

# **Offre de formation et situation professionnelle des diplômés de l'enseignement et la formation techniques et professionnels au Burkina Faso : cas de la filière mécanique automobile**

Nassirou BALIMA, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

Email : [nassiroubalima2@gmail.com](mailto:nassiroubalima2@gmail.com)

Paul-Marie MOYENGA, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

Email : [moyenga\\_pm@yahoo.fr](mailto:moyenga_pm@yahoo.fr)

## **Résumé**

Cette étude analyse le dispositif de formation des diplômés de la mécanique automobile du Lycée Professionnel Régional du Centre (LPRC) et ses implications sur le développement de leurs compétences et sur leur insertion professionnelle. À travers l'approche qualitative utilisant la technique d'entretien individuelle semi-directive avec divers acteurs (apprenants, formateurs, employeurs), l'étude analyse le parcours scolaire et professionnel des diplômés de la mécanique automobile. En effet, bien avant l'obtention de leur baccalauréat professionnel, les futurs diplômés doivent préalablement suivre un programme de formation jugé trop théorique au regard du volume horaire accordé aux travaux pratiques et à l'ancienneté du référentiel de formation. Le référentiel datant de 2009 constitue jusqu'à présent le support sur lequel les enseignants s'adossent pour dispenser des connaissances au profit des apprenants. Cette situation n'est pas sans conséquences sur les capacités des diplômés à saisir des opportunités d'emploi à la fin de leur cursus de formation. À l'issue des investigations, il apparaît que le dispositif de formation présente des insuffisances tant au niveau du référentiel de formation que dans les mécanismes de la formation et de l'évaluation. En outre, le développement de compétences pratiques des apprenants achoppe à l'orientation fortement théorique et à l'absence de dispositif de mise en stage pratique. Les effets conjugués sont la faible capacité professionnelle des diplômés induisant une faible employabilité.

**Mots-clés** : Insertion, compétence, employabilité, diplômés, dispositif.

## **Abstract**

This study analyzes the training system for automobile mechanics graduates from the central regional vocational school and its implications for the development of their skills and their professional integration. Through a qualitative approach using the semi-directive individual interview technique with various stakeholders (learners, trainers, employers) the study analyzes the education and professional careers of automobile mechanic graduates. Indeed, well before obtaining their professional baccalaureate, future graduates must first complete a training program considered too theoretical in view of the volume of hours allocated to practical work and the seniority of the training framework. The framework dating from 2009 has until now constituted the support on which teachers rely to provide knowledge for the benefit of learners. The situation is not without consequences on the ability of graduates to seize employment opportunities at the end of their training course. At the end of the investigations, it appears that the training system presents inadequacies both in terms of the training framework and in the training and evaluation mechanism. In addition, the development of practical skills among learners is hindered by the strongly theoretical orientation and the absence of a practical training system. The combined effects are the low professional capacity of graduates leading to low employability.

**Keys words**: Integration, skills, employability, graduates, mechanisms.

## Introduction

L'éducation constitue le fer de lance du développement socio-économique d'une nation. C'est ainsi que les pays mettent en œuvre différentes politiques afin de réaliser le principe de « l'éducation pour tous », proclamée par beaucoup d'Etats. Une fois les compétences acquises, l'autre défi qui se pose aux Etats est d'assurer l'insertion socio-professionnelle de ces ressources humaines afin d'en faire des acteurs de développement. En effet, comme le relève G. Fournier (2001), à la sortie du système éducatif, l'insertion professionnelle des jeunes est une préoccupation majeure parce que ces derniers éprouvent des difficultés d'entrée et de stabilisation sur le marché du travail. Ce double registre de difficultés pose le problème de l'employabilité des formés, entendu au sens BIT, comme la capacité d'une personne à être employée et à se maintenir dans un emploi ou à améliorer son emploi au fil du temps. Ainsi, l'employabilité ne se limite pas à la recherche d'un nouvel emploi mais elle intègre également la capacité d'adaptation aux évolutions de l'environnement de travail.

Vue sous cet angle, la question de l'insertion socio-professionnelle des diplômés pose le problème de l'efficacité externe des dispositifs de formation. Cela constitue un indicateur de leur niveau d'arrimage avec les besoins en qualification de l'environnement global du travail. C'est pourquoi, au Burkina Faso, le système éducatif a fait l'objet de réformes régulières depuis le début des années 1960 pour le rendre plus performant et adapté aux besoins des populations (A. Ouédraogo et *al.*, 2020). Face à cette nécessité d'adaptation, la loi d'orientation de l'éducation adoptée le 30 juillet 2007 a consacré l'Enseignement et la Formation Technique et Professionnelle (EFTP) comme un levier de développement de compétences spécifiques pour l'exercice d'un métier. Cette initiative vise à réorienter les objectifs de l'éducation vers le développement de compétences opérationnelles spécifiques à un secteur d'emploi, dans la perspective de préparer les sortants à l'exercice d'un métier.

Cependant, les constats actuels sur la situation des diplômés de ce sous-secteur de l'éducation sur le marché du travail montrent que leur insertion socio-professionnelle n'est pas systématique après la formation. En effet, comme le relèvent M. Kuépié et *al.* (2013, p. 177), on « assiste à une explosion du nombre de jeunes très qualifiés qui ne parviennent pas à trouver dans le secteur formel un emploi correspondant à leurs qualifications ». C'est aussi l'avis de A. Ouédraogo et *al.* (2020) qui soutiennent qu'au Burkina Faso, le taux de chômage est très accentué chez les actifs ayant le niveau d'éducation secondaire du second cycle technique (23%) et supérieur (15,9%). En outre, l'Enquête régionale intégrée sur l'emploi et le secteur informel (INSD, 2019) montre qu'au sein de ces diplômés, le chômage atteint une durée moyenne de 4,5 ans.

Face à ces réalités, il est fréquemment reproché au dispositif de l'EFTP au Burkina Faso d'être inefficace en dépit de sa place prépondérante dans la stratégie de développement (M. Sanogo, 2012). L'une des raisons de cette situation serait la faible qualité des formations dispensées dans l'EFTP qui demeure une dimension indispensable pour l'accroissement des chances d'insertion socio-professionnelle des formés. Outre cela, la question de l'efficacité externe semble être négligée par les structures de formation technique et professionnelle dans la mesure où A.V. Adams et R. K. Johanson (2003) montrent que les systèmes d'EFTP manquent de données sur ce que deviennent leurs diplômés car il est rare que le suivi des diplômés s'intéresse à l'impact post-formation. Cela est confirmé par L. Hurtubise (2013) qui déplore le fait qu'il existe peu d'écrits sur les difficultés éprouvées par les diplômés à se stabiliser sur le marché du travail. Ce qui fait dire à S. Guissou et J-F. Kobiané (2023), s'intéressant aux schémas des trajectoires professionnelles des sortants de l'enseignement formel en Afrique de l'Ouest, que la littérature sur le phénomène d'insertion des sortants du système éducatif reste bien présente dans les économies structurées mais moins développée en Afrique et plus particulièrement au Burkina Faso. Pour le cas spécifique burkinabè, R. Walther et B. Savadogo (2010, p. 21) indexent les résultats de l'Observatoire nationale de l'emploi et

de la formation (ONEF, 2005) qui montre que « dans les faits, il existe peu d'enquêtes sur l'insertion des jeunes sortant de l'enseignement secondaire technique et professionnel ».

