoir si ces analyses existent dans des rapports produits localement. De la même manière, la réflexion de P. Lacoste et L. Leignel (2016) met le doigt sur quelques uns des problèmes majeurs de l'enseignement supérieur comorien : en revanche, le *Plan stratégique de l'université des*

Comores 2019-2023 (2019) n'aborde pas vraiment tous ces problèmes et quand ils le sont, ils sont abordés rapidement. L'enseignement supérieur mauricien souffre d'un déficit d'un audit approfondi notamment sur la recherche. Par ailleurs, si la *Higher Education Authority* compile les données sur les qualifications des enseignants, celles-ci ne sont pas accessibles au public alors que tel devrait être le cas. Les statistiques offrent une représentation, certes limitée, de l'état d'avancement des institutions publiques : le grand public doit pouvoir être courant de la gestion des institutions publiques. Enfin, il faudrait être attentif aux développements de l'université des Seychelles dans les années à venir.

De manière général, le survol montre les limites d'un enseignement supérieur d'un tout petit État insulaire – la France mise à part -, dont certains ne disposent pas des ressources élémentaires pour offrir le minimum nécessaire à leurs peuples et, surtout pour que l'enseignement supérieur puisse contribuer au développement des États. Lors des Assises de l'éducation, il faudrait amener les États à réaliser un audit de leur enseignement supérieur, ce qui suppose l'élaboration d'un guide d'audit de l'enseignement supérieur. Il faut dire que ce travail a été fait et est accessible en ligne : il faudrait l'adapter au contexte de la zone.

Lors des Assises pourraient être abordées les questions autour d'une collaboration inter-universitaire. Elle pourrait porter sur les éléments suivants :

- a) La co-diplomation et les enseignements partagés ;
- b) La mise à disposition de la documentation disponible à tous les étudiants inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur : il faudrait tout de suite signaler que va surgir un nombre important de problèmes techniques : la documentation en ligne ne peut faire l'objet de prêts inter-bibliothécaires à moins d'une négociation avec les prestataires qui vont imposer leurs conditions ; le matériel imprimé ne résiste pas aux aléas du service postal, pas toujours fiable, etc.

- c) La collaboration au plan de la recherche bien plus facile à réaliser surtout si elle se fait sans passer par les lourdeurs administratives des États ;
- d) La mobilité : c'est une question essentielle pour la zone et sera traitée séparément.

Pour éviter des redites et une réflexion éclatée, toute la question de la coopération universitaire sera abordée dans la partie suivante consacrée au partenariat avec les pays côtiers.

LIVRABLE 4

L'objectif majeur des réflexions qui vont suivre n'est pas de préciser de manière nette et définitive les collaborations qui peuvent être établies avec les pays africains avec lesquels les pays membres de la Commission de l'océan Indien sont proches. Il s'agit d'une réflexion qui porte sur les potentialités d'une telle ouverture, sur les contraintes qui peuvent exister et également sur la manière

4.0 Les partenariats avec les pays côtiers

dont cette collaboration doit être envisagée, compte tenu des expériences de collaboration vécues par l'auteur de ce rapport.

Les pays qui présentent un intérêt pour la région sont le Kenya, le Mozambique et l'Afrique du Sud. Le Kenya est un pays anglophone suite à sa colonisation par les Britanniques et dispose d'une cinquantaine d'universités dont 23 sont des universités publiques notables alors qu'une trentaine d'entre elles sont des universités privées. Par ailleurs, le pays a une longue tradition de formation technique et professionnelle qui a connu plusieurs phases et modèles et qui est d'ailleurs considérée comme une partie intégrale du système éducatif kenyan. Il serait intéressant de mieux comprendre cette intégration, sa nature et ses résultats. Un autre intérêt que présente ce pays concerne son secteur primaire qui a connu des réussites majeures : le Kenya a atteint l'autosuffisance pour l'ensemble des denrées alimentaires de base comme le maïs, qui couvre 62 % des terres cultivables, la pomme de terre, les haricots, les arachides et le tabac. Il a également une industrie de la canne à sucre, de blé, de manioc,

d'ananas, de coton et des noix de cajou qui sont produits sur les plaines côtières alors que les zones forestières sont réservées à la production de thé. Enfin, le Kenya est un des pays de langue swahili, comme les Comores. On le voit, sans entrer dans trop de détails, ce pays pourrait intéresser la région pour plusieurs raisons.

