

Sous la direction de
Issa Abdou MOUMOULA, Kokou A. ATITSOGBE,
Abdoulaye OUEDRAOGO, Paboussoum PARI,
Jean-François KOBIANE

SYSTÈMES ÉDUCATIFS, ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE EN AFRIQUE FRANCOPHONE

Quelles articulations à l'ère de la promotion
de l'entrepreneuriat et du travail décent ?



Préface d'Awa THIOMBIANO/DAO



**SYSTÈMES ÉDUCATIFS, ORIENTATION
ET INSERTION PROFESSIONNELLE
EN AFRIQUE FRANCOPHONE**

**Quelles articulations à l'ère de la promotion de
l'entrepreneuriat et du travail décent ?**

Sous la direction de
Issa Abdou MOUMOLA, Kokou A. ATITSOGBE
Abdoulaye OUEDRAOGO, Paboussoum PARI,
Jean-François KOBIANE

**SYSTÈMES ÉDUCATIFS, ORIENTATION
ET INSERTION PROFESSIONNELLE
EN AFRIQUE FRANCOPHONE**

**Quelles articulations à l'ère de la promotion de
l'entrepreneuriat et du travail décent ?**

Préface d'Awa THIOMBIANO/DAO

L'Harmattan

© L'Harmattan, 2023
5-7, rue de l'École polytechnique, 75005 Paris

<http://www.harmattan.fr>
diffusion.harmattan@wanadoo.fr

ISBN : 978-2-14-049566-3
EAN : 9782140495663

SOMMAIRE

Préface 9

Introduction générale 13

Abdoulaye OUEDRAOGO & Kokou A. ATITSOGBE

PREMIERE PARTIE : EDUCATION 25

Chapitre I

Le système d'éducation au Burkina Faso : regards contrastés,
politiques éducatives et efficacités 27

Abdoulaye OUEDRAOGO

Chapitre II

Les politiques éducatives au Togo : évolutions, obstacles et
perspectives 53

Yawo Adzéoda HOLU

Chapitre III

Les perspectives du système éducatif burkinabè : une pénible marche
vers un équilibre impossible ? 71

Joseph BEOGO

Chapitre IV

Éducation à l'entrepreneuriat : enjeux, modèles et perspectives 95

Paboussoum PARI

DEUXIÈME PARTIE : ORIENTATION..... 119

Chapitre V

L'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso : état des
lieux, défis et perspectives 121

Saiba BAKOUAN & Judith M. MEDA

Chapitre VI

Le droit à l'orientation et la question de l'employabilité des diplômés
du supérieur au Cameroun..... 133

Joseph BOMDA

Chapitre VII	
Les modèles des intentions entrepreneuriales	161
	Akila ALFA & Arthur Félix W. SAWADOGO
Chapitre VIII	
Le devenir professionnel des sortants des universités : cas du Togo	189
	Pazambadi KAZIMNA
Chapitre IX	
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.....	211
	Sibi GUISSOU & Jean-François KOBIANE
Chapitre X	
Orientation, conscience critique et parcours professionnels.....	239
	Jérôme ROSSIER & Jonas MASDONATI
Chapitre XI	
La problématique du travail décent dans les économies informelles..	263
	Kokou A. ATITSOGBE, Issa A. MOUMOULA, & PABOUSSOUM PARI
Conclusion générale.....	281
	Kokou A. ATITSOGBE & Abdoulaye OUEDRAOGO

Préface

Pourquoi les systèmes éducatifs des pays francophones d'Afrique subsaharienne sont-ils déconnectés de leur économie ? Pourquoi ces systèmes éducatifs ne sont-ils pas en phase avec les réalités actuelles du monde du travail, les défis d'aujourd'hui et de demain ? Pourquoi l'orientation scolaire et professionnelle peine-t-elle à avoir une assise au sein de ces systèmes éducatifs ? L'on ne pourrait répondre à ces questions ou tenter d'en formuler des réponses sans interroger la responsabilité des élites africaines de l'ère postcoloniale.

Les différents systèmes éducatifs introduits dans les pays anciennement colonisés avaient pour but initial de former des travailleurs en vue d'optimiser l'exploitation coloniale. Pour la plupart des pays africains, les années 1960 marquent l'accession à l'indépendance. Dans les pays anciennement colonisés par la France et ceux placés sous sa tutelle, l'africanisation des cadres fut mise en place au départ des colons sur fond d'un système éducatif de l'époque coloniale. Plus tard, des tentatives de réforme ont été faites, par exemple au Togo (1975) et au Burkina Faso (1962, 1967-1972, 1973-1984). Cependant, de nombreux experts relèvent l'inadaptation de ces différentes réformes du système éducatif. D'autres parlent même d'échec. Pouvait-on s'attendre à un succès lorsque le choix a été celui de répliquer systématiquement la structure des formations de l'ancienne puissance colonisatrice dont les caractéristiques socio-économiques, culturelles, le niveau de développement sont notablement différents de ceux des anciennes colonies françaises ?

La déconnexion du système de formation de l'économie et des besoins locaux a entraîné un chômage massif des jeunes diplômés, phénomène qui s'accroît au fil des années. Par exemple, la plupart des pays francophones de l'Afrique subsaharienne sont en réalité très peu orientés vers une politique sociale à l'occidentale qui nécessite autant de travailleurs sociaux. Cependant, les facultés de sociologie, pour ne prendre que cet exemple parmi tant d'autres, regorgent un nombre important d'étudiants et, par conséquent, de chômeurs dans cette discipline. À l'inverse, les formations visant les compétences inéluctables pour des pays en construction et qui amorcent un développement (les métiers de la construction par exemple) continuent

de recevoir peu d'attention et d'investissements. L'absence de perspective d'emplois et d'épanouissement personnel poussent les jeunes diplômés, insatisfaits de leur condition de vie sur place vers l'émigration. Comment pourraient-ils y rester quand aucune prestation sociale liée à leur statut de chômeurs ne leur est offerte et qu'ils doivent toujours dépendre, à l'âge adulte, de leur famille ? Une grande majorité des diplômés d'aujourd'hui ont des parents analphabètes, dont le manque de diplôme n'a pas permis une insertion professionnelle décente qui leur permette de s'assurer une retraite, aussi minime soit-elle. Comment ces jeunes diplômés peuvent-ils rester à la charge de parents eux-mêmes assujettis au travail dans l'informel et dont la survie dépend du gain tiré d'un travail quotidien ? Cette analogie est aussi caractéristique de nombreux jeunes sans diplômes, scolarisés et non scolarisés. L'action des États devrait se renforcer autour du développement de l'enseignement technique et professionnel, car les compétences qui en découlent s'alignent parfaitement sur les nombreux besoins immédiats des pays d'Afrique de l'Ouest qui amorcent leur développement. Le choix politique de promouvoir l'entrepreneuriat auprès des jeunes est à féliciter. Cependant, il devrait s'accompagner d'une éducation à l'entrepreneuriat qui tienne compte des réalités économiques, sociales et culturelles. Ainsi que l'ont suggéré certains chercheurs, les formations à l'entrepreneuriat devraient être plutôt appliquées que théoriques, pour être efficaces. Le regroupement de jeunes entrepreneurs ayant les mêmes intérêts autour des projets collaboratifs conséquemment financés devrait être privilégié aux petits financements de petits projets qui peinent à se pérenniser. Le lien entre entrepreneuriat et formation professionnelle est encore à investir avec des structures appropriées étant donné que les apprentis en fin de formation deviennent souvent des entrepreneurs.

De nombreux rapports internationaux attestent du rôle important de l'enseignement technique et professionnel dans le développement économique, durable et la création d'emplois, surtout pour les économies en développement. Alors que l'Union Africaine (UA) reconnaît une sous-valorisation de ce type de formation dans de nombreux pays du continent, les efforts déployés en vue de sa valorisation sont jugés insuffisants, surtout dans les pays francophones où l'on assiste à une saturation des filières de l'enseignement général. La dominance des diplômés de l'enseignement général alors que les opportunités d'emploi y afférent sont encore très limitées, conduit à

un chômage de masse, duquel peinent à se relever la plupart de ces pays dont la croissance démographique s'accélère. Si l'ensemble des acteurs semblent s'accorder sur la nécessité de valoriser ces types de formations, peu de moyens leur ont été consacrés au regard des enjeux et besoins actuels. Il est impérieux que l'action des décideurs politiques soit accompagnée d'une valorisation de ces types de formations auprès des populations. En effet, les pays d'Afrique de l'Ouest se sont longtemps inscrits dans une approche purement élitiste où de longues études générales sont les seules à conférer un statut socio-professionnel important. Par conséquent, elles sont valorisées au détriment des formations professionnelles, lesquelles sont considérées comme choix alternatifs à l'échec scolaire, au manque de moyens financiers, à un soutien adéquat et sujets à des stéréotypes. La contribution des chercheurs locaux sera déterminante dans la compréhension des préférences professionnelles chez les jeunes. Elle pourrait par exemple viser à identifier dans une approche comparative chez les élèves, les facteurs inhibiteurs ou motivants au regard des filières techniques/professionnelles et générales ; comprendre les déterminants du choix d'orientation chez les étudiants des filières techniques et professionnelles ainsi que l'appréciation de leur choix (regret/maintien) ; étudier les représentations sociales associées à l'enseignement technique et à la formation professionnelle chez différents acteurs (enseignants, parents d'élèves...) et proposer des modèles interactifs d'approche par compétence utilisables par les élèves aspirant aux formations techniques et professionnelles. Par ailleurs, les décideurs politiques devraient commencer par allouer des moyens à la recherche au niveau local, dont les résultats devraient être consultés pour guider si possible les prises de décision.

Quelle place pour l'orientation scolaire et professionnelle ? L'importance de l'orientation n'est plus à démontrer. Malheureusement, ce domaine peine toujours à trouver sa place véritable dans des pays d'Afrique de l'Ouest. Les difficultés parfois cumulatives liées notamment au manque d'effectifs (conseillers en orientation), à la formation des professionnels, la réduction budgétaire au fil des années, le manque d'expertise pour le développement de tests d'orientation avec des normes locales, ont caractérisé son développement dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne. Mais une question fondamentale subsiste : peut-on faire de l'orientation dans les pays d'Afrique de l'Ouest comme en occident où les besoins individuels sont prioritairement mis en avant ? Quels rôles

du conseiller en orientation dans les environnements africains complexes sans accompagnement social, où les besoins de survie sont les plus immédiats ? Et comment l'orientation pourrait-elle contribuer à la promotion du travail décent ? Autant de questions pour lesquelles les prises de positions d'acteurs locaux n'ont pas pour l'instant encore émergé, mais qui ne tarderont certainement pas. Une chose est certaine : l'orientation scolaire et professionnelle ne peut répondre efficacement à elle seule à ces questions par ses pratiques. Ces dernières devraient encore s'inscrire dans une dynamique plus systémique impliquant de nombreux autres acteurs de l'éducation, de la formation, du monde du travail, de l'insertion professionnelle, sociaux etc. Cette dynamique est encore à construire, car les institutions associées à ces différents acteurs fonctionnent pour l'instant de façon cloisonnée, voire hermétique, complètement déconnectées les unes des autres.

Et le travail décent ? Les indicateurs du travail décent proposés par l'Organisation Internationale du Travail (OIT) ne pourront véritablement être évalués que sur un marché du travail formalisé. Comment alors promouvoir le travail décent dans des régions où la grande majorité des travailleurs proviennent du secteur informel et où l'existence même de nombreux individus est inconnue à l'État ? Il s'agit donc d'une problématique complexe. Cette question ainsi que toutes les précédentes pourraient trouver, à notre avis, des réponses pertinentes avec des gains majorants en partant de la base. Tout d'abord, l'existence de chaque individu, ses différentes transitions de vie et professionnelles devraient être connues de l'État, ce qui n'est pas encore le cas. Cette étape permettrait de fournir aux individus, les prestations (par exemple la protection sociale) qui leur sont dues par l'État dont ils sont les citoyens. Ce n'est qu'en accomplissant cette première étape que les États peuvent avoir les leviers nécessaires pour formaliser les emplois et l'économie informels, assurer une planification du système de formation en l'alignant sur ces besoins et déployer des prestations de chômage efficaces (primes, formations, reconversions...) pour le bien-être des populations.

Awa THIOMBIANO/DAO

Première directrice du Centre National de l'information, de l'orientation scolaire et professionnelle (CIOSP) du Burkina Faso.

Introduction générale

**Abdoulaye OUEDRAOGO ¹ &
Kokou A. ATITSOGBE ²**

La population du continent africain brille par sa jeunesse et sa forte croissance. Les projections des Nations Unies en 2050 soulignent que plus de la moitié de la croissance démographique mondiale se déroulera sur ce continent. En Afrique subsaharienne, la population devrait doubler en cette période ; la proportion des jeunes de 15 ans augmentera d'un demi-million chaque année et la moitié de la population aura moins de 25 ans (Nations Unies, 2022). « Entre 2015 et 2035, il y aura chaque année 500 000 jeunes de 15 ans de plus que l'année précédente. L'on annonce alors près de 2 milliards et demi d'africains qui vont peupler les grandes villes d'ici 2050. Pendant ce temps, la population dans le reste du monde est ou sera bientôt vieillissante » (Filmer & Fox, 2014, p.35). En effet, l'Afrique, qui comptait 1,4 milliards d'habitants en 2021 (17 % des 7,8 milliards d'humains) atteindra 2,45 milliards en 2050 (25 % de 9,7 milliards). Le Nigéria occupera la quatrième place mondiale des pays les plus peuplés alors que l'Éthiopie et la République démocratique du Congo (RDC) compteront parmi les dix premiers pays du monde (Magrin, Dubresson, & Ninot, 2022).

Cette croissance démographique en vue devrait s'accompagner d'une croissance économique impulsée par un marché du travail structuré dont les contours devraient être dessinés par un système éducatif à la hauteur des défis. Concernant l'économie, l'Afrique figure parmi les parties du monde en pleine croissance, laquelle, selon les Nations Unies s'élevait à 3,4 % en 2019, favorisant l'émergence progressive d'une classe moyenne. Malgré une contraction de 3,4 % du PIB en 2020, le continent africain a connu une reprise modeste en 2021, soutenue par une augmentation des prix des exportations et des matières premières et une hausse de la demande intérieure. Cependant l'année 2022 est marquée par des épisodes de plus en plus sombres selon la Banque Mondiale (World Bank, 2023). Plus les économies d'un pays sont diversifiées, plus ce pays réussit à maintenir une croissance positive malgré la sévérité de la crise et de la récession. Plusieurs pays africains ont connu une croissance accélérée de leurs économies en 2021 à 4,2 % (après + 1,1 % en 2020), appuyée par une reprise de la demande intérieure pour la consommation des ménages,

l'investissement public et les exportations. Parmi les dix économies les plus dynamiques d'Afrique en 2020-2021, figurent le Bénin, le Niger, la Tanzanie, le Burkina Faso, l'Éthiopie, la Côte d'Ivoire, l'Égypte et le Togo (Osman & Yoka, 2022). Malgré plusieurs chocs au niveau mondial (Covid-19, guerre en Ukraine), les économies africaines affichent une croissance positive en 2022 selon les estimations du Fonds Monétaire International (FMI) et de l'Agence française de développement (AFD). Les perspectives de croissance économique en Afrique sont positivement favorables et ces rapports mentionnent une poursuite de la reprise voire un renforcement en 2022 à 3,9%. L'inflation généralisée (annoncée à 10 % pour la moitié des pays du continent) due à la crise pandémique et à la guerre en Ukraine ralentirait cette croissance estimée à 3,6% en 2023.