S'adossant à toutes ces insuffisances, la préoccupation de cette recherche se fait une étude de cas cherchant à cerner, empiriquement, les contraintes auxquelles les diplômés de la mécanique automobile font face sur le marché du travail. De ce fait, la réflexion suit trois pistes d'investigation : l'organisation de la formation des apprenants, les mécanismes de développement de leurs compétences pratiques et leur situation professionnelle dans l'environnement du travail.

## 1. Méthodologie

L'étude a été conduite en janvier et mars 2023 à Ouagadougou. En tant que capitale du pays, l'espace social de Ouagadougou se traduit par la prédominance des activités administratives et une concentration des institutions chargées de la formation technique et professionnelle ainsi que de la promotion de l'emploi. En outre, Ouagadougou compte quatre-vingt-trois (83) écoles professionnelles dont onze (11) établissements publics et soixante-douze (72) établissements privés (INSD, 2021). Parmi ces écoles professionnelles, on peut citer le Lycée professionnel régional du Centre (LPRC) qui présente la particularité d'être le seul établissement public à Ouagadougou formant dans le domaine de la mécanique automobile.

Créée depuis les années 1950, le LPRC avait pour dénomination Centre d'apprentissage et ne formait que des ouvriers qualifiés. En 1965, il devint un lycée technique où étaient formés des industriels et des tertiaires. C'est depuis le 24 décembre 2010 que le nom LPRC a été adopté. Depuis 1957, le LPRC prépare aux CAP dans les filières suivantes : la mécanique automobile, la mécanique générale, l'électricité, la construction métallique, la menuiserie, montage, dépannage froid. À la rentrée scolaire 2006-2007, la spécialité BEP Maintenance de véhicules automobiles (MVA) est créée. Le LPRC compte au total vingt-huit (28) classes de cours, neuf (09) ateliers, une (01) salle informatique et cent quatre-vingt-huit (188) professeurs toutes matières confondues. Ces différentes spécialités industrielles se retrouvent dans le secteur tertiaire qui est le plus représenté dans la ville avec 64,9% de la main d'œuvre occupée. Cette proportion élevée des personnes occupées dans le secteur tertiaire traduit la prédominance des activités de services dans la ville de Ouagadougou (INSD, 2022).

Au regard de l'objectif de la recherche qui se rapporte au vécu des diplômés sur le marché du travail, la méthode qualitative s'est avérée la plus adaptée. En effet, la technique d'entretien dans sa variante semi-structurée nous a permis, d'une part de saisir les conditions de formation dans la filière Maintenance de véhicules automobiles et, d'autre part, les expériences de travail des diplômés par rapport aux compétences développées à leur formation initiale au LPRC.

L'enquête s'est déroulée de janvier à mars 2023 à Ouagadougou. Se situant en milieu d'année scolaire, cette période était le moment propice pour mener l'enquête. Ainsi, les entretiens individuels ont été conduits auprès des diplômés, des enseignants et des employeurs. Au total, 25 entretiens ont été menés avec les diplômés de la mécanique automobile, titulaires du baccalauréat professionnel de la promotion 2018-2019. En outre, 11 entretiens ont aussi été réalisés avec le personnel enseignant, 10 entretiens avec les employeurs et 06 entretiens avec les structures intervenant dans le domaine. En effet, autour de la problématique de la formation et de l'insertion professionnelles des diplômés, plusieurs entités s'articulent dans une action complémentaire même si celle-ci n'est pas toujours concertée. Il s'agit notamment de la Direction Générale de l'Enseignement Technique et Professionnel (DGETP), la Direction Régionale de la Jeunesse, de la Promotion de l'Entrepreneuriat et de l'Emploi du Centre (DRJPEE-C), l'Agence Nationale pour la Formation Professionnelle (ANFP) et le Fonds d'Appui aux Initiatives des Jeunes (FAIJ). Ces institutions touchent plusieurs axes de la formation des diplômés de la mécanique automobile notamment l'élaboration des référentiels,

l'application des réformes, la dotation de la matière d'œuvre, l'appui à l'insertion et le développement des compétences professionnelles.

Les entretiens ont été transcrits, traités manuellement et ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique. L'analyse des données a permis d'obtenir les résultats présentés dans les lignes suivantes.

## **2. Résultats**

L'enquête de terrain nous a permis de rendre compte, d'une part, de la formation reçue par les diplômés tout au long de leur cursus et, d'autre part, de leur situation professionnelle par rapport aux expériences vécues sur le marché du travail quatre ans après leur sortie du système éducatif. Il s'avère ainsi que leur statut dans le monde professionnel aujourd'hui se présente comme le fruit d'un conditionnement du dispositif de la formation dont ils sont issus, des mécanismes de développement des compétences pratiques et des exigences en termes de qualification de leur environnement professionnel d'insertion.

### ***2.1. Le dispositif de formation de la mécanique automobile***

Les compétences s'acquièrent à la fois par la formation et par l'apprentissage en situation de travail (B. Grasser et J. Rose, 2000, p. 6). En effet, la formation initiale crée les conditions de constitution de l'expérience. Ce premier processus formalisé de l'acquisition de l'expérience professionnelle joue un rôle dans la quête de l'emploi sur le marché du travail. Cette activité de formation est encadrée par un référentiel qui sert de gouvernail, en ce sens que c'est lui qui détermine les contenus, les temporalités et approches de la formation.

Pour ce qui est de la filière automobile du LPRC, les données de l'investigation convergent vers l'idée selon laquelle, le développement des compétences professionnelles des apprenants est inadapté au regard du format du dispositif de la formation. Cette inadaptation est imputable aux curricula, à l'approche pédagogique d'opérationnalisation de ces curricula et aux mécanismes d'évaluation.