Le Mozambique, un des pays de peuplement des îles créolophones, est confronté à des problèmes qui sont ceux de certaines communautés de la zone. Le secteur agricole représente quelque 30% du PIB et environ 25% du total des exportations (denrées alimentaires et matières premières agricoles). L'agriculture constitue la principale source de revenus pour plus de 70% de la population et emploie 80% de la population active. Toutefois, le pays est aussi confronté au manque de technologies appropriées, d'où le recours aux techniques agricoles manuelles et donc sa faible productivité. Si les universités mozambicaines ne présentent pas le même profil que celles du Kenya, il est possible d'explorer des collaborations Sud-Sud qui peuvent être dans l'intérêt de tous les partenaires.

L'Afrique du Sud est sans doute le pays avec lequel les potentialités d'une collaboration sont les plus significatives. C'est un pays tout autant industriel qu'agricole avec 11,2 % de surface cultivables, des exploitations modernes pouvant constituer un modèle pour la zone du sud-ouest de l'océan Indien et une base industrielle large et diversifiée (autour de 30% du PIB). Par ailleurs les services et notamment les services financiers ainsi que le tourisme sont particulièrement développés. Le pays dispose de ressources humaines, notamment dans le secteur des finances, comparables à celles des pays européens. Mis à part ces éléments, c'est la qualité de ses grandes universités qui constituent un atout considérable dans la mise en place d'une collaboration avec la région. L'université de Cape Town se classe parmi les meilleures universités du monde alors que certaines facultés des autres grandes universités du pays ont une réputation internationale. Par exemple, la faculté d'agriculture de l'université de Pretoria (classée première en Afrique l'année

dernière) est réputée pour son expertise sur les questions alimentaires, la biotechnologie ainsi que les sciences de la vie. Mis à part ses facultés, le Gordon Institute of Business Science, fondé en 2000, est considérée comme un des meilleurs sur le continent africain ainsi que le montre cet extrait de leur site web :

In May 2015 the annual UK Financial Times Executive Education rankings, a global benchmark for providers of executive education, once again ranked GIBS as the top South African and African business school. This is the 12th year running that GIBS has been ranked among the top business schools worldwide. In October 2014 the GIBS MBA was ranked among the top 100 business schools globally in the prestigious Financial Times Executive MBA Rankings.

<https://www.topuniversities.com/universities/gordon-institute-business-science-university-pretoria>

La Commission pourrait opter pour une collaboration avec une université sud-africaine qu'elle pourrait choisir entre l'université de Cape Town, l'université de Witwatersrand qui se trouve à Johannesburg et l'université de Pretoria, située à une trentaine de kilomètres de Johannesburg.

4.1 La coopération interuniversitaire

Reprenons la réflexion à partir des constats effectués dans la partie consacrée au survol de l'enseignement supérieur dans la zone du sud-ouest de l'océan Indien. Si l'on établit un lien entre les constats effectués à la suite de ce survol et les ouvertures possibles avec les pays côtiers, il faut faire une distinction entre deux types de besoins qui caractérisent l'enseignement supérieur dans la zone. Le premier concerne ceux qui sont spécifiques à Madagascar et aux Comores :

- Il leur faut élaborer des offres d'enseignement-formation qui répondent aux besoins de leurs communautés respectives en prenant le soin de déterminer les mécanismes institutionnels et les

orientations pédagogiques qui leur permettront d'atteindre les objectifs fixés ;

- Il leur faut mettre en place un projet de renforcement des capacités qui, s'il est bien mené, leur permettra au bout de trois ou quatre ans d'un réservoir de jeunes chercheurs qui auront soutenu leur doctorat ;
- Il leur faut utiliser la collaboration interuniversitaire, en tirant profit des enseignements offerts par le biais des nouvelles technologies de l'information et de la communication, afin de pouvoir améliorer la qualité de leurs enseignements.

Soyons clair et direct : ces solutions passent par une collaboration avec l'université de la Réunion et, si nécessaire, avec celle de Maurice.