Cependant, si la performance des économies africaines indique un dynamisme positif en 2020-2021, cette croissance ne s'accompagne pas d'une amélioration significative des inégalités sociales et d'une meilleure offre d'emploi. La croissance des économies africaines n'augmente pas le niveau des emplois. Les éléments de la triade économie - système éducatif - marché du travail peinent toujours à s'emboîter. Selon l'Organisation Internationale du Travail (2020), les secteurs porteurs de croissance économique ne sont pas nécessairement ceux qui procurent le plus d'emplois. C'est notamment le cas en Afrique où la plupart des pays sont fortement tributaires des ressources naturelles, leur procurant des revenus considérables, mais créent peu d'emplois. Le tableau que dresse Mays Mouissi (économiste) de son pays lors d'une interview par l'Hebdomadaire congolais TerrAfrica (publication du 26 septembre 2015) est assez remarquable : « L'exemple du Gabon est particulièrement révélateur. Alors qu'on y exploite le pétrole depuis 1957, c'est seulement en 2014 que fut inauguré le premier Institut du pétrole du pays » (p.24). Ce constat reste le même avec la majorité des pays du continent pour ce qui concerne les domaines agricole et minier où la plupart des pays africains semblent difficilement se détacher du rôle de « fournisseurs de brut » dans le commerce international, avec très peu d'emplois industriels.

Le niveau de pauvreté relativement élevé touche principalement les jeunes et les femmes. La proportion des jeunes demeure importante. L'Organisation Internationale du Travail relève qu'en 2020, « les jeunes âgés de 15 à 24 ans représentaient moins d'un quart (23,6%) de la population mondiale en âge de travailler, mais

plus d'un tiers (34,2 %) en Afrique, seule région au monde où la population active jeune augmente rapidement » (p.17). Les jeunes sans emploi de plus en plus nombreux dans les grandes villes africaines sont d'une grande préoccupation pour les gouvernements. Le chômage des jeunes préoccupe certes les États africains, mais ceux-ci peinent à leur offrir des emplois en nombre suffisant, et plus encore, décents. En 2019, près de 34 millions de personnes étaient au chômage en Afrique parmi lesquels 12,2 millions de jeunes âgés de 15 à 24 ans, soit 6,4 millions de plus qu'en 2010 et un accroissement de presque 1,5 millions du nombre de jeunes chômeurs. Par ailleurs, le chômage dans la région (6,8%) surpasse la moyenne mondiale (5%) (OIT, 2020). Le chômage est donc un problème majeur en Afrique.

Les opportunités d'emploi faibles augmentent le risque d'émigration des jeunes, et pour ceux qui restent dans leur pays, une forte dépendance vis-à-vis des adultes actifs. Le chômage des jeunes est aggravé par les faibles performances des systèmes éducatifs qui peinent à scolariser 40% des jeunes en Afrique subsaharienne malgré plusieurs décennies d'efforts. Beaucoup de jeunes s'engagent dans des emplois non protégés offerts par l'agriculture et le secteur informel. L'informalité domine fortement le marché du travail, principalement dans le secteur agricole et dans les autres secteurs économiques. Dans les campagnes africaines, c'est le secteur agricole qui est le plus grand employeur des jeunes. Selon l'OIT (2020, p. 43), « en 2019, environ la moitié (51 %) des travailleurs étaient employés dans ce secteur ; très souvent, il s'agit d'entreprises informelles, dont les travailleurs restent pauvres ». En milieu urbain, la majorité des emplois est issue du secteur économique informel qui échappe au contrôle fiscal et aux lois garantissant la sécurité et la protection du travail (Akindes, 2022 ; Rossier & Ouédraogo, 2021). En demeurant dans l'informalité, les emplois agricoles n'évoluent pas vers des activités à forte valeur ajoutée, comme dans les filières de transformation agricole ou l'agroalimentaire. Cette absence de passage du travail agricole vers des activités de transformation entrave la transition des emplois agricoles traditionnels vers des emplois formalisés. Pourtant, un passage progressif vers l'agroalimentaire et d'autres filières plus productives ouvrirait des marchés aux agriculteurs. La prédominance de l'informalité et la persistance de l'offre d'emplois précaires augmentent les inégalités sociales en Afrique, dont la plupart concerne prioritairement l'accès aux revenus et aux services sociaux de base tels que la santé, l'éducation ou le logement. Dans le classement

mondial, l'Afrique serait le continent le plus inégalitaire après l'Amérique du Sud selon l'indice Gini (Osman & Yoka, 2020). Les écarts entre les salariés du secteur formel (qui ont plusieurs avantages liés à leur statut, par exemple l'assurance maladie, un salaire garanti etc.) et ceux du secteur informel ont été accentués et rendus visibles par la pandémie du Covid-19 (Ouédraogo & Atitsogbe, 2022).

Dans des contextes où le dynamisme positif de l'économie ne stimule guère la création d'emplois suffisants et la réduction des inégalités sociales, comment est-il possible d'envisager de meilleures perspectives d'emplois pour la jeunesse ? Les gouvernements de la plupart des pays africains semblent avoir trouvé une bonne réponse à cette question dans l'entrepreneuriat des jeunes (Atitsogbe et al., 2021). Ce dernier est conçu comme une alternative individuelle efficace au chômage et suscite la mise en œuvre de politiques visant sa promotion. Cependant, l'acquisition de compétences entrepreneuriales est nécessaire pour réussir dans ce domaine. Alors, dans quelle mesure la formation à l'entrepreneuriat peut-elle stimuler le développement des compétences à l'auto-emploi et à la création d'emplois dans un environnement social inégalitaire ? L'éducation et la formation technique et professionnelle apparaissent parfois comme des alternatives susceptibles de promouvoir les capacités entrepreneuriales des jeunes. En effet, la contribution de l'éducation à l'épanouissement de l'individu est unanimement reconnue. L'enseignement et la formation techniques et professionnels contribuent au renforcement des connaissances et des compétences des jeunes, ce qui contribue à leur employabilité. Par ailleurs, la formation à l'entrepreneuriat contribue au renforcement des compétences individuelles et stimule l'employabilité des jeunes. En plus de participer au progrès de l'économie et au développement de la société, les compétences entrepreneuriales contribuent à l'épanouissement de l'individu en améliorant ses qualités personnelles de créativité, d'initiative et de réalisation de soi (Vincent-Lancrin, S., et al., 2020). Le renforcement des compétences entrepreneuriales et l'amélioration de la qualité de la formation technique et professionnelle peuvent dynamiser les mécanismes de reconnaissance et de validation des apprentissages informels et accompagner le processus de passage de l'informalité (échappant à la fiscalité) vers l'économie formelle. Dans des contextes où certains parcours peuvent prédisposer à l'inclination et aux compétences entrepreneuriales, pour plus d'efficacité, il est

inéluctable que la formation à l'entrepreneuriat soit transversale et pas un enseignement spécialisé (Atitsogbe et al., 2021).

Quels constats pour une partie du monde en proie à une nouvelle forme d'instabilité ? Akindes observe l'émergence sur le continent africain, d'un « entrepreneuriat du salut » dans le secteur informel qui « côtoie l'économie de la cybercriminalité dont les principaux acteurs sont de jeunes urbains connus sous plusieurs appellations nationales : « Yahoo boys » au Nigeria, « brouteurs » en Côte d'Ivoire, « Feyman » au Cameroun, « Sakawa » au Ghana et « Gayman » au Bénin » (Akindes, 2022, p.100). Face au contexte de désespoir, les jeunes africains sont parfois tentés par la « débrouille », l'envie de « se chercher » par l'émigration, et parfois, de « se réaliser par et dans la radicalisation violente » face au « désordre du temps de la guerre et la perte de contrôle de l'État sur les territoires en période de conflit » (Akindes, 2022, p.105). Confrontés à une économie de la violence dans tout le Sahel depuis une décennie et face à l'émergence d'ordres politiques criminels concurrents à l'État dans les zones occupées par des groupes armés, les jeunes saisissent ces « nouvelles fenêtres d'opportunités » pour s'enrôler dans les conflits armés en espérant échapper à « l'invisibilité sociale », ce qui leur donne un « statut social inespéré » (Akindes, 2022, p.107). Le recul de la présence de certains États sur des questions importantes de développement et la persistance des conflits armés (Libye, Soudan, Tigré) et des attaques terroristes perpétrées par les groupes armés dans la région des trois frontières et du Sahel (Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad) rendent difficile, voire problématique la sortie de crise¹. Plus récemment, l'apparition de la menace terroriste dans le nord du Togo élargit le cercle de l'insécurité dans la région avec un impact considérable sur l'éducation et l'emploi.

Face à la double croissance démographique et économique, comment les systèmes éducatifs dans les pays d'Afrique francophone pourraient-ils s'ajuster aux défis actuels et futurs en matière d'emploi

¹ Akindes note que l'engagement des jeunes dans le conflit favorise leur accès des ressources et leur permet de sortir de « l'invisibilité sociale et leur offre un statut social inespéré », ce qui rend difficile voire problématique la sortie de crise à cause de la perte de ce « statut valorisant ». C'est notamment le cas « des groupes armés aux programmes de démobilisation, de désarmement et de réinsertion. Dans le Delta du Niger comme à Cabo Delgado au Mozambique depuis 2017, les réactions radicales et violentes des jeunes aux inégalités dans la répartition de l'exploitation des ressources extractives répondent à la même logique » pp. 107.

? Quelles méthodes d'accompagnement en orientation pour promouvoir le travail décent en Afrique de l'Ouest ? Les réponses à ces questions centrales ont réuni une dizaine de contributions venant de plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales (démographie, économie, psychologie et sociologie). Les dix contributions rassemblées dans cet ouvrage sont organisées en trois parties : « Éducation », « Orientation » et « Intégration ». Ces contributions apportent des éclairages sur la question éducative en Afrique notamment son histoire, son fonctionnement, ses évolutions, les défis et perspectives. Les contributions sur l'orientation montrent comment les méthodes d'accompagnement en orientation dans la formation professionnelle peuvent promouvoir l'accès au travail décent en Afrique. Les contributions de la dernière partie apportent un éclairage pour mieux comprendre le rôle de l'orientation et des interventions dans le développement de la conscience critique en matière d'insertion professionnelle.

La première partie de l'ouvrage « Éducation » est composée de quatre contributions. Les contributions de Ouédraogo (chapitre 1) de Holu (chapitre 2) et de Beogo (chapitre 3) examinent les évolutions en Afrique depuis la période ante et post coloniale et abordent les défis et perspectives, en s'appuyant respectivement sur le Burkina Faso et le Togo. Pari (chapitre 4) analyse les modèles des intentions entrepreneuriales pour identifier les principaux leviers sur lesquels les décideurs peuvent s'appuyer pour promouvoir l'entrepreneuriat des jeunes. Les enjeux, les modèles et les perspectives en matière d'éducation à l'entrepreneuriat sont également abordés.

Ouédraogo (chapitre 1) analyse le fonctionnement du système éducatif au Burkina Faso en explorant de manière critique ses évolutions historiques, les obstacles qui entravent son bon fonctionnement et les perspectives. Après avoir rappelé l'intérêt et l'importance de l'éducation et la formation technique et professionnelle pour le bien-être et l'épanouissement de l'individu, le texte examine les évolutions historiques du système scolaire depuis la période coloniale jusqu'à nos jours, et identifie trois positionnements contrastés sur les apports de l'instruction scolaire coloniale (inadéquate, aliénante et civilisatrice). Les nouveaux défis tels que la crise amenée par les groupes terroristes armés dans le Nord et l'Est du pays sont abordés de même que l'efficacité et l'adéquation des politiques éducatives avec les besoins des populations.

Holu (chapitre 2) analyse les évolutions du système éducatif togolais hérité de la colonisation. La réforme principale du système éducatif intervenue en 1975 est abandonnée sans avoir atteint ses objectifs initiaux. La politique éducative togolaise est désormais pilotée par le Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) qui a développé des visions à moyen et à long terme pour le système éducatif du pays. Dans ce chapitre, l'auteur expose les obstacles endogènes et les facteurs menaçant le développement de l'éducation et apporte des propositions en vue de faire face à ces obstacles.

Beogo (chapitre 3) analyse les effets néfastes de plusieurs facteurs tels que la démographie galopante, l'insécurité liée aux attaques terroristes et la crise sanitaire (Covid-19) pour montrer comment les multiples réformes entreprises par le gouvernement pour améliorer le système d'éducation et les énormes moyens investis ne permettent toujours pas d'aller vers un équilibre après les espoirs qui commençaient à naître depuis la Conférence de Jomtien en 1990 et le Forum mondial sur l'éducation de Dakar en 2000.

Pari (chapitre 4) apporte un éclairage sur les enjeux, les modèles et les perspectives en matière d'éducation à l'entrepreneuriat. L'auteur montre que l'esprit d'entreprendre est de plus en plus considéré comme une compétence pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et mérite sa place dans le cycle d'enseignement primaire et secondaire. L'éducation à l'entrepreneuriat impliquerait à la fois la compréhension du concept d'entrepreneuriat, l'acquisition des compétences et aptitudes entrepreneuriales et l'opportunité de mettre à l'épreuve ses compétences d'entrepreneur. L'éducation à l'entrepreneuriat apparaît alors comme ayant une forte valeur ajoutée pour résorber le taux de chômage sans cesse croissant en Afrique.

La deuxième partie de l'ouvrage « Orientation » rassemble trois contributions. La contribution de Bakouan et Meda (chapitre 5) fait un état des lieux de l'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso, présente ses évolutions depuis un demi-siècle et analyse les défis et perspectives. La contribution de Bomda (chapitre 6) examine le droit à l'orientation et la question de l'employabilité des diplômés du supérieur au Cameroun. La contribution d'Alfa & Sawadogo (chapitre 7) analyse les différents modèles des intentions entrepreneuriales pour déterminer les meilleurs leviers de promotion de l'entrepreneuriat des jeunes en Afrique.

Bakouan et Meda (chapitre 5) examinent la situation de l'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso en identifiant

les défis majeurs à surmonter avant d'indiquer des perspectives. En tant que volet important du système éducatif burkinabè, l'orientation scolaire et professionnelle joue un rôle crucial dans la répartition, le suivi et l'accompagnement des apprenants dans leur formation et leur insertion professionnelle. Tout en décrivant l'orientation dans les différents paliers de l'éducation au Burkina Faso, les auteurs en exposent les limites et dressent des pistes d'amélioration.

Bomda (chapitre 6) examine l'offre du droit à l'information et à l'orientation universitaires et professionnelles (DIOUP) au Cameroun et analyse la façon dont ce droit prend en compte la question de l'employabilité des diplômés du supérieur. À partir de l'analyse documentaire diachronique et l'analyse qualitative du contenu fonctionnel des représentations sociales de l'orientation et de l'employabilité d'une part, et d'autre part, de leurs métaphores et synonymes, l'auteur dresse trois conclusions majeures. Il note également que le paradoxe du diplôme sans emploi continue de limiter la lisibilité et la visibilité institutionnelles et sociales des services dédiés à la promotion du DIOUP.

Alfa et Sawadogo (chapitre 7) apportent un éclairage sur « les modèles des intentions entrepreneuriales ». En s'appuyant sur une approche théorique de la psychologie sociale, la contribution analyse l'intention entrepreneuriale en tant que meilleur prédicteur de l'acte entrepreneurial afin de comprendre les facteurs qui la déterminent et susceptibles d'aider les décideurs à mettre en place de bons leviers d'actions pour les jeunes. En revisitant les principaux modèles d'intention entrepreneuriale développés dans la littérature, les auteurs identifient quelques leviers susceptibles de promouvoir l'entrepreneuriat des jeunes sortants du système éducatif du Burkina Faso et du Togo.