#### **2.1.1. Le référentiel de formation à la mécanique automobile**

Le référentiel est un instrument de planification du processus de formation. Il détermine le contenu de la formation, les articulations des différents éléments, les temporalités et la durée de leur déroulement ainsi que les moyens de mise en œuvre susceptibles de consacrer efficacement le développement des compétences souhaitées chez le sujet apprenant. De ce fait, il détermine la pertinence de tout système de formation professionnelle. Ainsi, le référentiel de formation permet aux encadreurs de s'assurer de la qualité de la formation (bon déroulement en termes de progression pédagogique mais aussi de moyens déployés) au regard du contenu des matières enseignées.

Ainsi considéré, l'enjeu d'un référentiel de formation est lié à son niveau d'articulation avec les exigences du monde professionnel relatives au profil auquel il prépare les apprenants ; c'est donc de développer chez le futur professionnel des compétences qui répondent aux besoins de son environnement professionnel d'insertion. Pour assurer une bonne employabilité des formés, le référentiel, en tant qu'instrument de codification des mécanismes de la formation, doit suivre l'évolution technologique afin de permettre aux apprenants de pouvoir être embauché ou de s'auto-employer.

À ce propos, les données d'investigations montrent que la filière de la mécanique automobile du LPRC dispose d'un référentiel mais qui date de plus d'une décennie et demi. De ce fait, certains acteurs rencontrés ne manquent pas de parler d'obsolescence pour caractériser ledit référentiel. Et cette obsolescence a des effets induits sur la qualification professionnelle des apprenants, comme l'attestent les propos de cette enseignante de trente-trois ans en mécanique automobile, en poste depuis trois ans :

Le référentiel que nous suivons date de 2009. Il faut à chaque fois actualiser le référentiel. Malheureusement cela n'a pas été fait depuis longtemps, alors qu'il y a des nouvelles technologies qui sont apparues, et il faut justement les intégrer. C'est notamment les véhicules à injection, les véhicules électroniques, les véhicules hybrides, les véhicules électriques et les véhicules à gaz. Ce sont ces véhicules qui sont répandus sur le marché (entretien du 28/01/23).

La non actualisation du référentiel, en tant que vecteur directeur de la formation, crée donc chez les apprenants un décalage en termes de rapport entre compétences acquises dans la formation et compétences exigibles dans le monde professionnel. Cette insuffisance semble être généralisée dans l'environnement de la formation professionnelle burkinabè dans son ensemble si l'on se réfère au constat établi par R. Walther et B. Savadogo (2010) selon lequel les curricula existant dans les écoles de formation au Burkina Faso ont un caractère obsolète. Au-delà du Burkina Faso, cela semble être la caractéristique des référentiels à l'échelle de l'Afrique francophone à en croire J. Fourniol (2004) qui pense que dans cet espace, les référentiels ne sont ni adaptés aux réalités des entreprises, ni actualisés régulièrement et la plupart des contenus de formation sont sous forme de programme.

Le caractère « dépassé » du référentiel et la nécessité de sa constante relecture est connue des acteurs institutionnels chargés du pilotage de ces activités. Mais les difficultés résident au niveau des ressources nécessaires à cette permanente adaptation, étant donné que les ressources financières allouées à la Direction générale de l'enseignement et la formation professionnelle (qui est la structure responsable de ces questions) ne permettent pas telles initiatives. Les explications suivantes d'un enquêté au sein de cette institution, vingt-deux ans de service, sont assez explicites : « pour réviser un seul référentiel, il faut 10 millions, quand vous prenez le budget de la direction technique de cette année, c'était 5 millions et on vient d'augmenter à 10 millions pour organiser nos activités. Est-ce que dans ces conditions tu peux programmer la révision d'un référentiel ? » (entretien du 20/01/23). Outre la vieillesse, la situation du référentiel de la mécanique automobile confirme un autre constat de R. Walther et B. Savadogo (2010) selon lequel les curricula existant dans les écoles de formation au Burkina Faso ont un caractère limité car le monde professionnel n'est pas impliqué dans l'élaboration des contenus de formation. En effet, l'analyse documentaire a permis de constater que les rédacteurs du référentiel se composent exclusivement d'acteurs administratifs comme les inspecteurs de la Direction Générale des Inspections et de la Formation des Personnels de l'Education (DGIFPE) et les enseignants de la mécanique automobile. Cela est contraire aux nouvelles exigences de développement de curricula fondées sur la méthode de l'Approche par compétence (APC) qui fait de l'implication des professionnels du domaine une nécessité, surtout à travers la phase de l'Analyse de la situation de travail (AST) qui permet de cerner l'éventail des compétences que doivent mobiliser le diplômé dans l'exercice quotidien de ses activités.

Cela affecte insidieusement l'employabilité des diplômés à un triple niveau : la capacité à s'insérer dans un emploi (d'où la longue durée de chômage en tant que primo-demandeur d'emploi), la capacité à maintenir un emploi (d'où les pertes d'emploi constatés parmi les diplômés) et la capacité à obtenir de la promotion en situation professionnelle (du fait du faible rendement des diplômés). Cette absence de relecture limite l'efficacité externe de la formation qui s'adosse également à un modèle d'apprentissage peu favorable au développement des compétences.

### 2.1.2. Les mécanismes de mise en œuvre de la formation

L'approche pédagogique de la mécanique automobile repose sur une formation en alternance qui combine les cours théoriques et les séances d'apprentissage, mais avec une forte prédominance accordée à la théorie (les cours dans des salles de classe). Cette formule d'apprentissage qui maintient le plus souvent les élèves dans les salles de cours pour acquérir les connaissances théoriques, réduit les possibilités de ceux-ci à développer les habiletés et les

aptitudes nécessaires à la maintenance ou à la réparation d'un véhicule. À cet effet, une ancienne diplômée du lycée fait le constat de cette insuffisance à la lumière de son incursion dans le monde professionnel : « la formation que nous avons reçue ne nous permet pas d'affronter le monde de l'emploi sans vraiment une autre formation. On vous montre les outils, les différentes parties du véhicule, les organes, les défauts, mais la pratique vraiment ce n'est trop ça » (S.H, 25 ans, entretien du 12/02/23).

Formés dans ce contexte, les diplômés apprécient positivement les connaissances théoriques acquises mais indexes des lacunes dans le domaine de la pratique. Un diplômé du lycée, trente-un an, travaillant à la Société nationale burkinabè d'électricité montre l'ampleur de cette insuffisance :

C'est surtout le côté pratique qui est le problème, sinon pour la théorie ça va légèrement mais pour la pratique c'est un problème. Vous pouvez faire la théorie et lorsque vous faites la pratique, ce n'est pas à 100% de ce que vous avez fait en théorie, il y a des manquements et les professeurs disent que ce n'est pas de leur faute ; cela complique la tâche (entretien du 23/02/23).