Il y a un second axe de collaboration qui, pour le moment concernera la Réunion, Maurice et le pays côtier qui peut être l'Afrique du Sud en raison de collaboration déjà existantes entre ces trois pays et leurs intérêts mutuels. Les trois principales motivations de cette collaboration sont les suivantes :

- a) Les universités de la zone, celle de la Réunion surtout mais aussi celles de Maurice aussi doivent redéfinir leur posture par rapport à la collaboration Sud-Sud : l'exemple de 'l'école doctorale' du Mauritius Institute of Education, soutenue par l'université sud-africaine du Kwazulu Natal peut être cité comme illustration de ce que peut apporter ce type de collaboration ;
 - b) Ce genre de collaboration peut avoir des retombées pédagogiques et scientifiques majeures :
- ❖ **Le « bain linguistique » anglophone** pour les étudiants de la zone : Si Maurice veut améliorer la maîtrise de l'anglais de ses étudiants et si l'université de la Réunion veut aussi bénéficier de cette opportunité, les universités sud-africaines sont tout à fait appropriées : les enseignements sont en anglais ; il y a une communauté de locuteurs (environ un million de personnes) dont l'anglais est la langue première. Par ailleurs, l'anglais

est la lingua franca du pays. Il est tout à fait possible d'imaginer un programme d'immersion linguistique (développé par les Canadiens) visant à développer le bilinguisme anglais-français des étudiants de la zone et celui des étudiants sud-africains (par exemple) demandeurs de la langue française. Il faut savoir que Maurice peut bénéficier du contact avec la Réunion notamment pour ses programmes francophones, assez bien développés, il faut l'avouer.

- ❖ **La co-diplomation et le partage des enseignements** : les Seychelles d'abord mais aussi Maurice et la Réunion voire l'Afrique du Sud peuvent utiliser la co-diplomation et le partage des enseignements non seulement pour améliorer la qualité des enseignements offerts et ainsi contourner le faible nombre d'étudiants dans de nombreux programmes mais aussi viser l'excellence tout en baissant le coût des enseignements. La question a d'ailleurs évoquée ci-dessus. Si la co-diplomation entraîne de nombreux avantages, elle suppose une préparation adéquate :
- ❖ Il faut prendre les précautions nécessaires afin que toutes les décisions majeures soient en conformité avec les cadres juridiques propres à chacun des pays concernés ainsi qu'au cadre réglementaire des universités ;
- ❖ L'élaboration d'un référentiel de compétences détaillé, les normes d'évaluation des travaux des étudiants constituent un préalable inévitable à ces collaborations. Une fois ces questions réglées, à ce moment-là peuvent être abordées la répartition des enseignements et l'élaboration des grilles d'évaluation, etc.
(Cette liste est loin d'être exhaustive).
- ❖ **Envisager des collaborations au niveau de la recherche** : C'est sans doute ce qui intéressera davantage les universités sud-africaines. Une des recommandations faites dans ce rapport porte sur la création d'une

revue, sans doute bilingue, dans la région. Les chercheurs sud-africains seront intéressés à y contribuer, à condition toutefois qu'elle soit homologuée (*Accredited Journal*). La question de la collaboration au

5.0 La mobilité

niveau de la recherche peut aller très loin : les chercheurs des pays qui en ressentent la nécessité peuvent intégrer les laboratoires de recherche de l'université de la Réunion ou peuvent s'inscrire comme Chercheur associé dans les universités sud-africaines : toutes les publications dans des revues homologuées (par le ministère sud-africain de l'éducation nationale) permettent aux chercheurs de toucher une prime de publication. Au-delà des questions financières, c'est l'encadrement dont bénéficient les chercheurs qui est le plus important. Sur la question de la recherche, toutes les universités de la zone peuvent être impliquées dès que le projet est lancé.

- ❖ **La mobilité** : Ces collaborations créent les conditions nécessaires pour une mobilité des étudiants, des stagiaires (notamment dans le cadre de la formation professionnelle) et des enseignants-chercheurs. La question est abordée dans la partie suivante.

LIVRABLE 5

Il n'est pas nécessaire de venir justifier l'intérêt que présente la mobilité pour des étudiants insulaires. Ce n'est pas la peine non plus de venir expliquer les retombées culturelles et évidemment scientifiques surtout lorsque le déplacement permet aux étudiants de travailler dans des laboratoires inexistant dans leur pays d'origine, d'avoir accès à un matériel documentaire d'une richesse insoupçonnée, de participer à des enseignements différents des leurs, etc. Plutôt que de motiver la mobilité, les quelques réflexions qui suivent visent à proposer quelques pistes pour qu'un projet de mobilité soit mis en œuvre.

Peut-on envisager une mobilité ex nihilo ?