Quatre textes composent la troisième partie « Intégration » de l'ouvrage. Les contributions apportent une meilleure compréhension du rôle de l'orientation et des interventions dans le développement de la conscience critique en matière d'insertion professionnelle. Le texte de Kazimna (chapitre 8) examine le devenir professionnel des sortants des universités togolaises. Le texte de Guissou et Kobiané (chapitre 9) dresse les schémas des trajectoires professionnelles des sortants de l'enseignement formel en Afrique de l'Ouest à partir des enseignements de l'Enquête Transition vers la Vie Active au Burkina Faso. Le texte de Rossier et Masdonati (chapitre 10) analyse le rôle des interventions d'orientation dans le développement de la

conscience critique et de l'intentionnalité dans l'espace et le temps. Quant au texte de Atitsogbe, Moumoula et Pari (chapitre 11), il analyse la problématique du travail décent dans les économies informelles.

Kazimna (chapitre 8) montre que bien avant le passage au nouveau système d'enseignement LMD (Licence, Master, Doctorat), très peu de formations universitaires s'inscrivaient dans une démarche métier ou d'insertion professionnelle en dehors, par exemple, du Droit, de la Médecine ou du métier d'Enseignant. Cependant, l'auteur note que le système LMD tarde à être une solution à la professionnalisation des sortants sur le marché du travail, à partir des filières de formation de l'enseignement supérieur. Après avoir défini les concepts d'insertion professionnelle et d'employabilité, l'auteur dresse un état des lieux des sortants des universités du Togo et propose des pistes d'amélioration de l'employabilité des diplômés.

La contribution de Guissou et Kobiané (chapitre 9) examine les enchaînements des situations professionnelles des sortants du système de l'enseignement formel pendant 58 mois. Il apparaît que dans la diversité des parcours professionnels de jeunes âgés de 15 à 29 ans qui ont arrêté leurs études entre 2015 et 2019, la méthode d'analyse des séquences fait ressortir cinq principales trajectoires types, allant des trajectoires d'emploi salarié à des trajectoires entrepreneuriales et de stages, en passant par des trajectoires chaotiques de longues recherches d'emploi ou de travail familial. La longue durée des études ainsi que le dernier diplôme à la sortie de l'école sont protecteurs dans le marché de l'emploi en favorisant soit un accès direct à l'emploi salarié soit un recours aux stages professionnels ou à l'entrepreneuriat. D'autres facteurs comme l'âge, le sexe, le milieu de résidence, le niveau d'instruction du père ou celui de la mère du sortant influencent les parcours standards, vus comme des enchaînements de situations professionnelles types. Selon les auteurs, inscrire l'insertion professionnelle des jeunes à l'arrêt de leurs études dans une vision holistique peut se faire à travers la mise en place d'un observatoire national de suivi des sortants.

La contribution de Rossier et Masdonati (chapitre 10) examine le rôle des interventions d'orientation dans le développement de la conscience critique et de l'intentionnalité dans l'espace et le temps. À partir de plusieurs recherches et modèles théoriques des parcours professionnels, la contribution montre que l'impact des facteurs contextuels et économiques sur le bien-être est régulé par différentes

ressources psychologiques, comme la volition, l'adaptabilité, l'identité ou le sentiment d'efficacité personnelle. Cette contribution montre comment le développement d'une conscience critique peut être précieux dans des contextes économiques contraignants et inégalitaires et dans des structures sociales très verticales.

La contribution de Atitsogbe, Moumoula et Pari (chapitre 11) examine la place du travail décent dans les économies informelles de l'Afrique subsaharienne pour éclairer comment développer le secteur privé dans des contextes fortement dominés par l'économie informelle. En se basant sur les 10 indicateurs proposés par l'OIT, la contribution questionne l'accès à un travail décent dans le secteur informel en Afrique subsaharienne à partir d'une analyse du marché du travail et du contexte, en s'appuyant sur les contextes burkinabè et togolais. Les auteurs proposent et discutent plusieurs pistes visant la promotion du travail décent dans les économies informelles.

Références bibliographiques

- Akindès, F. (2022). Le paradoxe jeune : un défi pour les politiques publiques en Afrique. Dans Agence française de développement (éd.), *L'économie africaine 2022* (pp. 95-108). Paris : La Découverte.
- Atitsogbe, K. A., Pari, P., Kazimna, P., Holu, Y.A., Alfa, A., Tchonda, M., & Rossier, J. (2021). Effets des variables démographiques et contextuelles sur les intentions entrepreneuriales des étudiant.e.s et chômeur.euse.s au Togo. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 50(2), 199-230.
<https://doi.org/10.4000/osp.14010>
- Filmer, D., & Fox, L. (2014). Youth Employment in Sub-Saharan Africa [L'emploi des jeunes en Afrique subsaharienne-Rapport complet]. *World Bank Publications-Books*.
- Magrin, G., Dubresson, A., & Ninot, O. (2022). *Atlas de l'Afrique. Un continent émergent ?* (3^{ème} édition). Autrement : Paris.
- Nations Unies (2022). *Questions thématiques : Afrique*.
<https://www.un.org/fr/global-issues/africa>
- Organisation Internationale le du Travail (2020). *Rapport sur l'emploi en Afrique – Relever le défi de l'emploi des jeunes*. Organisation internationale du Travail. Genève : Bureau International du Travail.

- Osman, Y., & Yoka, C. (2022). Les grandes tendances macroéconomiques de l'Afrique et de ses régions. Dans : Agence française de développement éd., *L'économie africaine 2022* (pp. 7-24). Paris: La Découverte.
- Ouedraogo, A., & Atitsogbe, K. A. (2022). Les travailleur·euse·s des secteurs informel et formel face à la pandémie du COVID-19 au Burkina Faso : la prise de risques face aux impératifs sociaux, économiques et culturels. COVID-19, *Cahiers de l'IREA* 47, 9-19.
- Rossier, J., & Ouédraogo, A. (2021). Work volition, decent work, and work fulfilment, in the formal and informal economy in Burkina Faso. *British Journal of Guidance & Counselling*, 49(2), 255 - 271.
<https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1879991>
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J. & Vidal, Q. (2020). *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves: Des actions concrètes pour l'école*. Paris : Éditions de l'OCDE.
- World Bank. (2023). *Global Economic Prospects, January 2023. Global Economic Prospects*. Washington, DC: World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/38030>

PREMIERE PARTIE

EDUCATION

Chapitre I

Le système d'éducation au Burkina Faso : regards contrastés, politiques éducatives et efficacités

Abdoulaye OUEDRAOGO ¹

Depuis ces dernières décennies, plusieurs pays en développement ont donné une grande priorité à l'éducation en augmentant son budget et adopté de nouvelles politiques éducatives pour atteindre l'éducation pour tous. Selon le Rapport d'État consacré au système éducatif national, les dépenses d'éducation représentent près du tiers (30,3 %) sur l'ensemble des dépenses publiques du gouvernement burkinabè (RESEN, 2017). Cette performance du gouvernement burkinabè dans le secteur de l'éducation en 2013 représente près de 5 % du produit intérieur brut (PIB), et a permis au pays d'être classé au-dessus de la moyenne de comparaison avec les autres pays membres de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO). Cependant, l'accès à l'éducation pour tous les enfants et les adolescents n'est pas atteint. En s'appuyant sur des données secondaires de travaux en éducation, ce chapitre analyse la genèse et l'héritage du système scolaire colonial, présente ses principales évolutions et son adéquation avec les besoins du marché de l'emploi et met en exergue des éléments pouvant renforcer l'efficacité du système d'éducation dans le sens de l'objectif quatre des Objectifs du développement durable^o(ODD4).

¹ Département de sociologie et chercheur associé à l'Institut supérieur des sciences de la population (ISSP), Université Joseph KI-ZERBO.
E-mail: abdou_ouedraogo@yahoo.fr

Introduction

Pour Emile Durkheim, considéré comme l'un des pères fondateurs de la sociologie², l'éducation est une forme de socialisation méthodique qui permet à l'individu d'intérioriser les valeurs, les normes et les rôles sociaux de son groupe d'appartenance. Selon cette perspective sociologique, l'éducation est un processus de socialisation de l'individu qui commence depuis sa naissance pour le rendre sociable et assurer son passage de « l'être animal » vers « l'être social ». L'action éducative est exercée et contrôlée par les générations adultes sur les générations jeunes. Durkheim (1922, p. 9) souligne que l'éducation est « *l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* ». L'éducation participe dès lors, et de manière active, à l'enrichissement des connaissances de la personne et à son plein épanouissement physique, économique, social et culturel.

Sur un plan plus global et international, il est reconnu que l'accès à l'éducation est un droit humain universel depuis l'adoption de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* le 10 décembre 1948. Toute personne, sans aucune distinction a le droit de bénéficier d'une éducation gratuite et obligatoire pour ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. Quant à l'accès à l'enseignement technique et professionnel, il devrait être généralisé à tous, de même que l'accès aux études supérieures doit être ouvert de manière égale à Tous. Le rôle clé de l'éducation dans la résolution des problèmes cruciaux est également reconnu par diverses conférences internationales³. L'UNESCO a fait de l'éducation un secteur

² Selon Cabin P. et Dortier J. F. (2000 :16), parmi les pères fondateurs de la sociologie, nous pouvons citer Emile Durkheim (1858-1917) pour l'école française de sociologie, Max Weber (1864-1920) pour l'école allemande de sociologie et A. Small (1864-1926) pour l'école de Chicago.

³ Nous pourrions rappeler par exemple la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous consacrée aux réponses sur les besoins éducatifs fondamentaux (Jomtien, Thaïlande, 1990) ; la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (Rio de Janeiro, 1992) ; la Conférence mondiale sur les droits de l'homme (Vienne, 1993) ; la Conférence internationale sur la population et le développement (Le Caire, 1994), le Sommet mondial pour le développement social

prioritaire de son action en la considérant comme un droit fondamental pouvant aider à la réalisation de la paix et du développement durable dans le monde. A travers son *Programme de développement durable des Nations Unies à l'horizon 2030*, l'UNESCO entend promouvoir une éducation de qualité à travers son objectif 4/17 des ODD qui vise à pourvoir l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et en encourageant les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (Nations Unies, 2020).

Après le Forum mondial sur l'éducation pour tous (EPT) qui s'est tenu au début des années 2000 à Dakar (Sénégal), la communauté internationale s'est fortement mobilisée pour faire de l'éducation pour tous, une priorité nationale dans les pays en retard de scolarisation. Le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) lancé en 2002 offre également un cadre de partenariat multilatéral pour promouvoir l'accès à une éducation de qualité aux enfants très pauvres, vulnérables et touchés par des situations de conflits. L'Institut de statistiques de l'UNESCO (2017) estime à 202 millions, le nombre d'enfants et d'adolescents non scolarisés en Afrique subsaharienne.

Au cours des dernières décennies, plusieurs pays en développement ont accordé une priorité à l'éducation en augmentant les budgets alloués à ce secteur et adopté de nouvelles politiques éducatives pour atteindre l'éducation pour tous. Selon le rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso, les dépenses d'éducation représentent près du tiers (30,3 %) sur l'ensemble des dépenses publiques du gouvernement. En consacrant près de 5 % du produit intérieur brut (PIB) à son éducation en 2013, le pays se classe au-dessus de la moyenne de comparaison avec les autres pays membres de la communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (RESEN, 2017).

Malgré ces efforts louables, l'éducation pour tous les enfants et les adolescents n'est toujours pas atteinte. On se demande alors pourquoi les nouvelles politiques éducatives ne sont pas parvenues à assurer l'accès à une éducation de qualité pour tous, sans distinction de sexe ou de condition sociale. Nous allons focaliser notre réflexion

(Copenhague, 1995) ; la quatrième Conférence mondiale sur les femmes (Beijing, 1995) ; la Conférence des Nations Unies sur les établissements humains (Habitat II, Istanbul, 1996) et le Sommet mondial de l'alimentation à Rome en 1996 (UNESCO, 1998)

sur le cas du Burkina Faso en rappelant dans un premier temps le processus historique de la naissance du système scolaire. Ensuite, nous allons voir les différents regards critiques qui ont été portés sur l'héritage scolaire colonial. Nous aborderons également les principales évolutions du système d'éducation actuel avant de voir son adéquation avec les besoins du marché de l'emploi. Nous terminerons sur les actions gouvernementales susceptibles de renforcer l'efficacité du système d'éducation et promouvoir l'objectif 4 des Objectifs du développement durable (ODD4).

Analyse du système éducatif burkinabè : des regards contrastés

À l'époque précoloniale, l'éducation dans les sociétés africaines était informelle et sans cadre formalisé, régulé et centralisé par un État. L'éducation et la transmission des valeurs, des normes sociales et des compétences étaient assurées par les systèmes locaux de socialisation. Parfois caractérisés « d'éducatifs traditionnels », ces systèmes autochtones d'éducation ont résisté à l'arrivée des missionnaires, l'occupation coloniale et à l'institutionnalisation du modèle d'éducation occidentale. Ce modèle d'éducation occidentale a été le premier cadre formel et officiel de l'instruction publique dans la plupart des colonies françaises d'Afrique noire.

On peut distinguer deux moments dans la mise en place d'un système scolaire en Afrique noire. Durant la période précoloniale, l'enseignement a commencé vers les années 1870. Cette période est marquée par l'arrivée des missionnaires chrétiens qui vont implémenter les premières écoles. Les missionnaires chrétiens⁴ et les pères blancs⁵ ont progressivement formalisé le système scolaire

⁴ Soyinka (2000) note que « Le processus était le même : la responsabilité d'éduquer les « indigènes » était laissée aux missionnaires qui créaient des écoles et, usant de la carotte et du bâton (avec interventions plus ou moins sporadiques des corps expéditionnaires), des appâts commerciaux, autres diverses démonstrations irréfutables du niveau culturel supérieur des prosélytes, n'avaient aucun mal à les remplir de jeunes élèves, dont l'état d'esprit allait de l'enthousiasme à la réticence. Il est inutile de revenir sur l'enseignement dispensé à cette moisson d'enfants ; en revanche, on aurait tort de s'imaginer que le processus de réorientation culturelle s'appliquait uniquement aux élèves scolarisés » (p. 587).

⁵ Asare Opoku (2000) souligne que « Le christianisme, religion des conquérants, était considéré comme la source du pouvoir de l'homme blanc. Il donnait pour le moins accès à l'éducation, à l'emploi, à la puissance et à l'influence dans le monde

africain. Selon Lange (2000), l'on va assister à « l'ébauche d'un système scolaire qui se met en place, puis, avec la naissance des colonies, entrer parfois en concurrence avec le système scolaire colonial » (p. 55). On note également l'ouverture des premières écoles d'Afrique de l'Ouest à Porto-Novo au Bénin (ancienne Dahomey) en 1873, à Ségou au Mali (Soudan français) en 1896 et dans la région de Koupéla au Burkina Faso (ex Haute-Volta) en 1900 (Harding, 1971 ; Lange, 2000). Les écoles des missionnaires vont fonctionner dans un premier temps sous un régime privé-autonome. Durant la période coloniale, les écoles missionnaires⁶ vont passer sous administration coloniale pour devenir des écoles publiques bénéficiant des subventions et du contrôle de l'administration coloniale. Les contenus d'enseignements, les modalités du recrutement des élèves et la gestion administrative seront supervisés par le gouverneur des colonies d'Afrique occidentale française (AOF). On peut dire que le système scolaire précolonial des missionnaires chrétiens, puis, la « mission civilisatrice de la France⁷ », sont les deux ancêtres du système scolaire actuel. Le système éducatif actuel garde par ailleurs les stigmates de l'école coloniale, suscitant parfois, des critiques ou des rejets de la part des intellectuels et des politiques africains.