Les préoccupations suivantes de cet autre travailleur contractuel de vingt-cinq ans, issu du lycée, vont dans le même sens : « le temps qu'on nous accorde à l'école pour les travaux pratiques est très minime. Le professeur fait ce qu'il peut faire et il vous dit d'aller chercher ailleurs » (entretien du 23/01/23). Pour illustrer l'insuffisance du temps accordé à la théorie au détriment de la pratique, une enseignante décline la part des travaux pratiques dans l'emploi du temps hebdomadaire de la filière : « dans la semaine, on a 6h de travaux pratiques. Il y a des travaux pratiques dans chaque module alors que vous n'avez que 6h dans la semaine ».

Cette situation est d'autant plus préoccupante à leurs yeux que, dans un environnement professionnel où les employeurs sont généralement sans parcours formel de formation, c'est sur le test pratique que ces derniers évaluent les candidats à l'embauche. Confrontés à cela, les apprenants développent des stratégies diverses dans la perspective de combler les lacunes d'une formation fortement orientée vers la théorie, afin d'accroître leur employabilité. Car, saisir une opportunité de travail suppose que le demandeur d'emploi ait les compétences qui répondent aux attentes de l'employeur, et ces compétences nécessitent des séjours prolongés dans l'atelier de la mécanique automobile.

Outre ces insuffisances sur plan de l'organisation matérielle et pédagogique de la formation qui plombe l'élan de développement de compétences pratiques des apprenants, il faut relever la situation du personnel enseignant. En effet, il est de notoriété que la qualité de la formation est en grande partie tributaire des compétences de ceux qui la mettent en œuvre.

À cet effet, il faut observer qu'au niveau de la filière de la mécanique automobile du LPRC, les enseignants reconnaissent des insuffisances dans leurs qualifications professionnelles, notamment en lien avec l'évolution du monde professionnel. Cette insuffisance se justifie à l'aune d'une absence de recyclage dans le cadre d'une formation continue dont l'objectif est de mettre les formateurs à niveau par rapport aux réalités évolutives du milieu professionnel.

En effet, au regard de la nouvelle technologie des véhicules utilisés actuellement en circulation, un enseignant de la mécanique automobile, non sans ironie, s'interroge : « étant donné que le système évolue, est-ce que le formateur lui-même suit les nouvelles tendances ? » (entretien du 15/01/23). Une telle interrogation trouve son ancrage dans le fait que les recyclages en guise de renforcements de capacités des formateurs sont inexistantes. Un autre formateur, 13 ans d'ancienneté, dépeint sa situation : « je suis sorti de l'Ecole normale supérieure en 2010. En 2011, on a eu droit à une formation de quatre (04) jours. Cela me fait 13 ans de service, avec une seule formation. Chaque année, les mêmes cours que tu as préparés, c'est ça que tu ramènes, parce que c'est ce que tu as que tu donnes » (entretien du 17/01/23).

Cette situation montre que les formateurs, obligés de se contenter de ce qu'ils ont appris lors de leur formation à l'école des enseignants, n'ont plus la qualification nécessaire pour

assurer une formation actualisée pouvant permettre aux apprenants d'affronter la dynamique du monde du travail avec succès. Ces lacunes s'amplifient avec le fait que ces enseignants ne sont pas en contact permanent avec le monde professionnel, leur statut de fonctionnaire leur interdisant la pratique d'activités commerciales comme l'ouverture d'un garage privé. C'est pour cela que A.V. Adams et R. K. Johanson (2003, p. 84) soutiennent que « le manque d'instructeurs qualifiés ayant l'expérience de l'entreprise est une faiblesse chronique dans la majorité des systèmes publics de formation ». Dans la même veine, J. M. Coulibaly (2005) affirme que les enseignants ainsi que les responsables administratifs du dispositif de formation n'ont pour la plupart jamais séjourné en entreprises et ne possèdent donc pas une connaissance de leurs réalités.

En définitive, on s'aperçoit que la mise en œuvre de la formation présente de nombreuses lacunes affectant insidieusement les qualifications professionnelles des apprenants. À ces faiblesses de mise en œuvre, s'ajoute un nouveau mode d'évaluation des élèves qui plombe une fois de plus le développement des compétences professionnelles des apprenants entravant ainsi leur employabilité sur le marché du travail.

### 2.1.3. Les mécanismes d'évaluation des apprenants

L'évaluation des apprentissages se présente comme une étape charnière du processus de développement des compétences en ce sens que c'est l'étape qui valide les acquis de la formation. Il existe dans l'environnement de la formation plusieurs méthodes d'évaluations. En 2018, le Burkina Faso a amorcé une réforme dans le domaine de la formation technique et professionnelle qui a abouti à l'adoption du système d'évaluation en cours d'apprentissage. Ainsi, les apprenants sont évalués au fur et à mesure du déroulement des contenus de formation, alors que dans l'ancien système, l'évaluation se faisait au cours d'une session (un examen) en guise de travaux pratiques en fin d'année.

Cette nouvelle orientation semble ne pas rencontrer l'assentiment de certains acteurs comme les enseignants qui y voient plusieurs insuffisances comparatives. C'est l'exemple de ce formateur de 37 ans, 4 ans d'ancienneté dans le lycée qui argumente son ressentiment en ces termes : « c'est ce qui est important même qu'on a enlevé. Comment je peux évaluer mon élève sans inspection, et cette note-là va compter pour un examen ? J'ai l'occasion de donner une note que personne ne va critiquer, personne ne va venir me demander de justifier ; je donne la note que je veux » (entretien du 28/01/23). Le point sur lequel le formateur porte sa récrimination est relatif à la fiabilité des évaluations, notamment l'objectivité des notes et des sanctions finales de ces évaluations. Dans le milieu de l'enseignement burkinabè, les acteurs sont habitués à ce que les enseignants n'évaluent pas les élèves qu'ils enseignent. Et quand ils doivent le faire, c'est sur des supports anonymisés qui ne permettent pas à l'examineur de découvrir l'identité de celui qu'il évalue. Mais la situation semble différer ici à partir du moment où il s'agit de travaux pratiques à réaliser, sans possibilité d'anonymat (puisque l'examineur observe l'apprenant à l'œuvre) et, à en croire les précisions du formateur ci-dessus cité, sans la présence d'un inspecteur. Selon cet autre formateur de trente avec quatre ans d'ancienneté, cette pratique évaluative met à rude épreuve l'exigence d'objectivité qui anime chaque formateur du fait qu'il se retrouve à certifier ses élèves sur des compétences qu'il leur a apprises. Il l'explique en ces termes : « le système n'est pas bien parce que je ne connais pas un enseignant qui va pénaliser ses élèves. La preuve en est que depuis que cela commencé, on constate lors des examens qu'il y a des élèves qui ont 19/20 de moyenne en travaux pratiques ; on a même vu 19,5/20. Et pourtant, avant pour voir 15 ou 16/20 ce n'était pas facile » (entretien du 06/02/23). Pourtant, l'évaluation des travaux pratiques occupe une place charnière dans le processus de certification des apprenants dans la mesure où c'est elle la note de cette évaluation qui conditionne la participation de l'apprenant au reste des épreuves : il faut y avoir la moyenne pour être qualifié à subir les autres épreuves.