Le projet de mobilité que la Commission de l'Océan Indien veut mettre en place peut venir se greffer sur une collaboration interuniversitaire qui aura été conçue et mise en œuvre : la mobilité physique constituera alors une suite logique d'un programme d'enseignement et de recherche déjà établi, ce qui facilitera l'insertion dans le cadre nouveau dans lequel les étudiants vont se retrouver. L'autre avantage de cette démarche concerne la sélection des étudiants et, éventuellement, l'évaluation de leur stage. Elles sont rendues plus faciles.

Les préalables techniques du projet

Si la coopération interuniversitaire est un préalable indispensable, la question qui se pose est de savoir quels sont les outils techniques qui peuvent servir à la mise en place d'une mobilité fluide au plan des enseignements et des apprentissages. À plusieurs reprises la co-diplomation a été évoquée. À celle-ci s'ajoute une labellisation fondée sur des critères d'évaluation précis adoptés par tous les États désireux de participer au projet de mobilité des étudiants des universités et des stagiaires des formations professionnelles.

Les préalables institutionnels

Il est essentiel que soient déterminés les mécanismes institutionnels qui seront responsables de l'accueil des étudiants, de leur intégration dans les institutions et, de manière plus générale, de leur bien-être. Il est là aussi utile d'identifier le minimum vital nécessaire à un séjour fructueux sur le plan pédagogique et culturel. La création d'associations d'étudiants ayant pour mission principale de veiller à l'intégration culturelle des étudiants étrangers peut être d'une aide appréciable à ceux-ci.

Les fonds nécessaires

Comme toujours, aucun projet ne peut être envisagé si l'on ne dispose pas des ressources financières à son bon fonctionnement. Un projet de mobilité d'étudiants peut être onéreux pour certains États. Il est impensable que la Commission puisse, seule, prendre cette responsabilité-là, d'autant plus qu'il est sans doute plus facile aux États de faire des demandes de financement auprès de certains organismes internationaux que la COI. La COI doit toutefois disposer d'une réserve pour venir en aide aux étudiants lorsque cela s'avère nécessaire : il faudrait néanmoins que ce genre d'intervention soit limitée à l'extrême. La COI doit toutefois effectuer un suivi du projet sur le plan technique pour évaluer son efficacité, les différences entre les expériences que vivent les étudiants dans chacun des pays tout comme il faut évaluer les manquements, etc. D'ailleurs, il faudrait passer par une phase pilote selon toute probabilité avant d'envisager sa généralisation.

LIVRABLE 6

Les Assises

On peut raisonnablement penser, en tenant compte de l'orientation donnée à cette Consultance, notamment dans les « Termes de Référence », que, pour l'essentiel, l'éducation, du pré-primaire à l'enseignement universitaire en passant par la formation professionnelle doit être au service du combat contre

la pauvreté, du développement économique et, plus généralement, du bien-être des populations de la zone du sud-ouest de l'océan Indien. Ces Assises se dérouleront par ailleurs dans un contexte de crise sanitaire dont l'impact sur l'économie est sans doute encore sous-estimé : toutes les opportunités doivent alors être saisies.

Parce que le développement économique est central aux préoccupations de la Commission, les Assises doivent accorder une place majeure à l'éducation technique qui offre un potentiel non encore véritablement exploité, notamment dans les États qui font face à des problèmes économiques réels. Certaines des questions qui doivent sans doute être posées concernent l'essentiel des constats effectués : comment rééquilibrer la répartition des ressources afin que cet enseignement ne soit plus considéré comme la filière des recalés ? Pourquoi est-il crucial d'offrir à cet enseignement les moyens techniques et les ressources nécessaires à son bon fonctionnement ? Ou pour dire la même chose autrement, quels sont les retours sur investissement d'une amélioration de la qualité de l'enseignement technique pour toutes les populations, à commencer par celles qui s'appuient énormément sur leur secteur primaire, l'agriculture et la pêche ? L'exemple du Rwanda mérite d'être cité et considéré. Ces questions toutefois ne sont pas les seules qui peuvent amener une autre représentation que la population se fait de l'enseignement technique. Il faut se demander comment revaloriser cet enseignement ? Comment l'intégrer dans le système éducatif et l'offrir à tous les élèves, y compris ceux qui ont le potentiel de continuer dans la filière académique ? Il y a des exemples dans la zone : il y a bien évidemment les Campus des Métiers qui peuvent constituer une illustration de l'ambition qu'un État peut se donner, s'agissant de l'enseignement technique. À Maurice, il y a de brillants exemples d'étudiants qui occupent des postes de cadres alors qu'ils avaient choisi de poursuivre des études techniques au Lycée Polytechnique de Flacq, après avoir terminé des études de fin de cycle secondaire dans la filière scientifique. Ces étudiants pourront venir offrir leurs témoignages aux décideurs, si les Assises ont lieu en présentiel. Ou alors, on peut réaliser des podcasts pour faire écouter ces témoignages, d'abord aux décideurs, ensuite aux élèves du secondaire. Enfin, un tout dernier point : l'appellation apprentissage tout au long de la vie ne fait pas encore partie du vocabulaire des décideurs de la zone. Si l'on offre une formation technique de qualité, elle ne doit pas être le début et la fin de la préparation offerte aux jeunes pour entrer dans le monde du travail. Car, si selon des prévisions faites par des économistes, 80% des métiers à l'horizon 2030 n'existent pas encore, la formation tout au long de la vie n'est pas un choix : elle est indispensable non seulement pour les hommes et les femmes de demain mais aussi pour les sociétés, leur économie et leur paix sociale.