Parfois vue comme un moyen de domination des peuples colonisés, d'aliénation culturelle ou d'émancipation des Africains, l'école coloniale fait l'objet de nombreuses critiques. Ces regards critiques sur « l'enseignement des indigènes »⁸ peuvent être regroupés selon trois perspectives. La première suggère l'idée d'une

qui était le sien. Le fer de lance du message des missionnaires était la particularité du christianisme, notamment tel qu'il était compris et interprété par les missions européennes. Recourant à la parole (à l'évangélisation directe), à la scolarisation et aux œuvres médicales, les missionnaires obtinrent de nombreuses conversions, et la fin du XIXe siècle fut marquée par un formidable succès des missions chrétiennes. En conséquence, de nombreuses communautés chrétiennes surgirent là où il n'en existait pas auparavant, et beaucoup d'Africains convertis prirent en main l'évangélisation de leur peuple » (p. 567).

⁶ Harding (1971) précise que les Pères Blancs enseignaient « d'abord la langue du pays, comme ils le faisaient en Afrique orientale. Les élèves ne devaient apprendre le français qu'une fois à même de lire et d'écrire dans leur langue maternelle » (p.118).

⁷ Imposer la langue française, les mœurs et les lois françaises sont les principaux objectifs.

⁸ Berthier (1932) note que c'est vers 1870 que les missions ont livré l'enseignement aux indigènes et que l'année 1881 fut un tournant décisif pour la France dans son expansion coloniale et la promotion de l'enseignement public dans les colonies

inadéquation entre le contexte africain et le contenu de l'école coloniale. Cette critique soutient que l'école occidentale est fondamentalement aliénante pour les Africains. Un sortant de ce système, Kane (1961) évoque un processus « d'eupéanisation » des africains scolarisés sous le régime scolaire colonial. En s'appuyant sur un texte littéraire dont le héros est Samba Diallo, Kane questionne la pertinence d'envoyer des africains à l'école coloniale. L'auteur écrit : « Doivent-ils [les enfants] aller à l'école nouvelle ? » En guise de réponse, il dit : « L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin, à juste titre. Peut-être notre souvenir lui-même mourra-t-il en eux. Quand ils nous reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas. Ce que je propose c'est que nous acceptions de mourir en nos enfants et que les étrangers qui nous ont défaits prennent en eux toute la place que nous aurons laissée libre » (p. 24). En s'interrogeant sur l'identité culturelle et intellectuelle des sortants du système scolaire colonial, l'auteur pose déjà le problème de la re-contextualisation de l'école coloniale dans les sociétés africaines. Pour les partisans de cette perspective dite de l'inadéquation, l'école coloniale a formé et produit une nouvelle élite africaine coupée de ses propres réalités. Une élite culturellement et intellectuellement extravertie. On se demande pourquoi depuis l'accession du pays à l'indépendance, les habitudes de consommation occidentale et l'usage du français demeurent. La seconde perspective considère que, malgré l'indépendance des pays africains, l'école est demeurée au même titre que l'exploitation des matières premières, un dispositif de domination culturelle aux mains de l'occident. Cette thèse dite de la dépendance suggère que l'école est un prolongement des mécanismes de la dépendance culturelle et scientifique de l'Afrique vis-à-vis de l'occident. Hountondji (1977) souligne que l'industrialisation de l'Europe a transformé l'Afrique, sous régime colonial, en continent pourvoyeur de matières premières pour l'industrie occidentale et en réservoir d'observation et de prélèvement de données brutes pour servir la recherche des centres et laboratoires des pays occidentaux. Pour cet auteur, l'école coloniale aurait favorisé l'émergence d'une élite intellectuelle dont la pensée demeure « extravertie, tournée vers l'extérieur, ordonnée et subordonnée à des besoins extérieurs au lieu d'être autocentrée et destinée, d'abord, à répondre aux questions posées par la société africaine elle-même » (p. 2). Faut-il y voir une critique de la colonisation et de l'impérialisme international cher à la pensée

marxiste ? Ces rapports de dépendance sont-ils irréversibles ? Les dirigeants et l'élite africaine ont-ils contribué directement ou indirectement à cette situation⁹ ?

Une dernière perspective magnifie les effets positifs de l'école coloniale. Capelle (1990) note qu'elle a facilité l'émancipation culturelle et intellectuelle des Africains qui l'ont progressivement adoptée. L'auteur précise que l'enseignement de la langue française dans les écoles en Afrique Noire répondait aux souhaits des populations africaines pour satisfaire leur envie de communiquer avec les blancs et avoir des connaissances. Capelle précise que « le choix d'une langue de grande communication – le français en AOF – destinée à être enseignée dès l'école primaire comme support de l'acquisition des connaissances et de la communication, correspondait donc à une volonté quasiment unanime des populations et de leurs représentants, traditionnels ou élus » (p.304). Cette perspective souligne le rôle positif de l'école coloniale dans le processus d'émancipation des Africains à travers notamment l'apparition d'une élite africaine instruite. Adu Boahen (1996) souligne également que dès les années 1850, le travail éducatif des sociétés missionnaires a permis l'émergence d'une élite africaine parlant le français et/ou l'anglais sur le littoral d'abord (Sud de l'Afrique) et ensuite dans les régions non côtières (Afrique de l'Ouest), contribuant à leur émancipation. Isawa Elaigwu & Mazrui (1998) ont montré que l'éducation occidentale a forgé une nouvelle élite africaine hybride (africain-moderne) parfois atteinte de schizophrénie culturelle.

⁹ Ki-Zerbo et al. (2000) ont souligné que « Du fait de la faiblesse de ces dernières, la seule classe qui aurait pu accomplir la révolution socialiste en Afrique était l'élite. Malheureusement, l'élite était entièrement formée d'Africains fortement occidentalisés qui tenaient leur pouvoir non de la possession de richesses, mais de celle d'une éducation occidentale et de l'aptitude à manier le verbe. Ainsi, bien que devenue révolutionnaire, cette élite n'était pas capable de faire la révolution socialiste, car, comme Karl Marx l'avait pressenti, seule la classe la moins avantagée dans les sociétés les plus évoluées — et non la classe la plus avantagée que constituait l'élite africaine occidentalisée — peut l'accomplir. Même les Africains qui allaient étudier en Union soviétique ou en Chine devaient au préalable être occidentalisés, car les œuvres de Marx, d'Engels, de Lénine et de Mao n'avaient pas été traduites dans des langues africaines comme le kiswahili ou le yoruba. C'est pour un Africain une impossibilité sociolinguistique que d'être un marxiste accompli sans être en même temps fortement occidentalisé. On peut donc incontestablement ranger la nature de la formation des élites en Afrique parmi les caractéristiques défavorables du terrain sociologique auquel a été confronté le socialisme en milieu africain » (p.518).

Ces regards critiques sur les apports contrastés de l'école coloniale (inadéquate, aliénante et civilisatrice) questionnent l'école actuelle dans ses contenus, ses objectifs, sa finalité et ses moyens d'actions. Quelles ont été ses évolutions depuis un siècle ?

Les principales évolutions du système actuel d'éducation

Le système actuel d'éducation¹⁰ a évolué au gré des changements socio-politiques du pays. Depuis l'accession du Burkina Faso à l'indépendance en 1960, le système d'éducation a été plusieurs fois réformé pour promouvoir une meilleure offre éducative aux populations. Différentes politiques voient le jour pour améliorer la qualité éducative. Malgré l'action scolaire depuis un siècle, la proportion de la population rurale est demeurée très forte, passant de 90,92 % en 1975 à 73,7 % en 2019¹¹.

L'examen des principales évolutions montre que le pilotage du système d'éducation actuel post-colonial a connu une première réforme dès 1962 pour adapter le contenu, les horaires et les programmes scolaires aux réalités historiques, sociales et culturelles du pays. Après quelques années d'essais, cette réforme est abandonnée au profit d'une autre. Mise en œuvre durant la période 1967-1972, la seconde réforme est destinée à « ruraliser l'école » pour l'adapter à l'économie du pays fortement dominée par l'agriculture

¹⁰ Nous entendons par système actuel d'éducation, l'ensemble constitué par les acteurs individuels et institutionnels (publics/privés) impliqués et les diverses composantes qui collaborent pour promouvoir l'enseignement et la formation techniques et professionnels au Burkina Faso.

¹¹ Sanou et Maryvonne. (2010) notent que durant trois décennies après l'indépendance du pays, différentes politiques de planification pour le développement de l'éducation, de l'économie et du social ont été mises en œuvre par des planificateurs soutenus par la communauté internationale, mais cela n'a pas changé le taux brut de scolarisation primaire qui est demeuré très faible. Selon les auteurs « La raison de cette stagnation tient à la finalité alors assignée à l'éducation et à la planification de son développement. Le système demeure, dans cette période, marqué par l'esprit colonial : il s'agit de former une élite permettant de gérer au mieux les États nouveaux. Les plans de développement globaux et sectoriels éducationnels ont pour mission essentielle de faire en sorte que le nombre des diplômés demandeurs d'emplois ne dépasse pas les emplois disponibles dans le moyen terme » (p. 123).

rurale traditionnelle¹². L'objectif de la réforme visait à scolariser plusieurs jeunes ruraux âgés de moins de 20 ans en donnant la priorité au travail manuel et agricole. Réforme très ambitieuse entreprise juste après l'accès à l'indépendance du pays, la ruralisation de l'école avait institué un cycle de trois ans pour former des agriculteurs instruits dans les Centres d'éducation ruraux (CER). L'évaluation des résultats de cette réforme après trois années de mise en œuvre l'a trouvée inefficace, conduisant à son abandon (Kobiané, 2006 ; Ouédraogo, 2020).

Une autre réforme élaborée par les services de la planification de l'éducation nationale sur la base d'une étude sur les aspirations dans une quarantaine de localités du pays est mise en œuvre entre 1973 et 1984. Cette réforme proposait une restructuration du système d'éducation en cycle préscolaire de 3 à 6 ans, en cycle d'enseignement de base de 8 ans à caractère terminal, un cycle d'enseignement des métiers de 4 ans et un dernier cycle de spécialisation et de recherche. Un changement de régime politique intervenu en 1984 va stopper la mise en œuvre de cette réforme. Le nouveau régime du Conseil Nationale de la Révolution (CNR) va entreprendre des nouvelles politiques touchant l'économie, l'infrastructure, l'industrie, la santé, le social et l'éducation. En matière d'éducation, le CNR va d'abord critiquer l'école dite moderne, fondée sur le savoir abstrait ne produisant que des petits bourgeois et des chômeurs. Le CNR va glorifier l'éducation traditionnelle précoloniale fondée, d'après elle, sur le respect des rapports sociaux, les apprentissages et le développement des aptitudes intellectuelles et physiques¹³ pour

¹² Le cinquième recensement de la population par l'INSD (2020) dénombre 20 487 979 d'habitants en 2019 alors qu'en 1975 le premier recensement dénombrait 5 638 203 d'habitants. La part de la population urbaine et semi-urbaine était respectivement de 6,43 % et 0,20 % en 1975 contre 26,3 % de population urbaine en 2019. Quant à la proportion de la population rurale, elle demeure élevée avec 90,92 % en 1975 et 73,7 % en 2019.

¹³ Dans le discours sur l'école burkinabè appelé « l'appel de Gaoua », le capitaine Thomas Sankara oppose le contenu de l'éducation traditionnelle africaine précoloniale qui serait en adéquation avec les réalités africaines et proche du quotidien des africains (initiations aux rapports sociaux, apprentissages des métiers, développement des aptitudes physiques morales et intellectuelles, etc.) avec le contenu de l'école moderne centrée sur des contenus abstraits (philosophie, rhétorique) créant des aspirations de petits bourgeois orientés vers les valeurs occidentales.

proposer une nouvelle école révolutionnaire¹⁴. Fortement critiqué par certains acteurs de l'éducation et jugé très coûteux, le projet de réforme de l'école révolutionnaire est abandonné. Le coup d'État du 15 octobre en 1987 va instaurer le régime du Front populaire et désengager l'État du secteur éducatif (Compaoré, 2007 ; Ouédraogo 2020 ; Zagré, 1994). Le régime du Front populaire (FP) va s'orienter vers une économie de type libérale en signant des accords avec les institutions internationales de Brettons Wood (Banque mondiale et Fonds monétaire international). Entrée en vigueur en 1991, la nouvelle ère de l'orthodoxie économique¹⁵ va prôner le *moins d'État* dans le jeu économique, le *mieux État* dans la gouvernance et le *juste État* dans la sécurisation intérieur et extérieur. Zagré (1994) a relevé que l'option du *moins d'État* rend le gouvernement dépendant des institutions financières internationales (pas de prise de décision sans leur accord) et l'oblige à soumettre toute option de développement à l'appréciation de ces institutions internationales qui auront le dernier mot in fine¹⁶. Quelles ont été les implications concrètes de cette option du libéralisme pour le secteur éducatif ?

La dépendance financière du système d'éducation vis-à-vis des institutions financières internationales a véritablement pris un tournant sous le Front Populaire. Une nouvelle politique de contingentement des bourses, d'instauration de l'aide et de réorientation de la stratégie éducative vers l'enseignement de base au détriment de l'enseignement secondaire et supérieur voit le jour¹⁷. Selon Sanou & Maryvonne

¹⁴ L'école révolutionnaire poursuivait quatre objectifs déclinés comme suit : 1) former des citoyens doués d'esprit nationaliste prêts à faire face aux difficultés du monde ; 2) promouvoir le développement économique par une éducation qui produit des hommes capables de créer, de produire, d'entreprendre et de se mettre au service de l'intérêt général et 3) créer un épanouissement culturel par la valorisation des coutumes ou usages.

¹⁵ Fisette et Salmi (2005) ont souligné qu'à la suite des indépendances des États africains en 1960, une majorité des chefs d'État africains vont choisir le socialisme au détriment du capitalisme généralement assimilé au colonialisme.

¹⁶ Akkari A. & Payet J. P. (2010) ont montré que le processus de la mondialisation a accéléré l'internationalisation de l'éducation permettant à la Banque mondiale (BM) et le Fonds monétaire international (FMI) de se substituer à l'UNESCO dans les pays du Sud (comme l'OCDE dans les pays du Nord), pour devenir le principal acteur de la production des savoirs scolaires.

¹⁷ Chouli (2009) a montré que l'ajustement s'est traduit dans l'enseignement supérieur par le contingentement des bourses malgré l'augmentation du nombre d'étudiants : 374 étudiants en 1974, 9 000 en 1994, 35 000 en 2007, 42 000 en 2009, conduisant à la création de l'université de Bobo Dioulasso (1995) et de l'École

(2010), la plupart des pays africains ont mis l'accent sur la réduction des dépenses publiques en adoptant des programmes d'ajustement structurel qui ont entraîné une réduction des budgets dans le secteur de l'éducation, une suppression des aides aux étudiants et une dévaluation de la monnaie. Tout ceci en accord avec les recommandations de la Banque mondiale (1988) qui jugent que l'enseignement de base est plus rentable socialement (26 %) que l'enseignement secondaire (17 %) et supérieur (13 %) et par conséquent, capable de réduire la pauvreté. Les acteurs sociaux (société civile, collectivités locales) et les acteurs privés (ONG, entreprises) seront encouragés à investir dans le secteur de l'éducation (Compaoré & Ouédraogo, 2007). Ces efforts conjugués vont certes améliorer le taux de scolarisation qui est passé de 35,7% à 42,7 % entre les années 1990 et 2000, sans pour autant atteindre l'objectif de scolarisation universelle en 2000 (Nikiema & Salem, 2008).