Ainsi perçue, l'adoption des évaluations en cours d'apprentissage remet en cause la qualité de la formation. En plus des éléments déjà évoqués, il apparaît que ce système entraîne en plus la démotivation des enseignants dans l'exercice de leur fonction du fait de la suppression des travaux pratiques pendant les examens de fin d'année qui étaient une source de rémunération pour les formateurs-évaluateurs. Il entraîne également la multiplication des notes de complaisance, le non-respect du programme, les tentatives de corruption et les risques d'agression. À ce propos, un enseignant explique : « l'élève sait quel enseignant l'a évalué et l'enseignant devient une cible ; tous les enseignants sont exposés parce que l'élève connaît l'enseignant qui l'a noté pour la pratique qui peut le disqualifier déjà de l'examen (entretien du 06/02/23).

Cette situation est d'autant plus préoccupante que sur le marché du travail, c'est la capacité à réparer une panne de véhicule qui peut permettre à un diplômé d'être embauché. On trouve ici un début d'explication au chômage répandu dans cette catégorie de demandeurs d'emplois du fait qu'ils sont confrontés parfois à des situations d'incapacité professionnelle. C'est pourquoi S. Y. Akakpo-Numado et *al.* (2020, p. 425) montrent que « la majorité des diplômés sortants de l'EFTP n'arrivent pas à développer les compétences professionnelles recherchées sur le marché du travail ».

## **2.2. Le développement de compétences pratiques**

L'objectif de l'enseignement et la formation techniques et professionnels est de développer chez les apprenants des compétences pratiques directement utilisables dans le milieu professionnel. Cela passe par une approche pédagogique centrée sur la mise en situation de l'apprenant et son immersion dans le milieu professionnel. Au LPRC, ce processus de développement de compétences achoppe sur diverses contraintes et insuffisances.

### **2.2.1. L'utilisation d'un matériel pédagogique révolu**

Selon N. Balima (2023), le type de matière d'œuvre utilisé tout au long de la formation est le facteur clé pour atteindre l'efficacité externe de la formation. Ce matériel doit refléter les instruments utilisés sur le marché de l'emploi afin de permettre aux sortis d'être opérationnels sur le lieu du travail. Au sujet de la matière d'œuvre utilisée dans l'atelier de la mécanique automobile du lycée pour le développement des compétences, les interviewés montrent que le matériel d'apprentissage de leur atelier est en déphasage avec les attentes du secteur de la mécanique automobile au Burkina Faso. Pour donner un aperçu du matériel d'apprentissage du lycée, un formateur fait constater : « ici c'est vraiment de la débrouillardise : on a un seul appareil pour les travaux pratiques pour tous les cycles, un seul moteur pour tout un lycée. C'est déplorable, et depuis qu'il est là, cela n'a pas été mis à jour ; et quand vous l'utiliser, ça donne de fausses réponses » (entretien du 23/02/23). Ce dénuement est confirmé par cet autre formateur de 48 ans en ces termes : « les équipements sont vraiment vétustes ; ce sont des équipements qu'on a reçus il y a très longtemps de cela. C'est trop ancien, c'est même dépassé mais on se débrouille toujours avec ça » (entretien du 08/02/23). Un troisième formateur d'une ancienneté de vingt-cinq ans confirme le constat déjà établi par ses prédécesseurs en nous montrant l'atelier de formation : « le matériel est vétuste, il n'y a pas de véhicule fonctionnel ni de moteur fonctionnel, et on nous dit de former les élèves alors que l'atelier n'est pas équipé. Ces moteurs qui sont là, c'est juste pour l'identification des organes, il n'y a aucun moteur qui fonctionne ici, ça ne démarre pas » (entretien du 07/03/23).

Les conséquences d'un tel dénuement sont immédiates, selon le même formateur qui poursuit : « dans cet atelier, ils sortent avec un déficit de compétence, ça c'est clair, parce qu'on manque de matériel » (entretien du 23/02/23).

Ce récit reflète le constat de la commission d'enquête parlementaire sur le système d'enseignement au Burkina Faso (2017) qui montre que l'atelier de la mécanique utilise des machines âgées de plus de cinquante ans. Les raisons qui justifient l'utilisation de ce type

d'équipement au profit des apprenants sont entre autres les coûts élevés du matériel et l'inexistence d'une structure nationale spécialisée dans la fabrication du matériel didactique. S'appuyant sur ces raisons, un agent de la direction technique de l'accès à l'éducation formelle de la DGETP soutient que « pour le LPRC, il faut 70 000 000 FCFA pour la matière d'œuvre ; notre budget est faible et c'est juste pour payer les masses salariales, on ne peut même pas investir » (entretien du 20/03/23).

Ainsi, on s'aperçoit que les conditions d'apprentissage de la mécanique automobile au LPRC sont loin de développer les compétences professionnelles nécessaires à l'employabilité des apprenants au regard d'un manque criard d'équipements de travail fonctionnel et actualisé. Ces insuffisances sont renforcées par l'absence d'un dispositif de placement de stage tout au long du cycle.

### 2.2.2. L'absence de placement des diplômés dans le milieu professionnel

L'accroissement de l'employabilité des diplômés passe par l'établissement d'une collaboration entre les écoles de formation et les entreprises automobiles. C'est ce mécanisme qui permet aux apprenants de se socialiser progressivement avec leur environnement professionnel, de se frotter à la culture du milieu d'exercice et d'ajuster leurs compétences acquises en situation d'apprentissage aux subtilités du milieu professionnel. Cela permet aux diplômés de développer des compétences adaptées aux besoins de leurs employeurs, d'être directement opérationnels à la sortie de leur cursus et augmenter ses chances de décrocher un emploi lors des tests de recrutement dans les entreprises. Dans cette perspective, un informateur lance ce cri de cœur : « nous exhortons vivement les élèves à faire des stages, même pendant la période des cours. Surtout avec l'avènement de la technologie, plus l'élève fait les stages, plus il a la chance de découvrir d'autres systèmes qui vont sûrement par la suite l'aider au cas où il y a un entretien d'embauche » (entretien du 17/02/23).