Reste que l'éducation tout au long de la vie a ses préalables. Le tout premier est la maîtrise des aptitudes de lecture-écriture-calcul pour assurer l'insertion socio-professionnelle. L'enseignement primaire est incontournable dans une stratégie de préparation d'une société à son épanouissement. Assurer l'éducation primaire pour tous est d'ailleurs le deuxième objectif du Millénaire

pour le développement. On ne reprendra pas tout ce qui a été constaté dans la zone : dans cette partie du monde, il y a encore des enfants qui n'ont pas accès à l'école primaire. Il y a, dans ces mêmes communautés, un taux, assez significatif, de déperdition scolaire tout au long du cycle primaire. Par ailleurs, les ressources indispensables à un enseignement-apprentissage de qualité n'existent pas dans certains systèmes : comme c'est toujours le cas, ce sont les enfants des régions rurales et des familles dites défavorisées qui en paient le prix : l'école finit alors par accentuer les inégalités sociales. Tous ces éléments peuvent nourrir certains questionnements :

- Quelles sont les limitations de l'enseignement primaire dans chacun des États ? Comment assurer un enseignement de qualité dans le cycle primaire ? Quels sont les ressources et moyens indispensables pour que réussisse cet enseignement ? Quelles sont les aptitudes de lecture-écriture-calcul qu'il faut développer à l'école primaire ?

Un second questionnement lié à la réussite de l'enseignement primaire concerne la maternelle. On évitera à nouveau de reprendre ce qui a été constaté. En revanche, si l'on veut être pratique, il faut sans doute commencer par deux témoignages que peuvent offrir les décideurs français :

-Quels liens ont été effectués entre la maternelle et les résultats des élèves français dans les évaluations du PISA (le programme international pour le suivi des acquis des élèves) et surtout du PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) qui visent à comparer les performances des élèves de plusieurs pays ?

- Quels rapports ont été établis par l'Académie de la Réunion entre le renforcement de la scolarisation des enfants de moins de 3 ans et le combat contre l'inégalité des chances dans ce qu'on appelle les zones d'éducation prioritaire ? Quel dispositif a été mis en place à la Réunion ? Avec quel effet ?

Ces questionnements précis peuvent amener une réflexion plus globale sur les significations que chaque système attribue à la maternelle, sur les ressources mises à disposition de cette école afin d'arriver à élaborer une démarche qui offre l'importance que méritent la socialisation de l'enfant dans un cadre formel et sa préparation aux apprentissages formels.

S'agissant de l'enseignement secondaire, là encore il y a les mêmes questionnements que pour l'enseignement primaire :

- Quelles sont les limitations de l'enseignement secondaire dans chacun des États ? Comment assurer un enseignement de qualité dans le cycle secondaire ? Quels sont les ressources et moyens indispensables pour que réussisse cet enseignement ?

À ces questionnements s'ajoutent ceux liés à une prise en compte de l'éducation tout au long de la vie. L'école est-elle assez connectée à la vie réelle dans son contenu, dans l'orientation donnée aux enseignements-

apprentissages ? L'école doit mettre l'accent sur l'esprit critique, la créativité, la capacité à innover, à prendre des décisions et à être autonome ?

Enfin, il faut aussi qu'une partie de la réflexion porte sur l'enseignement : l'école se contente-t-elle de transmettre des connaissances ou est-elle prête à changer de paradigme pour co-construire des savoir-faire, des savoir-être auprès des enfants ?