L'une des exigences de la Déclaration de Paris¹⁸ est l'imposition de la mise en place des politiques sectorielles pour bénéficier de l'aide au développement. Pour satisfaire à cette exigence, le gouvernement burkinabè va élaborer plusieurs Plans de développement du secteur de l'éducation. Le premier Plan intitulé *Plan décennal de l'enseignement post-primaire (PDEPP)* voit le jour pour couvrir la période allant de 1996-2005. L'objectif de ce plan décennal est d'atteindre un taux de scolarisation au secondaire de 25 % en 2005 contre 11,90 % en 2001. Le second Plan appelé *Programme décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB)* est élaboré pour couvrir la période 2000 à 2009 pour atteindre la cible de 70 % de taux de scolarisation¹⁹. On peut noter que

normale supérieure de Koudougou (ENSK en 2005). Auparavant tout bachelier âgé de moins de 23 ans pouvait prétendre à une bourse, mais dès l'année 1992-1993 le montant de la bourse sera diminué et leur nombre limité à 500 en 2007. Cette situation va réduire considérablement la proportion des boursiers de 98 % en 1988-1989 à 19 % en 1999. Un prêt d'études pour étudiant verra le jour à partir de 1994.

¹⁸ La Déclaration de Paris de 2005 sur l'efficacité de l'aide au développement va introduire l'approche de gestion basée sur les résultats, privilégiant les politiques orientées sur les résultats, avec des données mesurables. Déclaration de Paris de 2005 sur l'efficacité de l'aide au développement,

<https://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/34579826.pdf> consulté le 29 avril 2021.

¹⁹ Les principaux objectifs du PDDEB sont les suivants : accroître l'offre d'éducation de base et réduire les disparités de tout genre entre les élèves ; améliorer la qualité, l'efficacité et la pertinence de l'éducation de base ; promouvoir

ces deux programmes de développement de l'éducation sont focalisés sur l'éducation de base, délaissant l'enseignement du secondaire et du supérieur. Plusieurs constats ont montré que le PDDEB n'a pas atteint les objectifs de qualité, mais a plutôt engrangé des résultats dans la réalisation des infrastructures scolaires. Enfin, un troisième Plan aux ambitions globales est élaboré pour couvrir la période post-PDDED allant de 2010 à 2020. Intitulé *Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB)*, ce Plan est mis en œuvre en même temps que la nouvelle politique de Réforme globale du système d'éducation burkinabè qui adopte une nouvelle Loi d'orientation de l'éducation en 2007.

L'une des principales réformes d'éducation dans laquelle le Burkina Faso s'est engagé au cours de ces dernières années concerne la réforme du continuum d'éducation de base. Cette réforme était déjà annoncée dans la Loi d'orientation de l'éducation de 2007, dont l'article 4 stipule que « l'enseignement de base est obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans ». L'objectif principal est de regrouper le préscolaire, le primaire et le post-primaire dans un cycle unique, c'est-à-dire dans un continuum d'éducation de base obligatoire²⁰. En quoi ces améliorations répondent-elles aux besoins des burkinabè ?

L'efficacité et l'adéquation des politiques éducatives avec les besoins des populations

Au lendemain de son indépendance en 1960, plus de 3,5 % du revenu national du Burkina Faso est consacré à l'éducation (Zagré, 1994). Comparativement aux autres pays au Sud du Sahara et aux pays à faible revenu de l'Amérique latine et de l'Asie, cette part du revenu consacré à l'éducation est la même. Selon Zagré (1994), le taux de scolarisation primaire estimé à 8 % en 1960 a doublé en 1980 (16 %) puis entre 1980 et 1990 (32 %). Malgré ces progrès de scolarisation au primaire, les taux sont trois fois moins élevés comparativement à ceux des pays de l'Asie et de l'Amérique latine.

l'alphabétisation ainsi que de nouvelles formules d'éducation alternatives et de développer les capacités de pilotage des interventions extérieures.

²⁰ Selon le RESEN (2017) cela va permettre de « mieux asseoir les acquis de l'apprentissage à travers des curricula et des programmes centrés sur les besoins fondamentaux et doter les enfants des connaissances instrumentales de base, de savoir-faire pratiques, d'outils de pensée et de méthodes de travail permettant de faire du jeune burkinabè un citoyen responsable, producteur et créatif » (p.40).

Ce taux procède d'une forte surcharge des classes du primaire avec un ratio écoliers/maître de 57 qui est supérieur de 30 % à la moyenne des pays du Sahel en 1981-1982. Selon l'auteur, la situation dans l'enseignement secondaire et supérieur n'est pas meilleure ; le taux est demeuré faible en 1985-1986 (4 %) et en 1988-1989 (6 %). Quelle est la situation actuelle de l'efficacité des politiques éducatives après les années de fort engagement de l'État (post 1990) ?

Situation actuelle de l'efficacité du système d'éducation et de formation

La question de l'efficacité dans le domaine de l'éducation est souvent abordée sous l'angle des capacités du système d'éducation à produire des résultats en capacité de répondre aux besoins des populations et de la société. Selon Bouchard et Plante (2002), l'efficacité peut être comprise comme « le lien de conformité entre les objectifs visés par l'organisme et les résultats effectivement obtenus » (p. 203). L'efficacité permet d'évaluer l'atteinte des objectifs visés ou objectifs de départ d'une organisation avec les objectifs effectivement atteints. L'efficacité du système d'éducation est également mesurée à l'aide d'un modèle économique à deux distinctions (efficacité interne et efficacité externe).

L'efficacité interne du système d'éducation est le rapport entre les intrants²¹ éducatifs utilisés (inputs) et les résultats scolaires ou académiques obtenus (outputs). L'évaluation de l'efficacité interne permet d'évaluer la capacité du système d'éducation et de formation à atteindre ses propres objectifs sur la base de plusieurs éléments tels que les ressources utilisées, les modes d'organisation et de gestion. Elle permet de mesurer la qualité des apprentissages ou le rapport entre les résultats pédagogiques obtenus et les objectifs pédagogiques visés ou encore la capacité du système à conduire l'ensemble d'une cohorte d'élèves du début jusqu'à la fin du cursus scolaire. L'évaluation de l'efficacité interne permet de voir par exemple si les emplois obtenus sont en adéquation avec le profil des sortants du système d'éducation ou de voir si les avantages obtenus par les sortants compensent les coûts liés au temps passé dans le système d'éducation et de formation.

²¹ Au sens de l'ensemble des produits qui sont nécessaires au bon fonctionnement d'un ensemble.

Quant à l'évaluation de l'efficacité externe, elle permet d'apprécier les apports du système d'éducation et de formation au développement économique et social de la société globale. C'est une évaluation des retombées du système d'éducation et de formation aux plans quantitatif et qualitatif pour les populations. La dimension quantitative de l'évaluation permet de vérifier la suffisance du nombre des sortants et de voir si le nombre de cadres formés (diplômés) répond aux besoins réels de la société. Elle permet par ailleurs de vérifier le degré de satisfaction des besoins de la société avec la planification de la formation des ressources humaines. Sur le plan qualitatif, l'évaluation des systèmes d'éducation permet d'apprécier les compétences réellement acquises par les sortants (diplômés/non diplômés) et les postes qu'ils occupent. Quelle est la situation de l'efficacité actuelle du système éducatif ? Nous allons nous appuyer sur le Rapport d'Etat du système éducatif national du Burkina Faso (RESEN, 2017) pour répondre à cette question en examinant le niveau de la couverture scolaire, l'accès, l'achèvement et l'insertion professionnelle des sortants.

Une couverture scolaire très faible

En considérant la situation de l'efficacité interne, le Rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso (RESEN, 2017) souligne une faible couverture scolaire comparativement à la moyenne des pays de la sous-région en Afrique de l'Ouest. La couverture scolaire est approximativement 6 fois plus faible au préscolaire, 28 % plus faible au primaire, 24 % plus faible au post-primaire et 2 fois plus faible au secondaire en 2013-2014. Pour la même période, le nombre d'élèves/d'étudiants pour 100 000 habitants est estimé à 2 fois plus faible dans l'enseignement technique et professionnel et à 53 % plus faible dans l'enseignement supérieur en référence à la moyenne d'autres pays de la Communauté Economique des Etat de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) (figure 1).

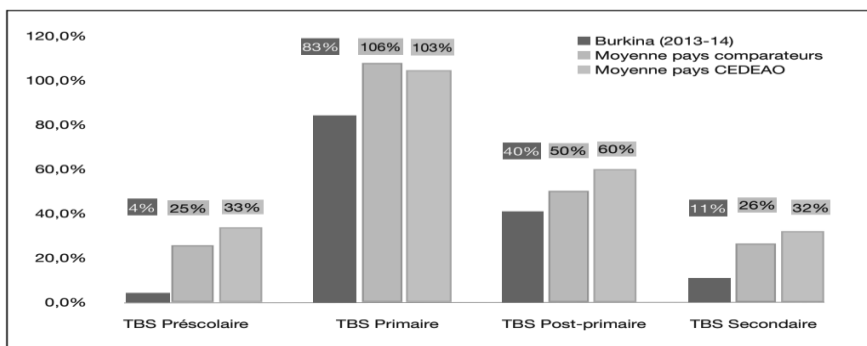


Figure 1 : Comparaison internationale de la couverture scolaire : Burkina Faso par rapport à la moyenne d'autres pays. Source : base d'indicateurs du pôle de Dakar pour la moyenne des pays comparateurs et la moyenne des pays CEDEAO

Un taux d'accès et d'achèvement faible

En considérant l'accès et l'achèvement scolaire, on note aussi que la situation n'est pas satisfaisante. En prenant la moyenne des pays comparateurs pour la même année 2013-2014, les indicateurs d'accès et d'achèvement au Burkina Faso sont en dessous de la moyenne des pays voisins de la CEDEAO pour les différents sous-cycles de scolarisation (figure 2). Les indicateurs d'accès scolaire montrent que le Burkina est parmi les pays classés en dernière position au sein de la CEDEAO. Concernant l'achèvement au primaire, le pays est classé avant- dernier devant le Niger.

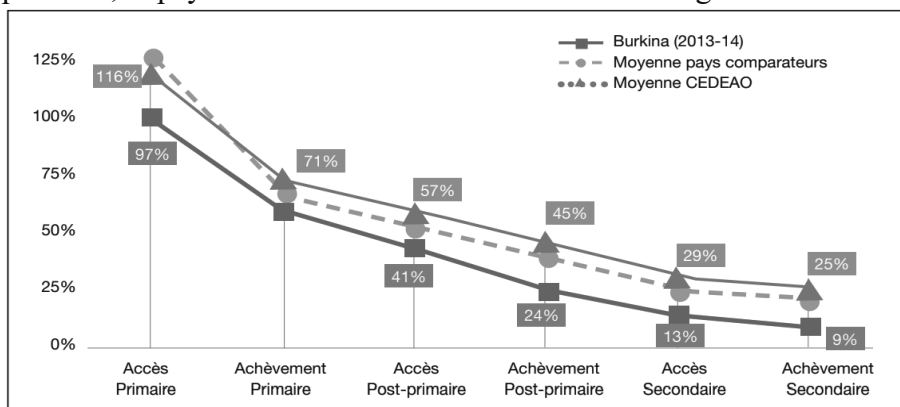


Figure 2 : Comparaison des indicateurs d'accès et d'achèvement au Burkina Faso par rapport à la moyenne des pays comparateurs (2013-2014). Source : base d'indicateurs du pôle de Dakar pour la moyenne des pays comparateurs et la moyenne des pays CEDEAO

Au regard des constats du RESEN (2017), le système d'éducation présente des insuffisances en termes de couverture scolaire, d'accès et d'achèvement. On note des disparités selon le genre et le milieu de résidence des élèves. Le constat selon le genre montre que le risque de se retrouver en dehors de l'école est plus élevé chez les filles (54,7 %) que chez les garçons (51,8 %). De même, le fait de résider en milieu rural présente plus de risque de se retrouver en dehors de l'école (59 %) que si l'on réside en milieu urbain (30,2 %). Des améliorations sont nécessaires pour rendre le système d'éducation plus performant dans son efficacité interne pour l'atteinte des objectifs d'éducation pour tous. Quelle est la situation des sortants sur le marché du travail ?

Un marché du travail plutôt favorable aux sortants de l'enseignement général

Dans le RESEN (2017), on note que sur le marché du travail en 2010, 55 individus sur 100 sortants du système d'éducation et de formation exercent un emploi précaire au regard de leur qualification. Cette situation est très contrastée selon les niveaux d'enseignement.

L'insertion professionnelle des sortants du système d'éducation s'est dégradée, faisant passer le taux de chômage des jeunes de 93 % en 2005 à 89 % en 2010. Les indicateurs de performance sur la dynamique d'insertion des sortants pour la période 2005-2010 indiquent un taux d'inactivité de 18 % (2005) et 19 % (2010), un taux de chômage (au sens large) de 10 % (2005) et 23 % (2010), un taux d'emplois précaires de 93 % (2010) et 89 % (2010). Le taux global d'insertion des sortants (TGIS) est estimé à 29 % (2005) et 27 % (2010).

L'enseignement supérieur présente de meilleures performances d'insertion à la sortie de l'école comparativement à ceux de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (figure 3). Les meilleures performances à la sortie de l'école s'observent en effet chez les sortants de l'enseignement supérieur, suivi des sortants de l'enseignement secondaire général dont le taux d'inactivité est estimé à 31 %, les taux de chômage et d'emplois précaires sont respectivement de 10 et de 76 %. Quant aux sortants de l'enseignement et la formation techniques et professionnels, ils sont les moins performants sur le marché du travail à la sortie de l'école

avec un taux d'inactivité estimé à 78 %, un taux de chômage et taux d'emplois précaires qui sont respectivement de 47 % et 99 %.

En considérant le plus haut cycle d'études atteint en 2010 de la population adulte (15 ans et +), le RESEN (2017) souligne un léger progrès du stock de la population adulte burkinabè qui n'est jamais allé à l'école, qui est passé de 77 % en 2005 à 74 % en 2010. Toutefois, ce léger progrès demeure insuffisant par rapport à la moyenne en Afrique subsaharienne qui compte environ 52 % de la population adulte n'ayant jamais eu accès à l'école.

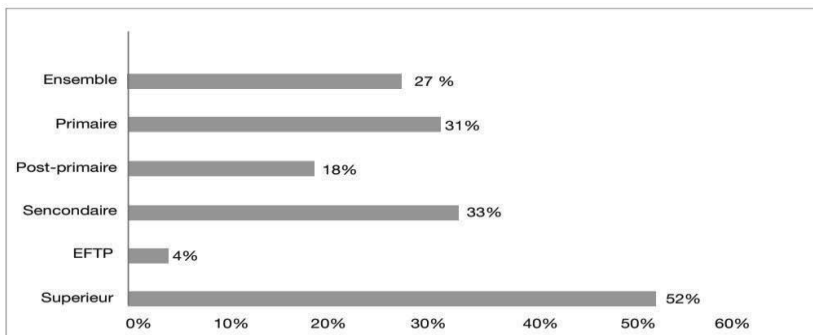


Figure 3 : Performances des sortants selon le niveau d'éducation (2010). Source : calcul des auteurs du RESEN (2017) à partir de l'enquête EICVM 2010

Ces résultats montrent que le marché du travail demeure précaire pour les sortants de l'enseignement et la formation techniques et professionnels qui ne trouvent pas rapidement un emploi au sortir de la formation, mais demeurent plus longtemps dans l'activité lorsqu'un emploi est trouvé.