Mais il s'avère que durant toute la formation des diplômés de la mécanique automobile au LPRC, le stage n'est obligatoire que pour la fin du cycle, c'est-à-dire le niveau Bac Pro2. Il est donc laissé à l'initiative de chaque apprenant de le faire, sachant que cela ne fait pas partie des exigences de la formation telles que déclinées dans le référentiel de formation. Ce n'est donc pas un élément d'évaluation de l'apprenant.

Cette situation est appréciée négativement dans ce même milieu de formation où les enseignants voient une nécessité dans la soumission des apprenants aux stages pour le renforcement de leurs compétences pratiques. Un formateur de cinquante-neuf ans avec vingt-sept ans d'expérience professionnelle donne son avis en ces mots :

Le stage devrait être obligatoire depuis l'année préparatoire ; on a des fiches de stage que nous donnons à tout élève qui veut aller déposer dans une entreprise pour un stage pendant les vacances, mais ça ne se trouve pas dans le programme alors que cela devrait être obligatoire, les vacances ils font autre chose que le stage. Ils sont déconnectés de leur métier pour faire autre chose, alors que si c'était une obligation, l'enfant ne peut pas faire ce qu'il veut (entretien du 12/01/23).

Au regard des lacunes de la formation développées ci-haut, le stage est le seul recours qui s'offre aux diplômés pour développer les compétences qui répondent aux attentes des employeurs. Mais du fait du caractère non obligatoire du stage, les élèves ne bénéficient pas d'un accompagnement de l'établissement, en dehors des fiches de stage que ce dernier délivre. La recherche des lieux de stage est laissée aux apprenants qui soulignent à cet effet les difficultés qu'ils rencontrent. Ainsi, un diplômé, électricien de vingt-neuf ans, dépeint leurs conditions de stagiaire dans les garages automobiles à Ouagadougou :

Il n'y a pas de rémunération, c'est ça le problème. C'est toi qui va te débrouiller pour mettre le carburant dans ta moto pour venir au travail, et à midi également tu vas te débrouiller pour manger. Même si tu as l'amour du travail, c'est très difficile. Il n'y a rien à la fin de la journée, n'en parlons pas à la fin du mois. Malgré que tu travailles, tu es obligé de demander à quelqu'un pour manger.

Si tes parents avaient les moyens, même si tu faisais une année sans rémunération, cela ne cause pas de problème, mais avec la situation des parents tu es obligé de faire un travail parallèle pour t'en sortir. Comment tu peux travailler avec un ventre vide ? (entretien du 24/03/23).

L'absence d'accompagnement financier lors des périodes de stage reste un trait caractéristique de la condition du stagiaire dans les entreprises. La non prise en charge financière du stagiaire se justifie du point de vue des responsables d'entreprise par le fait que celui-ci est en situation d'apprentissage, ce qui implique des risques de détérioration de certaines composantes sur lesquelles ils s'exercent. De ce fait, le stagiaire couvre ce risque par la valeur présumée de son travail, puisque le garagiste doit rembourser d'éventuels dommages. C'est ce qui ressort des explications de ce formateur, bien informé de ces conditions de stage des apprenants dans les garages automobiles :

Étant donné que ces structures ne sont pas bien organisées, si tu leur impose une prise en charge, elles vont te dire clairement qu'elles n'ont pas besoin d'un stagiaire. Étant donné qu'on négocie pour placer l'apprenant, si tu leur demandes de signer un contrat avec l'apprenant ou bien de rémunérer le stagiaire, les responsables de ces structures vont te dire que le stagiaire est là pour apprendre, et il peut détériorer des organes, donc qui paye ? (P.H, enseignant en mécanique automobile, 36 ans, 11 ans d'ancienneté, entretien du 15/02/23)

Ces difficultés, parfois insurmontables pour certains, font que ceux-ci se retrouvent parfois dans d'autres secteurs d'activité afin de pouvoir subvenir à leurs besoins existentiels.

Le manque d'immersion des diplômés dans le monde du travail lié à l'absence de dispositif de mise en stage obligatoire depuis l'année préparatoire jusqu'au Bac Pro 1 dans le programme fait que les apprenants se contentent uniquement des compétences acquises durant l'année scolaire, sans les soumettre à la dure épreuve de leur environnement professionnel en situation réelle de travail. À ce propos, N. Balima (2023) constate que les expériences scolaires se résument le plus souvent à l'acquisition des connaissances générales compromettant ainsi les capacités des diplômés à exercer une activité professionnelle hautement qualifiée. Étant donné que la possession du diplôme ne détermine pas de façon linéaire la compétence de l'individu, A. Seck (2004) relève que les jeunes sont de plus en plus diplômés mais ne sont pas directement opérationnels et ont très souvent besoin d'une formation supplémentaire et d'un encadrement pour être apte à assumer certaines fonctions et réaliser certaines tâches.

### ***2.3. Les diplômés face à l'environnement professionnel d'insertion***

Les lacunes enregistrées dans le domaine de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels au Burkina Faso et spécifiquement au LPRC n'offrent pas aux diplômés les qualifications nécessaires pour suivre le développement technologique dans le secteur de l'automobile. Les nouvelles technologies engendrant des demandes de compétences spécifiques que la non révision des curricula et l'utilisation de matériel vétustes dans les établissements de formation ne permettent pas de développer chez les apprenants. C'est en considération des caractéristiques de l'environnement d'apprentissage des établissements que S. Y. Akakpo-Numado et *al.* (2020, p. 425) soulignent que « la majorité des diplômés sortants de l'EFTP n'arrivent pas à développer les compétences professionnelles indispensables sur le marché du travail ». Les insuffisances ainsi relevées sont confirmées par les employeurs qui déplorent la non maîtrise des tâches souvent élémentaires dans le domaine. Les propos de cet employeur, chef de garage de quarante-deux ans, est assez illustratif de cet état de fait :

Sincèrement dit, ça ne va pas. Souvent pour enlever même la roue, ce sont des problèmes. Ils ont des difficultés sur le lieu du travail. Moi-même je ne sais pas comment ils se forment ; tu vas dire à un stagiaire d'enlever une roue, après tu te rends compte qu'il est en train de serrer au lieu de desserrer. Sinon le début ce n'est pas facile ; pour faire une simple vidange c'est tout un problème pour la plupart des stagiaires (entretien du 24/03/23).