Enfin l'enseignement supérieur. Si les Assises consacrent une partie des travaux à cet enseignement, certaines interrogations qui ont surgi dans le cadre de cette consultance pourraient être soulevées :

- a) Est-ce que tous les États sont satisfaits du taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur ou faut-il accroître les offres sur un plan quantitatif surtout que les Assises visent à améliorer le taux de réussite au secondaire ?
- b) Comment combler le déficit de compétences non en termes quantitatifs mais sur le plan plus qualitatif ? Faut-il diversifier les offres en étant à l'écoute de la société, de ses besoins, présents et futurs ? Faut-il revoir les programmes, leur contenu et orientation pour qu'ils forment des citoyens capables de répondre aux nouveaux défis socio-économiques ?

Ces interrogations peuvent être l'amorce d'une réflexion sur les opportunités que présente la situation actuelle. Les exigences pour un enseignement supérieur qui puisse répondre aux besoins de plus en plus pressants de la société, doivent amener les décideurs à trouver des solutions aux questions que posent le nombre limité d'étudiants dans les programmes, les ressources humaines insuffisantes disponibles dans certains États, le manque de moyens techniques, voire ceux concernant la documentation. Les solutions trouvées pour contourner les enseignements en présentiel peuvent être à l'origine d'une mutualisation des ressources. Cette mutualisation peut prendre deux formes :

- Une première consistera à se demander quels soutiens sont disponibles dans la région pour viser un enseignement et un encadrement de qualité ? Comment ce soutien peut être étendu à un projet de développement de capacités ?
- Quelles potentialités la région Océan Indien, ouverte aux pays côtiers, présente-t-elle à l'enseignement supérieur pour les États de la zone, dans un monde qui devient compétitif alors qu'il y a une réduction des ressources offertes à l'éducation ?
- La mobilité, sous ses formes diverses – une première consisterait à utiliser les outils de l'information et de la communication – peut venir en soutien des efforts effectués pour améliorer la qualité des enseignements et des formations offertes par l'enseignement supérieur ?

Reste le rôle de la Commission. Elle peut accompagner, offrir des conseils quand cela est nécessaire mais pour qu'elle puisse jouer son rôle, elle a besoin d'informations. Celles-ci viennent essentiellement des données statistiques qui

peuvent être complétées par des observations qualitatives, lorsque cela s'avère nécessaire. Elle pourrait envisager la création d'un Observatoire de l'éducation et de la formation (initiale et continue) technique et professionnelle. Cela peut aussi constituer un moyen pour amener les décideurs à prendre conscience du rôle que joue la statistique dans les politiques publiques.

Bibliographie par État

Les Comores

CONFEMEN & Ministère de l'éducation nationale et de la recherche (2010) *Rapport PASEC Union des Comores*.

Institut National de la Statistique et des Études Économiques et Démographiques (INSEED) (2017) *Mémoire budgétaire Éducation*.

Lacoste. P & Leignel, L (2016) L'Education aux Comores : Un Modèle français en phase de lente hybridation. No. 226-227. *Revue Tiers Monde*. Armand Colin. <https://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2016-3-page-197.htm> [téléchargé le 05 septembre 2021].

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique & Université des Comores (2019) *Plan stratégique de l'université des Comores 2019-2023*.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche scientifique (2019) *Rapport annuel de mise en œuvre du PTSE. Phase de démarrage 2017-2019*.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche & ministère de la jeunesse, des sports, de l'emploi, de l'insertion professionnelle des arts et de la culture (2017) *Plan de transition du secteur de l'éducation. PTSE-2017/2018/2019/2020*.

UNICEF (2021) *Assiduité des enseignants et temps d'enseignement dans les écoles primaires*.

Union des Comores (2015) *Stratégie de développement de la Formation Technique et Professionnelle aux Comores 2014 – 2019*

Madagascar

Agence Japonaise de Coopération Nationale et Centre Japonais de Développement International (2015), *Étude sur le secteur de l'Éducation de base en Afrique Madagascar. Rapport d'analyse du secteur de l'Éducation de base*.

Banque Mondiale (n.d.) *L'enseignement Supérieur*
https://documents1.worldbank.org/curated/en/130911468086644653/047856072_201407225001905/additional/883230REPLACEM00Box385221B00PUBLIC0.pdf
[téléchargé le 20 septembre 2021].

Ministère de l'économie et de la planification (2015) *Plan National de développement 2015-2019*.