Une capacité d'absorption des sortants très faible

D'une manière générale, le marché de l'emploi offre une faible capacité d'absorption des sortants du système d'éducation. Selon le RESEN (2017), comme le taux d'emplois précaires et d'inactivité est très faible (1 %) chez les sortants de l'enseignement supérieur, le taux de chômage s'avère élevé compte tenu de l'inadéquation entre l'offre d'emploi (réduite) et la demande d'emploi forte. Il y a trop de sortants du système d'éducation pour peu d'emploi pour les absorber. Ce constat est renforcé par l'enquête ENESI (2015) qui a montré qu'au niveau national, le taux net d'activité est de 82 % en 2015 avec

certaines disparités selon le niveau d’instruction et le sexe. Les indicateurs de l’année 2015 montrent également que le taux net d’activité est plus élevé chez les travailleurs sans niveau (88,5 %) et baisse si le niveau d’instruction augmente à son point le plus bas (53 %) pour le secondaire et remonte à 68,1 % chez les sortants ayant un niveau d’instruction supérieur. Le marché de l’emploi est fortement dominé par le secteur informel qui absorbe plus de 80 % des travailleurs dont le statut est souvent précaire (Ouedraogo & Atitsogbe, 2022; Rossier & Ouedraogo, 2021). Une proportion importante des jeunes de 15-24 ans (59,5 %) sont touchés par le travail dit précaire en 2018 (INSD & AFRISTAT, 2019).

Quelles sont les actions gouvernementales susceptibles d’améliorer l’efficacité du système éducatif pour atteindre l’Objectif 4 des Objectifs du développement durable (ODD) ?

Promouvoir l’éducation pour atteindre les objectifs de développement durable (ODD 4)

L’objectif 4/17 des Objectifs de développement durable (ODD) vise à : « assurer l’accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d’égalité, et promouvoir les possibilités d’apprentissage tout au long de la vie ». Le gouvernement s’est doté d’un Plan sectoriel de l’éducation et de la formation (PSEF 2017-2030) construit sur la base du Programme de développement stratégique de l’éducation de base (PDSEB 2012-2021) et du Plan national de développement économique et social (PNDES 2016-2020). Plusieurs initiatives ont été prises par le gouvernement pour réduire le chômage des jeunes avec la mise en place d’un cadre institutionnel de facilitation du traitement des questions liées à la formation et à l’emploi. Les services techniques du Ministère de la Jeunesse et de la promotion de l’entrepreneuriat des jeunes (MJPEJ) apportent un soutien aux jeunes pour le montage et le suivi de leurs projets. Un dispositif financier accompagne l’employabilité des jeunes dont les principaux sont le Fonds d’appui au secteur informel (FASI), le Fonds d’appui à la promotion de l’emploi (FAPE), le Fonds d’appui aux initiatives des jeunes (FAIJ) et le Fonds d’appui à la formation professionnelle et à l’apprentissage (FAFPA). Avec l’appui des partenaires techniques et financiers, le gouvernement accompagne les jeunes pour l’auto-emploi et la création de Micros et petites entreprises (MPE). Dans ce cadre, plusieurs bailleurs bilatéraux financent le Programme d’appui à la

politique sectorielle d'enseignement et de formation techniques et professionnels au Burkina Faso (PAPS/EFTP). L'action des bailleurs bilatéraux est de soutenir la politique nationale du Burkina Faso en matière d'EFPT et de renforcer les capacités et les compétences du Fonds d'appui à la formation professionnelle et à l'apprentissage (FAFPA). En considérant la période allant de 2007 à 2014, le Fonds d'Appui à la Formation Professionnelle et à l'Apprentissage (FAFPA) a financé diverses formations pour un montant²² de 228 481 000 de francs CFA en 2007, 1 819 333 000 de francs CFA en 2014 et 514 140 000FCFA en 2015 (Ouédraogo & al., 2020). Ces initiatives et actions du gouvernement et des partenaires techniques et financiers visent au renforcement de l'employabilité des jeunes.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons d'abord examiné la genèse du système scolaire en précisant les regards contrastés qui lui ont été porté, puis son évolution, son adéquation avec le marché de l'emploi et la manière dont elle veut atteindre l'objectif 4/17 des Objectifs du développement durable (ODD 4) consacré à l'éducation pour tous.

L'examen de la genèse du système scolaire à l'époque précoloniale montre que les missionnaires chrétiens furent les premiers à livrer un enseignement scolaire aux « indigènes africains » vers 1870 et par la suite, l'expansion coloniale française a poursuivi l'introduction progressive de l'instruction publique dans ses colonies vers 1881. Une nouvelle élite africaine anglophone s'est développée aux abords des ports maritimes et l'élite francophone s'est constituée loin des côtes (Asare Opoku, 2000 ; Berthier, 1932 ; Harding, 1971 ; Lange, 2000 ; Soyinka, 2000).

L'examen des regards critiques sur le système d'éducation nous a permis de dégager trois perspectives contrastées. D'abord l'école coloniale aurait produit une nouvelle élite africaine européanisée et coupée de ses propres réalités (Kane, 1961 ; Sanou et Maryvonne, 2010). Une seconde perspective critique suggère que l'Afrique est demeurée culturellement et intellectuellement dépendante de l'occident malgré son accession à l'indépendance. La

²² En euros, le FAFPA a dépensé environ 348 317 € en 2007, 2 773 555 € en 2014 et 783 801 € en 2015. Ces montants indiquent une baisse du financement pour la période de 2014 à 2015.

nouvelle intelligentsia africaine, qui serait portée vers la bureaucratie et l'affairisme²³, aurait produit une pensée proche de l'occident et éloignée des besoins de développement des populations africaines (Hountondji, 1977 ; Ki-Zerbo et al., 2000). Enfin une troisième perspective vante les apports positifs de l'école coloniale qui auraient permis aux africains de communiquer avec les blancs. Dans ce sens, l'école coloniale aurait contribué à l'émancipation des populations africaines (Adu Boahen, 1996 ; Capelle, 1990 ; Isawa Elaigwu & Mazrui, 1998).

L'analyse de l'évolution du système d'éducation montre deux moments marqués l'un par l'engagement de l'État dans le secteur éducatif et l'autre par son désengagement. La période de fort engagement de l'État (1960 à 1990) se caractérise par la mise en œuvre de plusieurs réformes et politiques éducatives dont : la réforme de 1962 consacrée à l'adaptation des contenus, les horaires et les programmes scolaires ; la réforme sur la ruralisation de l'école en 1967 consacrée à la création des Centres d'éducation ruraux (CER) ; la réforme sur la restructuration du système d'éducation en plusieurs cycles de 1973 ; l'appel de Gaoua du président Thomas Sankara en 1984. Quant à la période de désengagement de l'État qui va de 1990 à nos jours, elle est marquée par la mise en œuvre de plusieurs Plans et Programmes de développement du secteur de l'éducation avec le soutien de la Banque Mondiale. Les plus emblématiques sont le *Plan décennal de l'enseignement post-primaire* (1996-2005) ; le *Programme décennal de développement de l'éducation de base* (PDDEB 2000 à 2009) et le *Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base* (PDSEB 2010 à 2020). L'adoption de la nouvelle Loi d'orientation de l'éducation de 2007 va rendre obligatoire et gratuit l'enseignement de base pour tous les enfants de 6 à 16 ans.

²³ Sanou et Maryvonne (2010) estiment que : « contrairement aux discours officiels, les politiques éducatives suivies par le Burkina Faso depuis son indépendance ne laissent pas percevoir une foi réelle en l'éducation comme moteur du développement économique et social. Qu'il s'agisse des politiques élaborées par les gouvernements eux-mêmes durant les deux premières décennies de l'indépendance, ou de celles imposées par les institutions de Bretton Woods, plus précisément la Banque mondiale, la préoccupation majeure semble avoir été la formation et la protection d'une élite, hier méritocratique et bureaucratique, aujourd'hui ploutocratique et affairiste. Avec les mêmes conséquences néfastes sur la qualité de l'éducation d'une façon générale et sur celle de l'enseignement supérieur en particulier » (p123).

L'analyse de l'efficacité du système d'éducation et son adéquation avec les besoins de la population montre des insuffisances en termes de couverture scolaire, d'accès et d'achèvement malgré quelques progrès. Plusieurs disparités existeraient selon le genre, révélant un risque plus élevé chez les filles (54,7 %) de se retrouver en dehors de l'école que chez les garçons (51,8 %). Selon le milieu de résidence, le risque de se retrouver en dehors de l'école est plus élevé en milieu rural (59 %) qu'en milieu urbain (30,2 %). Selon le Rapport d'État du système éducatif national du Burkina Faso (RESEN 2017) et de l'Enquête nationale sur l'emploi et le secteur informel consacré au chômage (ENESI 2015), le marché de l'emploi offre une très faible capacité d'absorption des sortants du système éducatif. Le taux d'emplois précaires et d'inactivité étant très faibles (1 %) chez les sortants de l'enseignement supérieur, le taux de chômage s'avère élevé compte tenu de l'inadéquation entre l'offre d'emploi (réduite) et la demande d'emploi forte. Les sortants du système d'éducation sont trop nombreux pour peu d'emploi pour les absorber.

Enfin, pour l'atteinte de l'objectif 4 des ODD qui vise à permettre à d'avoir accès à une éducation de qualité de façon égalitaire, le gouvernement s'est doté d'un Plan sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF 2017-2030). Divers dispositifs institutionnels d'accompagnement en entrepreneuriat et en financement de projets permettent aux jeunes de se lancer dans l'auto-emploi, avec l'appui des partenaires techniques et financiers (PTF) de la coopération bilatérale.

Dans le contexte contemporain marqué par des actions violentes menées par des groupes terroristes salafistes dans le Nord et l'Est du pays contre le secteur de l'éducation (destruction d'infrastructures scolaires, assassinat d'enseignants, interdiction d'enseigner le français, déplacement d'élèves et du personnel), le relèvement du niveau scolaire des enfants de 6 à 16 ans à travers la mise en œuvre de l'article 4 de la Loi d'orientation de 2007 rendant l'enseignement de base gratuite et obligatoire pour ces enfants, et la continuité éducative des enfants en général deviennent improbable²⁴.

²⁴ Selon le rapport OCHA-Burkina Faso, le pays enregistrait 1 520 012 personnes déplacées internes au 30 Avril 2022 dont 59,13 % sont des enfants, 4258 écoles fermées touchant 708 341 élèves. Les personnes en urgence humanitaire sont estimées à 4,9 millions de personne, ce qui représente environ 30 % de la population totale. OCHA, 2022. BURKINA FASO Rapport de situation, 20 sept. 2022. <https://reports.unocha.org/fr/country/burkina-faso/>

Face à ces nouveaux défis, le déploiement et la recontextualisation de nouvelles actions éducatives avec l'appui des partenaires de l'éducation (ONG, Associations, société civile et coopération bilatérale) sont nécessaires et urgentes pour sécuriser et assurer la continuité éducative dans les deux tiers du territoire qui sont occupés par les groupes djihadistes et hors de contrôle de l'Etat²⁵.

Dans un contexte de globalisation de la scolarisation et d'internationalisation des politiques éducatives conduit par la Banque mondiale (BM) et le Fonds monétaire international (FMI) au détriment de l'UNESCO, comment le Burkina Faso peut-il réussir une vraie politique éducative adossée à une vision holistique de son développement ? Est-ce que les efforts du gouvernement et des partenaires au développement consacrés au secteur de l'éducation vont réellement améliorer les conditions de vie des burkinabè, particulièrement dans un contexte de crises sécuritaire et humanitaire sans précédent ?

Références bibliographiques

- Adu Boahen A. (1996). Tendances et processus nouveaux dans l'Afrique du XIXe siècle. Dans J. F. Ade Ajayi (Dir.), *Histoire générale de l'Afrique. Tome 6 : L'Afrique au XIXe siècle jusque vers les années 1880* (pp. 65-90). Paris : Editions UNESCO.
- Akkari A., Payet J. P. (2010). Introduction. Dans A. Akkari, J. P. Payet (Éds), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification* (pp. 7-34). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Asare Opoku K. (2000). La religion en Afrique pendant l'époque coloniale. Dans A. Adu Boahen (dir. Vol.), *Histoire générale de l'Afrique. Tome VII : L'Afrique sous domination coloniale, 1880-1935* (pp. 548-579). Paris : Editions UNESCO.

²⁵ Selon plusieurs médias burkinabè et étrangers, ce sont les groupes djihadistes affiliés à Al-Qaïda et à l'Etat islamique au Grand Sahara qui sont très actifs au Sahara et qui contrôlent plus de 60% territoire burkinabè, mettant les zones du Nord et de l'Est hors du contrôle de l'Etat burkinabè.

(https://www.lemonde.fr/afrique/article/2022/09/07/au-burkina-faso-les-djihadistes-intensifient-leur-strategie-d-asphyxie-des-villes-du-nord-et-de-l-est_6140529_3212.html, 07 septembre 2022) ;

(<https://www.lobspaalga.com/?p=51866>, 11 octobre 2022).

- Berthier, G. (1932). L'enseignement aux indigènes dans les colonies françaises. *Journal de la société française de statistique*, 73, 363-363.
- Bouchard, C., & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236.
- Cabin, P., & Dortier J. F. (Eds.). (2000). *La sociologie. Histoire et idées*. Paris : Éditions Sciences Humaines.
- Capelle, J. (1990). L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances (1946-1958). Editions Karthala.
- Chouli, L. (2009). Le néolibéralisme dans l'enseignement supérieur burkinabé. *Savoir/Agir*, 10, 119-127. <https://doi.org/10.3917/sava.010.0119>
- Compaoré, F. N. D. et Ouédraogo, M. N. (2007). L'évolution de la scolarisation au Burkina Faso. Dans F. Compaoré, M. Compaoré, M.-F. Lange, M. Pilon (Eds.), *La question éducative au Burkina Faso : regards pluriels* (pp. 25-50). Ouagadougou : IRD, CNRST.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fisette, J., & Salmi, M. (1991). Le désengagement de l'État en Afrique et les initiatives locales: la naissance de nouvelles formes de partenariat. *Cahiers de géographie du Québec*, 35(95), 349-368.
- Harding, L. (1971). Les écoles des Pères blancs au Soudan français, 1895-1920. *Cahiers d'études africaines*, 41, 101-128. <https://doi.org/10.3406/cea.1971.2813>.
- Hountondji, P. (1977). *Sur la « philosophie africaine » : critique de l'ethnophilosophie*. Paris : Maspero.
- INSD (2016). *Enquête nationale sur l'emploi et le secteur informel (ENESI 2015) Phase 1. Thème 5 : Le chômage*. Ouagadougou, Burkina Faso.
- INSD & AFRISTAT. (2019). *Enquête régionale intégrée sur l'emploi et le secteur informel 2018*. INSD et AFRISTAT. http://www.insd.bf/n/contenu/enquetes_recensements/ERI-ESI/Burkina%20%20%20%20Faso_ERI-ESI_SyntheseVF.pdf.
- Isawa Elaigwu, J. J., & Mazrui A. A. (1998). Construction de la nation et évolution des structures politiques. Dans A. A. Mazrui, C.