Les difficultés que les diplômés ont à exécuter les tâches professionnelles sur le lieu du travail démotivent les entreprises automobiles à leur offrir des opportunités d'emplois. En effet, la rentabilité d'une entreprise réside dans sa capacité à fournir des prestations de qualité à la clientèle, facteur de satisfaction de celle-ci et de sa fidélisation. C'est dans cette logique que D. Turnham (1993) affirme que l'incompétence professionnelle entraîne la réticence des employeurs du secteur privé vis-à-vis des compétences des diplômés. Le gap entre les compétences réelles du diplômé et celles exigées à la tâche est tellement abyssal que certains diplômés repartent de zéro dans leur milieu d'insertion. Ce diplômé de vingt-six ans, mécanicien à Burkina Equipements, une grande société de la place, raconte sa situation professionnelle au sein de cette société :

Il faut oublier la mécanique automobile que tu as apprise à l'école. Quand tu rentres à Burkina Equipements, on te dit clairement que ce tu as appris à l'école n'est pas d'actualité dans leur entreprise. On te réapprend les bases de la mécanique à leur manière ; ils ont des tas de documents et tu dois apprendre le contenu du livre dans ses moindres détails pour être à jour à tout moment sinon le chef de l'atelier peut te demander le nom ou l'utilisation de tel ou tel matériel et si tu ne sais pas, on te ramène dans la salle de formation et ça joue beaucoup sur ton salaire (entretien du 09/03/23).

Cette formation complémentaire à l'endroit des stagiaires prouve davantage que le savoir-faire développé au lycée ne répond pas aux attentes des employeurs. Ces attentes s'organisent, comme le dit C. Laflamme (1984), sur des exigences particulières en termes de formation, de qualification, de capacités physiques et intellectuelles qui caractérisent les traits d'organisation des entreprises et qui rentrent en ligne de compte pour l'obtention d'un emploi sur le marché du travail. Ces expériences particulières qui sont sollicitées par les entreprises engendrent parfois, dans le parcours professionnel des diplômés, des situations de longue durée de recherche d'emploi ou de chômage prolongé.

Il s'agit d'expériences qui s'acquièrent le plus souvent dans le cadre d'un exercice concret des tâches, un élément criardement absent dans le parcours de formation au LPRC. En effet, sondant les facteurs alimentant leur chômage, les diplômés pointent du doigt le manque d'expérience sur le marché du travail, une prise de position qui rejoint le constat établi par L. Hurtubise (2013) par rapport aux facteurs de précarité du travail des diplômés. Le focus des diplômés sur ce facteur montre que l'expérience professionnelle est cruciale dans le processus de recrutement. Et les stages jouent donc un rôle déterminant dans l'acquisition de ces expériences professionnelles nécessaires à l'embauche. Ce diplômé mesure la contribution réelle de ces expériences dans son recrutement à poste actuel :

Ce sont les expériences acquises lors de mes différents stages qui m'ont permis de m'en sortir lors de l'entretien et d'être recruté par ESAKANE. Quelqu'un qui n'a pas fait de stage ne peut pas se défendre face à certaines questions, même si tu es allé loin à l'école. La pratique est différente de la théorie ; à l'école on ne va jamais te montrer les équipements des gros engins. Quand j'ai été recruté par ESAKANE, mon superviseur s'est permis même de s'entretenir avec moi pour voir vraiment si je connaissais grand-chose. Si je n'avais pas fait de stage, ce n'était pas sûr que j'allais m'en sortir (entretien du 10/03/23).

Mais l'obtention des lieux de stage demeure une difficulté majeure pour les diplômés de la mécanique automobile dans la mesure où il faut mobiliser son capital social, au sens de Bourdieu. Ce mécanicien d'engin lourd de trente-un an, diplômé de l'établissement, dépeint sa difficulté à trouver un tel lieu de stage en dépit de multiples initiatives :

C'est très difficile d'avoir les stages parce que si tu ne connais pas quelqu'un, ta chance d'avoir un stage est très peu. Parfois, quand tu pars déposer ta demande de stage, on te demande si tu n'as pas de sous couvert, toi-même tu sais d'avance que ça ne va pas aller. Il y a DIACFA, Maison Mercedes, Burkina Equipements ; j'ai déposé à plusieurs reprises mais rien du tout (O.S, mécanicien des engins lourds, 31 ans, entretien du 10/03/23).

Ainsi, confrontés à ces obstacles dans les entreprises formelles, les diplômés préfèrent plutôt se débrouiller dans d'autres secteurs d'activité pour pouvoir subvenir à leur besoin que de faire des stages dans les garages sans rémunération. À ce propos, L. Coulibaly et P. M. Moyenga (2023) parlent de stratégies de survie. En effet, ces auteurs montrent que la complexité et les difficultés liées au marché de l'emploi contraignent certains diplômés à exercer des métiers atypiques qui ne relèvent pas de leur travail au quotidien juste pour pallier à leurs difficultés économiques. Cette reconversion professionnelle se justifie également par le fait qu'il n'y a pas de dispositif institutionnel d'aide à l'insertion. Les jeunes diplômés sont laissés à eux-mêmes dans un désarroi total et une inquiétude profonde, selon les termes de A. Seck (2004).

## Conclusion

La situation socio-professionnelle des diplômés de la mécanique automobile est marquée par des difficultés d'insertion et de maintien dans le milieu de travail du fait de nombreuses insuffisances dans le développement de leurs compétences professionnelles. Les employeurs mesurent pleinement ces insuffisances et se montrent réticents à leur offrir des opportunités de travail. Cette réticence à l'égard du savoir-faire des diplômés s'explique par la méconnaissance des besoins des entreprises automobiles par le milieu d'apprentissage.

En effet, l'utilisation d'un référentiel dépassé induit des difficultés d'adaptation des diplômés dans le monde professionnel parce que celui-ci n'intègre pas les avancées relatives aux nouveaux systèmes des véhicules automobiles qui sont pourtant les technologies les plus répandues dans la ville de Ouagadougou. Ainsi, étant formés sur un prototype de matériel obsolète, les diplômés subissent de longue durée de recherche d'emploi et de chômage. Néanmoins, les diplômés essaient de multiplier les stages à la fin de la formation pour palier au déficit de compétences accumulé tout au long du cycle dans l'optique de saisir des opportunités de travail au cours de leur immersion. Dans cette quête, le déficit de partenariat entre le public et le privé pour l'ouverture des opportunités d'emploi prédispose les diplômés à de longue durée de recherche de travail, toute chose qui justifie en partie la concentration de bon nombre de diplômés dans des activités de débrouillardise. Cette absence d'accompagnement à l'insertion de la part des écoles de formation et de la structure en charge de l'EFTP contribue à augmenter le chômage des professionnels de l'automobile. Ainsi, pour faire de l'EFTP un véritable levier de promotion de la jeunesse, il s'avère nécessaire de repenser le dispositif de la formation en mettant un accent particulier sur l'accompagnement à l'insertion (octroi du matériel d'installation par exemple) compte tenu de la raréfaction des emplois à temps plein et à durée indéterminée sur le marché du travail. Également, la mise en place d'un dispositif de traçabilité des diplômés peut contribuer à informer sur l'efficacité externe de la formation afin de susciter les réajustements nécessaires pour arrimer les compétences développées aux exigences du milieu professionnel d'insertion.