Ministère de l'éducation nationale, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche & Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (2017) *Plan sectoriel de l'éducation 2018-2022*.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2019) *Aide-Mémoire de la Revue de Démarrage du Plan Sectoriel de l'Éducation au titre de l'année 2018*.

PASEC (2017) *Performances du système éducatif malgache : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PNUD (2016) *Revue des initiatives en faveur de l'emploi et de la création d'activités génératrices de revenu à Madagascar*.

UNICEF (2018) *Défis et opportunités des enfants à Madagascar*.

UNICEF (2020) *Analyse budgétaire de l'éducation à Madagascar*.

UNESCO & UNEVOC (2015) *Base de données sur l'ETFP dans le monde. Madagascar*.

Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle à Madagascar. (n.d.) *Année Scolaire 2011-2012*.

Maurice

Human Resource Development Council (2020) *Annual Report 2018-2019*.

Human Resource Development Council (2016) *Annual Report 2015*.

Kasenally. K.A. (2000) *Polytechnic Education in Mauritius*. [Document récupéré de la base de données Eric. Téléchargé le 20 septembre 2021]

Mohamedbhai G. (2021) « Addressing the challenge of closing the skills gap » dans *University World News* dans <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210707095325999>

Mauritius Institute of Training and Development (2017) *Annual report 2016-2017*.

Ministère de l'Éducation et des Ressources humaines, de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique (n.d.) *Nine-year continuous basic education*.

The Central Statistics Office (2017) *Digest of Education Statistics 2016*.

Tertiary Education Commission (2018) *Participation in Tertiary Education 2017*

LA Réunion

Académie de la Réunion (2015) *Dossier de Presse. La Rentrée Scolaire 2015 dans L'Académie de la Réunion*.

Académie de la Réunion (2015) Note d'information No 224. *Année Scolaire 2014-2015*

Académie de la Réunion (2015) *le Baccalauréat 2015. Point de Presse*

Académie de la Réunion (2016) *Chiffres Clés*.

Académie de la Réunion (2017) *Note d'information No 230. Année Scolaire 2015-2016*.

Académie de la Réunion (n.d.) *Contrat de plan Régional de développement des formations professionnelles de la Réunion/ 2011-2015*.

Cosnard, M., Baudorre, P. (2019) *Rapport d'évaluation de l'université de la Réunion*. Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.

Direction des Entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi de La Réunion (2020) *Le guide des organismes de formation professionnelle*

Direction des Entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi de La Réunion, Service Régional de contrôle de la formation Professionnelle (2014) *Le marché de la formation professionnelle continue à la Réunion. Année 2014*

France Stratégie (2018) No 66. *Un nouvel âge pour l'école maternelle*.

INSÉE (2016) « Les jeunes Réunionnais. Le Diplôme : Clef de l'accès à l'emploi des jeunes Réunionnais » in (<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2412290#titre-bloc-3>),

Le Service Régional de Contrôle de la Direction de la Réunion (2015) *Le Marché de la formation professionnelle Continue à La Réunion. Bilan 2013/2014*

Ministère de L'Éducation Nationale et de la jeunesse/ Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de L'innovation. (2019) *Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2017) *Stratom Focus post-bac. La Réunion*.

Ministère de L'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2017) *Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.

Ministère de L'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016) *Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.

Ministère de L'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015) *L'État de l'école 2015. Coûts. Activités. Résultats*.

Ministère de L'Education Nationale (2013). *L'éducation nationale et la formation professionnelle en France*.

Rage, M. « L'enseignement professionnel au cœur des innovations », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 71 | avril 2016, mis en ligne le 01 avril 2018, consulté le 02 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4624> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4624>)

LES SEYCHELLES

Ministry of Education and Human Resource Development (2018) *National Human Resource Development Policy*

Ministry of Education, Republic of Seychelles (2016) *Education Statistics 2015*.

Ministry of Education, Republic of Seychelles (2014) *Education Sector Medium-Term Strategic Plan 2013-2017 and Beyond*.

Ministry of Employment, Immigration and Civil Status, Seychelles (2018) *Seychelles Decent work Country programme 2019-2023*.

United Nations Human Rights Council (2014) *Report of the Special Rapporteur on the right to Education*.