- Wondji (Dir.) *Histoire générale de l'Afrique. Tome 8 : L'Afrique depuis 1935* (pp.460-497). Paris : Editions UNESCO.
- Ki-Zerbo J., Mazrui A. A., Wondji C., & Boahen A. A. (2000). Construction de la nation et évolution des valeurs politiques. Dans Mazrui A. A., C. Wondji (Dir.), *Histoire générale de l'Afrique. Tome 8 : L'Afrique depuis 1935* (pp. 499-529). Editions UNESCO.
- Kobiané, J.F. (2006). *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : A la recherche des déterminants de la demande scolaire*. Monographie n°19. Louvain-la-Neuve : Bruylant Academia.
- Lange M. F. (2000). Naissance de l'école en Afrique subsaharienne. *Educations, Société, Pour*, 165, 51-59.
- Nations Unies (2020). *Rapport sur les objectifs de développement durable*. Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales. www.un.org/fr/publications/
- OCHA (2022). *Burkina Faso : Rapport de situation du 20 septembre 2022*. <https://reports.unocha.org/fr/country/burkina-faso/>.
- Ouédraogo, A., Kobiané, J-F, Rouamba, B., Ouili, I., & Naré, H. (2020). *Description du système éducatif et évaluation de son adéquation aux besoins des utilisateurs*. Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou, Burkina Faso. https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_7672EF8A8A87.P001/REF.
- Ouédraogo, A., & Atitsogbe, K. A. (2022). Les travailleur·euse·s des secteurs informel et formel face à la pandémie du COVID-19 au Burkina Faso : la prise de risques face aux impératifs sociaux, économiques et culturels. *COVID-19, Cahiers de l'IREA* 47, 9-19.
- Ouédraogo, A., Naré, H., & Rouamba, B. (2020). *Description des centres d'enseignement et de formation techniques et professionnels au Burkina Faso*. Université Joseph Ki-Zerbo. Ouagadougou, Burkina Faso. https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_E902CE22A9C2.P001/REF.
- Ouédraogo E. (2016). *La qualité de l'éducation au Burkina-Faso : Efficacité des enseignements/apprentissages dans les classes des écoles primaires*. Thèse de doctorat, Université de La Réunion.

- RESEN (2017). *Rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso. Pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base*. Ministères en charge de l'éducation et de la Formation, UNICEF, Pôle de Dakar de IPE.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253643>.
- Rossier, J., & Ouedraogo, A. (2021). Work volition, decent work, and work fulfilment in the formal and informal economy in Burkina Faso. *British Journal of Guidance & Counselling*, 49(2), 255-271. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1879991>
- Sanou, F., & Maryvonne, C. (2010). L'éducation supérieure dans les politiques éducatives en Afrique subsaharienne : le cas du Burkina Faso. Dans A. Akkari, J. P. Payet (Éds), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification* (pp. 119-145). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Soyinka W. (2000). Les arts en Afrique à l'époque de la domination coloniale. Dans A. A Boahen (Dir.), *Histoire générale de l'Afrique. Tome VII : L'Afrique sous domination coloniale, 1880-1935* (pp. 580-607). Editions UNESCO
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2017). *More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide. UIS Fact Sheet No. 46*. <http://uis.unesco.org>
- Zagré, P. (1994). *Les politiques économiques du Burkina Faso : une tradition d'ajustement structurel*. Paris : Karthala.

Chapitre II

Les politiques éducatives au Togo : évolutions, obstacles et perspectives

Yawo Adzéoda HOLU ¹

L'objectif de ce chapitre est de rendre compte dans un premier temps du système éducatif en Afrique avant la colonisation tout en faisant une lumière sur le système éducatif Togolais en cette période. Il montre ensuite comment la politique éducative au Togo revêt une empreinte coloniale (héritage colonial) jusqu'à l'accessibilité à sa souveraineté suprême. Il a été nécessaire de ressortir la face de la structure du système éducatif togolais au sortir de l'indépendance et après celle-ci tout en mettant un accent sur la principale réforme de 1975 qui a des objectifs et principes non atteints dans sa réalisation. Les visions à long et à moyen terme du Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) qui pilote désormais le système éducatif togolais en vue d'un redressement y sont évoquées par la suite. Des obstacles et facteurs menaçant le développement de la politique éducative au Togo sont mentionnés ainsi que des solutions et des perspectives (politique d'orientation, entrepreneuriat des jeunes...) devant renforcer cette politique éducative.

¹ Département de psychologie appliquée, Université de Lomé.
E-mail: felihol2@yahoo.fr

Introduction

L'éducation a pour principal objectif de transmettre aux jeunes d'âge scolaire des savoirs, une culture vivante (qui peuvent différer d'une société à une autre) et de développer chez eux des valeurs sociales pour les préparer à s'insérer dans la société (Livenais & Vaugelade, 1993).

En Afrique, les objectifs éducatifs fixés par les acteurs de l'éducation formelle varient selon les pays. De manière générale, les

pays africains ont hérité des modèles d'éducation des colonisateurs. Au Togo, par exemple, les politiques éducatives font référence à la constitution après les indépendances, aux plans successifs d'ajustement structurel ainsi que les crises économiques, politiques et sociales qui ont suscité des réflexions dans ce domaine. Il va falloir alors redéfinir à chaque fois les objectifs et les moyens pour faire face au redressement de ces politiques. La politique éducative d'un pays profite aux citoyens lorsque ces derniers sont bien formés, exercent un emploi et, lorsqu'elle réduit au maximum le chômage et promeut l'épanouissement de la population. Pour Sylla (2004, p. 9), l'éducation « donne non seulement accès au savoir pour l'initiation scolaire, à l'avoir en tant qu'investissement productif, mais aussi au pouvoir et même à l'être par le statut social ». L'objectif de ce chapitre est de décrire les politiques éducatives du Togo, depuis la période précoloniale.

Que devons-nous savoir du système éducatif traditionnel au Togo ? Pourra-t-on parler d'un héritage colonial en termes d'éducation au Togo ? Quelles sont les principales réformes qu'a connues le système éducatif au Togo ? Quelles en sont les difficultés et les solutions apportées pour répondre à ces difficultés ?

Système éducatif traditionnel

Il faut constater que l'éducation avant la colonisation peut être désignée par le terme « *éducation traditionnelle* » qui prend en compte la richesse profonde du milieu africain. Elle se fait généralement par la parole. Ce modèle d'éducation est basé sur l'apprentissage social ou vicariant, qui passe par l'observation et ensuite l'imitation. L'observation et l'imitation pouvaient être surtout constatées dans les champs de l'art, du jeu, de la musique et de la danse. Selon Koussoubé (2011), cette forme d'éducation assure une certaine cohésion sur le plan social. Cet auteur parle ainsi du maintien d'un équilibre social avec cette forme d'éducation en ce sens qu'elle incarne un esprit magique, une religion sacrée dans le quotidien du peuple africain. La vieillesse est perçue dans cette éducation traditionnelle comme une valeur positive, profitable à la collectivité en charge. Dans ces conditions, vieillir c'est monter l'échelle et non la redescendre. La vieillesse tient le monopole sur le plan pédagogique pour éduquer la progéniture (Koussoubé, 2011). Si depuis l'Antiquité, pour des questions éducatives en Afrique, la primauté est accordée à

l'oralité (ce qui occasionne sa méconnaissance), il est à reconnaître qu'il existait déjà des formes éducatives basées sur l'écrit dans certaines sociétés africaines, dont celle qu'a connue l'Égypte (Alphabet égyptien) : *hiéroglyphes*. L'absence de l'écriture accorde à l'oralité une valeur, une certaine importance au « mot », à la tonalité, ce qui donne une place capitale à l'orateur dans les relations sociales. Au Togo, avant la période coloniale, l'éducation était basée sur l'oralité et maintenait la population en groupes organisés et ceci repose sur un réseau de socialisation. Dès le début de la maîtrise des rudiments de la langue (initiation par la mère), les aînés de la famille donnaient des enseignements divers à travers des jeux de mots, des devinettes ou contes initiatiques regorgeant plusieurs notions de la vie en général : les valeurs culturelles, familiales et religieuses.

L'éducation traditionnelle avec ces différentes composantes qu'étaient la famille, les classes d'âge, les groupes des pairs et les sociétés initiatiques (Dravi-Houenassou Houangbe, 1988) est secondée par l'effort des togolais d'acquérir celle européenne qui symboliquement représente une notion de progrès à leur entendement (Gayibor, 1997). Le Togo finit par hériter d'une politique éducative de ses colonisateurs.

Politique éducative au Togo : un héritage colonial

Question éducative et d'enseignement durant la période coloniale allemande : organisation et harmonisation (1884-1914)

La question éducative et d'enseignement à cette époque fut l'œuvre des missionnaires chrétiens allemands qui ont décidé d'évangéliser les autochtones dès la petite enfance tout en les formant d'abord pour mieux implanter le christianisme. Ces missionnaires introduisent l'enseignement chez les autochtones, tout en valorisant les langues locales (Tsigbé, 2013). Les missionnaires catholiques ont réalisé plusieurs œuvres linguistiques dont la publication de plusieurs travaux avec l'usage des langues locales, surtout avec la langue dominante du pays (Ewe), traduire en « éwé » et en « mina », les Évangiles et les Épîtres de la Bible, à éditer des dictionnaires et des livres de grammaire, des syllabaires et des livres de lecture destinés à

l'utilisation dans les écoles dans le but d'instruire la masse (Napala, 2007). Les missionnaires protestants ont fait des efforts similaires dans la traduction de quelques livres de l'ancien testament, de même que des proverbes. Ces derniers ont mis à la disposition des apprenants une grammaire éwé (Napala, 2007). L'enseignement fut d'abord donné en langue éwé. Les véritables écoles officielles apparaissent à partir de 1905, mais seulement au Sud-Togo. C'est alors qu'en une trentaine d'années, le Togo a enregistré au total trois écoles primaires : celle issue d'une initiative locale fut créée en 1891 à Anécho (actuelle Aného) suivie de celle de Lomé en 1902 et de Sokodé en 1912 (Gayibor et al., 2005). Dès 1904, le gouvernement colonial allemand a décidé d'aligner l'éducation au Togo sur des réalités allemandes. A cet effet, des subventions ont été accordées aux écoles confessionnelles et l'on assista à la création des écoles officielles. Déjà à cette époque, la structure du système scolaire allemand s'est dessinée et est composée d'écoles de village, des écoles de station (subdivisions ou sous-préfecture), le cours complémentaire et les écoles professionnelles. C'est ainsi qu'en 1891, le gouvernement colonial allemand a créé la première école à Anécho. Le vœu principal de ce gouvernement était de former quelques employés pour l'administration togolaise. Sur la demande du gouvernement colonial allemand, arriva en 1892 la mission catholique (Société du verbe divin) pour renforcer l'éducation au Togo. Dans l'optique d'empêcher l'expansion de la langue Anglaise et faire promouvoir l'allemand au Togo, le Conseil colonial allemand (Kolonialrat) imposa en 1896 par une ordonnance, l'allemand comme la seule langue d'enseignement dans les écoles de la colonie (Togo). Dans la rubrique d'ouverture des écoles, Lomé a connu le 25 août 1902 l'ouverture d'une école élémentaire officielle et le 15 avril 1903, une école professionnelle officielle fut ouverte à Lomé pour assurer la formation de divers ouvriers (menuisiers, maçons, serruriers pour la construction des bâtiments administratifs et autres infrastructure). Le 24 janvier 1911 a marqué l'ouverture de l'école complémentaire officielle à Lomé pour préparer des employés de l'administration coloniale au développement du pays tandis que le 1^{er} avril 1912, le centre du pays a connu l'ouverture de l'école élémentaire à Sokodé (Yabouri, 2012). Tout compte fait, l'investissement des allemands dans l'alphabétisation au Togo a porté des fruits. Ainsi, à la veille de la première guerre mondiale, les écoles officielles ne totalisent que 341 élèves sur 1204 élèves recensés à l'échelle du territoire contre 13731 pour l'ensemble

des écoles confessionnelles, dont 13265 pour les missions catholiques et protestantes, soit environ 39 fois de plus. De même, l'administration ne comptait que 4 écoles créées contre 340 pour les deux confessions religieuses (Catholique et Protestante) (Tsigbé, 2013). En août 1914 éclata la première guerre mondiale qui amena tous les projets d'éducation et d'enseignement de la colonisation allemande au déclin.

Le passé colonial en Afrique atteste la présence de la France dans 3 régions principales (L'Afrique du Nord, l'Afrique occidentale et l'Afrique équatoriale). Le Togo, pays de l'Afrique occidentale était colonisé par la France de 1914 - 1920 à 1960, avec un statut international de territoire sous mandat de la Société Des Nations (SDN ; de 1920 à 1945), puis sous tutelle de l'Organisation des Nations Unis (ONU ; de 1945 à 1960). Déjà en 1903, une politique d'éducation a été mise en place dans l'Afrique Occidentale Française par les arrêtés du Général Roume. Ce sont ces arrêtés qui posèrent les premières lignes de la politique de l'enseignement qui est commune aux territoires occupés dont le Togo à partir de 1920. Dans le contexte d'après-guerre et à partir de 1946, l'enseignement au Togo s'est aligné sur celui dispensé en métropole. Dès cette époque, la politique éducative au Togo était devenue un héritage colonial. Cette affirmation est-elle vaine ? Elle se justifie dans la mesure où après la traite négrière et dans la seconde moitié du XIX siècle, se sont succédées les influences britanniques, allemandes et françaises ayant laissé des marques dans la modernisation du Togo, particulièrement à travers l'école formelle (Yabouri, 2007). A la veille de l'implantation de l'entreprise coloniale, les missionnaires dans le but de diffuser les valeurs religieuses à travers l'éducation ont créé des écoles formelles à l'occidentale dans les zones visitées en Afrique. Ce fut également le cas du Togo à une exception près : la première école a été créée (entre 1840 et 1850) par un citoyen togolais émancipé, un autochtone du nom de Zankli Akuété Lawson pour étudier la langue anglaise à des fins commerciales avec les occidentaux. Par la suite, l'implantation des sociétés de mission chrétiennes (Mission méthodiste de Wesley, Mission de Brême) a permis l'ouverture d'autres écoles religieuses délivrant un enseignement en langue locale et en anglais. L'objectif de l'enseignement des missions chrétiennes était et demeure toujours l'évangélisation et la conversion des jeunes à partir de l'école formelle. Jusque-là il n'eut aucune influence étatique sur l'école et l'enseignement jusqu'au 5 juillet 1884 où intervient un traité de

protectorat entre l'empire allemand et les chefs locaux de la zone maritime (Yabouri, 2007). Ce fut le début de l'occupation et de l'administration allemande au Togo. Autour des années 1910, le colonisateur allemand interdit la langue anglaise dans les écoles au profit de la langue allemande. C'était après la défaite de l'Allemagne au début de la Première guerre mondiale sur le territoire togolais que les Français ont repris l'administration du Togo actuel. Ils prennent en compte le système scolaire embryonnaire mis en place par les allemands (Yabouri, 2007). Pour mieux comprendre cet héritage colonial en matière d'éducation, examinons l'enseignement au Togo durant la période d'occupation française.

Question éducative et d'enseignement durant la période coloniale française (1914-1960)

Avec l'avènement de la première guerre mondiale, la coalition franco-britannique a interdit progressivement l'accès à l'école allemande. Le Togo fut divisé en deux en août 1914, puis juillet 1919 : le Togo britannique et le Togo français. Le Togo britannique est rattaché à Gold Coast (l'actuel Ghana) et le Togo français reste l'actuel Togo. Le territoire togolais a été donc pris par les Français qui ont procédé à la « dégermanisation » puis à la « francisation » de l'enseignement tout en intégrant progressivement la partie du territoire togolais sous domination française dans l'Afrique occidentale française (AOF) à travers la fermeture des écoles officielles allemandes ; la prise en compte des écoles catholiques par la Société des Missions Africaines (SMA) et des écoles protestantes par la Société des Missions Evangéliques de Paris (SMEP) (Tsigbé, 2013).

En 1921, le Rapport au Ministre des Colonies sur l'administration des colonies françaises a exposé pour une première fois les buts de l'enseignement que la France se propose d'organiser : « (...) le but que nous devons viser est de répandre le plus vite possible l'instruction élémentaire et de diffuser notre langue de manière à faciliter nos rapports avec les populations et à mieux comprendre leur desiderata » (Rap 1921, p.7) » (Gbikpi-Benissan F., 2011, p. 107).

Le cadre général de l'enseignement au Togo français a été institué par l'arrêté du 4 septembre 1922 qui en fait est, en substance un réaménagement du texte du 24 septembre 1903 qui précisait

clairement les objectifs et l'organisation du système éducatif scolaire des territoires de l'AOF (Assima-Kpatcha et al., 2005, p. 133-134).