## Références bibliographiques

- ADAMS Avril Van, JOHANSON Richard Kate, 2003, « Une évaluation de la situation de la formation professionnelle et de l'enseignement technique en Afrique subsaharienne par la Banque mondiale », *Revue internationale d'éducation de Sèvres, la formation professionnelle initiale : une question de société*, p. 75-102.
- AKAKPO-NUMADO Sena, COMPAORE Maxime, SANOGO Mamadou, 2020, « Analyse des difficultés ressenties par les diplômés de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) du Burkina Faso », *Revue Akofena*, p.425-444.
- Assemblée Nationale, 2007, *LOI N°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation*, Ouagadougou, Burkina Faso.
- BACHELARD Paul, ODUNLAMI Amédée, 1997, *Apprentissage et développement en Afrique noire, le levier de l'alternance*, L'Harmattan.

- BALIMA Nassirou, 2023, *Insertion socio-professionnelle des diplômés de l'Enseignement et la formation technique et professionnelle (EFTP) au Burkina Faso*, Mémoire de master de recherche, département de sociologie, Unité de Formation et de Recherche en Sciences Humaines, Université Joseph KI-ZERBO, Ouagadougou.
- BOUDIN Delphine, 2013, « De l'école à l'emploi : la longue marche de la jeunesse urbaine malienne », *Revue Française de Sciences Sociales, Formation Emploi*, p. 23-43.
- COULIBALY Jean Martin, 2005, *Accès à la formation professionnelle, L'apprentissage, une alternative crédible de formation au Burkina Faso, le cas de la ville de Ouagadougou*, mémoire de master ingénierie et conseil en formation, Université de Rouen, Département des sciences de l'éducation.
- COULIBALY Lamine, MOYENGA Paul-Marie, 2023, « Représentation du marché de l'emploi et insertion professionnelle chez les sociologues du cycle Licence/Master à l'Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso) », Dans *Revue de Langues, Lettres, Arts, Sciences humaines et sociales*, Vol.1, n°14, Presses universités de Koudougou, p. 119-128.
- FOURNIER Geneviève, 2001 [1991], « L'insertion socioprofessionnelle : vers une compréhension dynamique de ce qu'en pensent les jeunes », *Revue Carrièreologie*, p. 366-387.
- FOURNIOL Jackie, 2004, *La formation professionnelle en Afrique francophone*, Paris, L'Harmattan.
- GRASSER Benoît, ROSE José, 2000, « L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation », Dans *Formation Emploi*, n° 71, p. 5-19, consulté en ligne sur <https://doi.org/10.3406/forem.2000/2372> le 25/02/23.
- GUISSOU Sibi et KOBIANE Jean-François, 2023, « Schémas des trajectoires professionnelles des sortants de l'enseignement formel en Afrique de l'Ouest : enseignements de l'enquête transition vers la vie active au Burkina Faso », MOUMOULA Issa Abdou, ATITSOGBE Kokou, OUEDRAOGO Abdoulaye, PARI Paboussoum, KOBIANE Jean-François, 2023, *Système éducatifs, orientation et insertion professionnelle en Afrique francophone : quelles articulations à l'ère de la promotion de l'entrepreneuriat et du travail décent ?* Paris, L'Harmattan, p.211-238.
- HURTUBISE Lucie, 2013, *La précarité du travail chez les diplômés d'Université*, Mémoire de maîtrise de la Chaire de recherche du Canada en développement des collectivités, consulté en ligne sur <https://www.uqo.ca/crdc-geris/le16/02/23>.
- INSD, 2019, *Enquête régionale intégrée sur l'emploi et le secteur informel*, Ouagadougou.
- INSD, 2021, *Annuaire statistique 2020 du Burkina Faso*.
- INSD, 2022, *Monographie de la région du Centre*, Ouagadougou.
- KUÉPIÉ Mathias, NORDMAN Christophe, ROUBAUD François, 2013, « Éducation et marchés du travail », Dans ROUBAUD François, VREYER De Philippe, *Les marchés urbains du travail en Afrique subsaharienne*, IRD, p. 177- 200.
- LAFLAMME Claude, 1984, « Une contribution à un cadre théorique sur l'insertion professionnelle des jeunes », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 10, n°2, p. 199–216.
- OUEDRAOGO Abdoulaye, KOBIANE Jean-François, ROUAMBA Barkissa, OUILI Idrissa, NARE Hugue, 2020, *Description du système éducatif et évaluation de son adéquation aux besoins des utilisateurs*, Rapport d'étude, Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou.
- OUEDRAOGO Abdoulaye, KOBIANE Jean-François, ROUAMBA Barkissa, OUILI Idrissa, NARE Hugue, 2020, *Description du système éducatif et évaluation de son adéquation aux besoins des utilisateurs*, Rapport produit dans le cadre du projet r4d « Adapter et renforcer l'orientation scolaire et professionnelle pour promouvoir le travail décent dans deux pays d'Afrique de l'Ouest : le Burkina Faso et le Togo », Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou, Burkina Faso.

- ROBERT Jocelyne, 1996, *Jeunes chômeurs et formation professionnelle, la rationalité mise en échec*, Paris, L'Harmattan.
- SANOOGO Mamadou, 2012, *Le partenariat école-entreprise, une réponse aux défis de l'efficacité externe des structures d'enseignement technique et professionnelle du Burkina Faso : état des lieux et perspectives*, Mémoire de master en sciences de l'éducation, Université de Koudougou.
- SECK Abdoulaye, 2004, *Insertion professionnelle des jeunes diplômés au Sénégal : analyse de la situation, contraintes et perspectives*, Monographie de fin d'étude pour l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur de l'éducation populaire de la jeunesse et des sports à l'Université Cheikh Anta Diop, Dakar.
- TURNHAM David, 1993, *Emploi et développement, un nouveau bilan*, Centre de développement de l'OECD.
- WALTHER Richard, SAVADOGO Boubacar, 2010, *Les coûts de formation et d'insertion professionnelles : les conclusions d'une enquête de terrain au Burkina Faso*, Document de travail, AFD, Agence Française de Développement.