World Bank (2018) Seychelles. *National Education Profil*

Liste des abréviations

1.	AFD	Agence Française de développement
2.	AMB	Apprentissages de métiers de base
3.	APC	Approche par les compétences
4.	BAC	Baccalauréat
5.	BEP	Brevet d'études professionnelles
6.	BEPC	Brevet d'études du premier cycle
7.	BT	Brevet de technicien
8.	BTEC	Business and Technology council
9.	BTP	Bâtiments et travaux publics
10.	BTSA	Brevet de technicien supérieur agricole
11.	CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
12.	CAE	Certificat d'aptitude à l'enseignement
13.	CE1	Cours élémentaire
14.	CEE	Cellule école entreprise
15.	CFA	Centre de formation des apprentis
16.	CFP	Centres de formation professionnelle
17.	CHU	Centre Hospitalier Universitaire
18.	CIF	Congé individuel de formation
19.	CP	Cours préparatoire
20.	COI	Commission de l'Océan Indien
21.	CRPE	Concours de recrutement de professeurs des écoles
22.	CS2PC	Comités sectoriels partenariaux de pilotage et de collaboration
23.	DEA	Diplôme d'études approfondies
24.	DEUST	Diplôme d'études universitaires scientifique et techniques

25.	DIFOSI	Diplôme de formation supérieure des instituteurs
26.	DTS	Diplôme de technicien supérieur
27.	DUT	Diplôme universitaire de technologie
28.	EF	Enseignant fonctionnaire
29.	EMSP	Ecole de médecine et de santé publique
30.	EFTP	Enseignement formation technique et professionnelle
31.	EPT	Enseignement professionnelle et technique
32.	ENF	Enseignant non-fonctionnaire
33.	ESIROI	Ecole supérieure d'Ingénieurs Réunion Océan Indien
34.	FDI	Fashion and Design Institute
35.	FPQ	Formation professionnelle qualifiante
36.	FPI	Formation professionnelle initiale
37.	FPTS	Formation professionnelle de technicien supérieur
38.	GER	Gross enrolment rate (Taux d'inscription)
39.	GIBS	Gordon Institute of Business Science
40.	HSC	Higher School Certificate
41.	IAE	Institut d'Administration et des entreprises
42.	IST	Institut Supérieur du Travail
43.	IFERE	Institut de formation des enseignants et de recherche en éducation
44.	INSEED	Institut National de la statistique et des études économiques et démographiques
45.	IUT	Institut Universitaire de technologie
46.	HRDC	Human Resource Development Council
47.	LMD	Licence Master et Doctorat
48.	LTP	Lycée Technique et professionnelle
49.	MBA	Master of Business Administration
50.	MGI	Mahatma Gandhi Institute
51.	MIE	Mauritius Institute of Education
52.	MIH	Mauritius Institute of Health
53.	MITD	Mauritius Institute of training and development
54.	MQA	Mauritius Qualifications Authority

55.	NQF	National Qualifications Framework
56.	NIHSS	National Institute for Health & Social Studies
57.	PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
58.	PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
59.	PIB	Produit intérieur Brut
60.	PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
61.	PML	Mauritius Polytechnics limited
62.	PND	Plan national de développement
63.	PNEFP	Politique Nationale de l'emploi et de la formation professionnelle
64.	PTSE	Plan de transition du secteur de l'éducation
65.	RTI	Rabindranath Tagore Institute
66.	SBSA	School of Business Studies and Accounting
67.	SIAD	Seychelles Institute of Art & Design
68.	SIAH	Seychelles Institute of Agriculture & Horticulture
69.	SIDOL	Seychelles Institute of Distance and Open Learning
70.	SITE	Seychelles Institute of Teacher education
71.	SIT	Seychelles Institute of Technology
72.	SMA	Seychelles Maritime Academy
73.	STA	Seychelles Tourism Academy
74.	STS	Section de technicien Supérieur
75.	TAP	Taux d'achèvement du cycle primaire
76.	TBA	Taux d'accès en première année
77.	TBS	Taux brut de la scolarisation
78.	TVET	Technical and vocational education and training
79.	TP	Formation technique et professionnelle
80.	UDC	Université des Comores
81.	UDM	Université des Mascareignes
82.	UoM	Université de Maurice
83.	USAIM	American Institute of Medicine

- | | | |
|-----|--------|---|
| 84. | UTM | Université de technologie |
| 85. | OU | Open University de Maurice |
| 86. | UFR | Unités de formations et de recherche |
| 87. | UR | Université de la Réunion |
| 88. | UNESCO | Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture |
| 89. | UNICEF | Fonds des Nations Unies pour l'enfance |
| 90. | VAE | Validation des acquis de l'expérience |