Ce système comprenait 3 ordres :

« L'enseignement primaire élémentaire (destiné à familiariser les autochtones avec la langue française et à les préparer à devenir de bons travailleurs dans leurs propres milieux. L'enseignement primaire supérieur (destiné à préparer les élèves nantis du Certificat d'études primaires élémentaires CEPE aux carrières de l'enseignement, de la santé, de l'administration générale et du commerce, les plus doués postulant aux concours d'entrée des écoles fédérales du gouvernement général de l'AOF. L'enseignement primaire professionnel (préparant, en quatre ans, à un enseignement général, complété par une formation pratique en menuiserie, maçonnerie, ajustage, fonderie, etc.) » (Assima-Kpatcha, 1995 ; p.16).

De 1920 à 1939, trois éléments importants ont marqué le système scolaire embryonnaire au Togo : (1) la France a totalement mis la main sur l'actuel Togo (à partir du 1^{er} octobre 1920) ; (2) la crise économique de 1929, puis la prise de conscience des dangers de la politique de domination politique et d'assimilation culturelle par les locaux ; (3) la deuxième guerre mondiale (1939-1945).

La période de la tutelle (1946 - 1960) fut principalement marquée par la réorganisation de l'enseignement selon le modèle français. Ainsi, l'enseignement secondaire a vu le jour au Togo (les classes de 6^{ème} , 5^{ème} , 4^{ème} , 3^{ème} et ensuite les classes de 2nd , 1^{ère} et Terminale). Sous tutelle française, on assiste à une augmentation des effectifs dans les établissements. Cependant, les échecs aux examens furent massifs avec une forte sélection au sein des effectifs. On peut également noter la sous-représentation des filles, puis l'accentuation des disparités régionales (globalement entre le nord et le sud du Togo).

De 1960 à 1970 : africanisation de l'enseignement au Togo

Après l'indépendance, l'on assista à une volonté manifeste des régimes politiques de faire développer l'enseignement au Togo. Par exemple, le premier régime politique s'est préoccupé principalement de l'africanisation des cadres en accentuant la formation des cadres de

l'administration, en créant l'Ecole Nationale d'Administration (Actuel ENA) et en formant dans le domaine bancaire.

La libéralisation de la demande ainsi que des ressentiments régionalistes par rapport aux disparités qui existaient dans le domaine de la scolarisation entre le sud et le nord du pays ont été amorcés par le 2^{ème} et le 3^{ème} régime politique en 1963 et 1964. C'est dans cette ambiance qu'avait germé la réforme de 1975, idée qui mûrissait dans l'administration scolaire avant l'avènement de cette réforme (Yabouri, 2012).

Évolution des effectifs de 1970 à 1980 : nécessité d'une réforme

La rigueur politique de 1970 à 1980 a eu des effets sur la politique scolaire notamment la réforme de 1975. En effet, dans le secteur de l'éducation, le Togo a connu une expansion scolaire. Il est à noter que beaucoup d'écoles ont été créées ainsi que des écoles de formation professionnelle à l'instar de l'Ecole des Assistants Médicaux (EAM), et de l'Ecole Normale Supérieure (ENS). La première université du Togo fut créée dans la foulée par le décret n°70/156 du 14 septembre 1970, puis est devenue par décret présidentiel N° 2001-094/PR du 09 mars 2001, l'Université de Lomé. D'abord entre 1960 et 1970, s'était prononcé un boom des effectifs des élèves, effectifs qui ont pratiquement doublé, passant de 103 300 à 206 283, correspondant à un taux d'augmentation de 99,69%. Le principal indicateur de l'expansion scolaire fut l'augmentation au niveau du 2^{ème} degré entre 1970 et 1980. Le taux de scolarisation dans l'ensemble fut augmenté d'environ 72%. Le système scolaire jusqu'alors occasionne un taux d'échec très élevé, avec un taux de décrochage (taux d'abandon) trop élevé. Ces différents problèmes sont doublés de la rareté des établissements scolaires dans certaines régions (par exemple la Région des savanes), d'où la nécessité d'une réforme. Il est à signaler au passage, une déscolarisation entre 1981 et 1985, suite à la dévalorisation de l'école au sein des communautés (longues études, les diplômés chômeurs, les problèmes économiques, politiques et sociaux, répression dans les mesures de protection de la faune occasionnant la fermeture des écoles). Tout ceci occasionne une baisse énorme des effectifs à tous les niveaux suite à la détérioration de l'image de l'école et la perte de confiance en les autorités. Cette situation fut suivie par une stagnation des effectifs, puis une reprise de la scolarisation à partir des années 1986.

De tout ce qui précède, le constat est clair : la politique éducative togolaise revêt une empreinte coloniale jusqu'à l'indépendance (1960). Avec la réforme de 1975, la nouvelle politique éducative qui s'est inspirée du système éducatif colonial s'est désormais fixée des objectifs servant de ligne directrice pour le système d'enseignement (système éducatif togolais).

Politique éducative au Togo : de la structure du système scolaire aux principes et objectifs issus de la réforme de 1975

Structure du système scolaire issue de la réforme de 1975

Le système éducatif togolais doit sa forme actuelle à la réforme de 1975. Après l'indépendance, le Togo n'a vu élaborer la réforme de l'enseignement qu'en 1973, réforme qui fut promulguée le 6 mai 1975 donnant naissance à la nouvelle école. S'agissant des structures du système scolaire, l'école nouvelle issue de cette réforme est divisée en quatre degrés. L'enseignement du premier degré (préscolaire et primaire), l'enseignement du second degré (classe de la 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème} et l'enseignement technique), l'enseignement du troisième degré (classe de 2nd, 1^{ère} et terminale) et l'enseignement du quatrième degré (Ecoles, Instituts et Facultés de l'université). La nouvelle réforme a des principes et des objectifs.

Principes et objectifs de la nouvelle école

La nouvelle école se veut une école démocratique offrant des chances égales à tous les citoyens, aux filles comme aux garçons. Pour cela, elle doit être obligatoire et en principe gratuite pour tous les enfants de deux ans révolus à 15 ans. Le système d'éducation post-scolaire et permanent devrait permettre à chaque citoyen de continuer à peu de frais sa formation (Ministère de l'Éducation Nationale, 1975, p.7). Cette réforme défend une meilleure rentabilité de l'école tout en l'adaptant aux réalités du pays en vue d'un développement harmonieux. Dans le but d'adapter les structures scolaires aux besoins en main d'œuvre, les structures d'accueil, les centres d'apprentissage et les établissements professionnels doivent être prévus à toutes les

charnières de l'édifice scolaire. Un service d'orientation scolaire et professionnelle bien conçu, bien organisé et bien équipé doit orienter les jeunes gens selon leurs vocations et aptitudes individuelles d'une part, les besoins nationaux d'autre part. Une fois les jeunes scolarisés intégrés dans la vie active, l'école doit intervenir à une troisième étape pour assurer l'éducation permanente (orientation tout le long de la vie) et offrir à chaque citoyen la possibilité d'assurer sa propre promotion dans la vie active selon ses propres forces (Ministère de l'Education Nationale, 1975).

En somme, la réforme dans son ensemble n'a pas été appliquée. Les décisions telles que la démocratisation de l'école n'ont pas été pleinement mises en vigueur. Plusieurs décrets n'ont pas été signés comme décret de la gratuité de l'école qui devrait assurer la promotion de la scolarisation dans les milieux ruraux. Par contre, des phénomènes d'échec, de décrochage scolaire et de fermeture des écoles dans certaines localités des régions du Nord ont vu le jour (Yabouri, 2012).

Analyse de la politique éducative togolaise : vision de développement à long et à moyen terme

Un regard porté sur la politique éducative au Togo relève des manquements dans la réforme de 1975 dus à son application insuffisante. En effet, cette réorganisation du système scolaire en 1975, pertinente dans son principe, ne fut que très peu appliquée. Elle fut abandonnée au début de la décennie 1980, alors que le Togo était empêtré dans des difficultés économiques. Au début des années 1990, le résultat de cet abandon fut la persistance des difficultés qui avaient été diagnostiquées en 1975 (Assima-Kpatcha, 2007). La survie de ses principes et objectifs constituerait la clé de voûte pour la valorisation de la scolarisation en passant par les décrets qui devraient permettre son opérationnalisation. Suite aux difficultés nées de la crise socio-politique des années 1990, c'est le Plan Sectoriel de l'Education (PSE) qui endosse à partir des années 2000, la responsabilité de promouvoir l'éducation de manière générale au Togo. Le Plan Sectoriel de l'Education serait donc un processus évolutif qui doit être évalué et ajusté périodiquement avec la participation de tous les acteurs de l'éducation. A travers le PSE, les acteurs de l'éducation entendent

poursuivre la politique de développement du système éducatif. Sous ce vocable, l'Etat togolais a défini les grands axes de la politique sectorielle. Ceux-ci constituent une vision à moyen terme. Il s'agit notamment et fondamentalement de quatre grands axes :

Le premier axe. Il se veut développer un enseignement fondamental de qualité prenant en compte le primaire et le premier cycle du secondaire avec pour objectif prioritaire l'atteinte de la scolarisation primaire universelle en 2022. Une des actions du gouvernement reste la suppression des frais scolaires, la transformation progressive des Ecoles d'Initiative Locales (EDIL) en écoles publiques. La politique de réduction du redoublement (politique des sous-cycles) a été appliquée dans le but de diminuer les abandons et améliorer les acquis, la révision des programmes et le recrutement des enseignants polyvalents. Cette politique a vu le jour dans le but ultime d'accélérer la réalisation de la scolarisation universelle tout en élevant le taux de transition entre le primaire et le collège. Ceci a permis d'accroître le nombre d'élèves devant poursuivre quatre années de scolarité complémentaires (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}) (République togolaise, 2014). Cette réforme devra donc répondre à un triple objectif :

- Répondre à la forte demande sociale qui souhaite un allongement de la scolarisation de base ;
- Instaurer un enseignement fondamental de 10 ans afin de consolider les compétences de base tout en garantissant une acquisition durable des compétences fondamentales face à la qualité souvent défaillante et inégale des enseignements dispensés au primaire ;
- Donner la facilité aux sortants du collège de s'orienter vers des filières professionnelles, générales ou vers l'apprentissage.

Le deuxième axe. Cet axe voudra étendre la couverture du préscolaire, notamment le développement de l'expérience communautaire au bénéfice des populations rurales et des milieux les plus défavorisés. Ici, la généralisation d'une éducation préscolaire de qualité sera faite avec un fort soutien financier. Une priorité dans le financement sera accordée aux populations les plus vulnérables. Un accent particulier sera mis sur l'encouragement de l'offre publique en milieu urbain et l'offre communautaire sera développée en zone rurale

tout en veillant à ce que les apprenants aient le même profil en arrivant au cours préparatoire première année (CP1) (République togolaise, 2014).

Le troisième axe. Il prévoit de développer dans l'enseignement secondaire second cycle, l'enseignement technique et la formation professionnelle et l'enseignement supérieur des formations qui, en quantité comme en qualité, seraient déterminés en référence aux demandes de l'économie togolaise. L'Etat togolais trouve que l'enseignement et la formation techniques professionnels, dans sa configuration actuelle, restent davantage conditionnés par une logique de l'offre de formation plutôt que par une logique de réponse aux besoins des entreprises. Spécifiquement, pour l'enseignement technique, les activités prévues cibleront la restructuration de l'offre publique de formation (étude sur les besoins de formation, création, suppression, adaptation de filières), l'actualisation des contenus de formation en relation avec les besoins de l'économie, la formation des enseignants, la réhabilitation des équipements des établissements, la construction et l'équipement de nouveaux lycées. Au niveau de la formation professionnelle, il y a lieu de contribuer à améliorer la productivité du secteur informel agricole et non-agricole tout en permettant aux jeunes qui mettent un terme à leurs études après le primaire et, en cours ou après le collège, de bénéficier d'une formation courte, orientée directement vers un métier. Concernant l'enseignement supérieur, il s'agira de revoir les arbitrages opérés jusqu'à présent entre quantité et qualité. Du point de vue quantitatif, il est opportun qu'une régulation des flux soit mise en place à l'entrée du second cycle secondaire. Plusieurs mesures sont programmées pour une redistribution des effectifs au supérieur : il s'agira en l'occurrence de développer l'enseignement privé et progressivement, l'enseignement à distance, et procéder au rééquilibrage des effectifs entre les filières académiques et les filières technologiques/professionnelles. Aussi, faudrait-il restructurer significativement les effectifs entre disciplines au sein des formations académiques au bénéfice des disciplines scientifiques. Des efforts seront consentis au niveau des bourses et aides aux étudiants tout en ne négligeant pas le renforcement des infrastructures universitaires, l'équipement de la bibliothèque universitaire et les laboratoires de recherche. Par ailleurs, une extension des technologies de l'information et de la communication et la formation des enseignants sont envisagées. Aussi, une planification permettant de réajuster

l'offre de formation en fonction du besoin du marché sera promue pour améliorer l'efficacité externe de l'enseignement supérieur ; ce qui suppose une étude régulière dans le domaine de l'emploi pour accroître l'effectif des filières porteuses tout en tissant un partenariat avec le secteur privé. Il faudra également promouvoir la recherche universitaire pour le développement du pays et généraliser le développement des formations en entrepreneuriat pour garantir l'épanouissement de l'esprit d'entreprise et la création de l'emploi privé (Atitsogbe et al., 2021 ; République togolaise, 2014).

Le quatrième axe. Ce point concerne la diminution du taux d'analphabétisme. Au Togo, 43,3% des adultes de 15 à 40 ans sont analphabètes, soit 977 000 personnes (MICS, 2010). Les dispositions prises par le gouvernement pour réduire ce nombre n'ont pas porté de fruits, faute de moyens. Avec cette pensée, le gouvernement togolais prévoit la mise en place d'un fonds d'appui pour mettre en œuvre la stratégie du faire-faire qui est l'option retenue pour ce sous-secteur. L'objectif visé par l'Etat togolais est de ramener ce taux d'analphabétisme à 16% à l'horizon 2025 (République togolaise, 2014).

Afin de mener à bien les actions précitées, les principes directeurs suivants sous-tendent les actions qui seront menées à plus ou moins long terme : i) la réduction des disparités et l'amélioration de l'équité dans les différentes régions du Togo, ii) la politique d'alimentation scolaire pour promouvoir le maintien des enfants à l'école, iii) la politique de la santé scolaire, iv) la politique de l'éducation inclusive pour prendre en compte les enfants à besoins éducatifs spéciaux ou des enfants vivant avec des handicaps, v) la politique de libéralisation de l'offre éducative, vi) l'instauration d'une gestion transparente et efficace des ressources publiques affectées au secteur de l'éducation, vii) la politique de promotion d'une culture de l'excellence, viii) la politique de développement d'un partenariat et bien coordonnée. Quels sont les obstacles au développement du système éducatif togolais ?

Obstacles menaçant le développement de l'éducation au Togo

Plusieurs problèmes sont connus comme étant des obstacles limitant l'efficacité du système éducatif. Il s'agit entre autres de

l'offre d'éducation qui ne répond pas à une demande plus forte, le non-respect de la carte scolaire (surpeuplement et sous-peuplement de certaines écoles). On peut soulever également les disparités régionales, géographiques, sociales et du genre ainsi que la faible efficacité interne (qualité de l'enseignement, taux d'échec et de redoublement élevés...) et externe (faible insertion professionnelle et incompetence des diplômés). Les problèmes d'infrastructures et d'équipements sont à relever (écoles non construites, délabrement des salles de cours, manque de bibliothèque et d'aires de jeu) en complément de celui du manque d'enseignants qualifiés, de personnel d'encadrement (conseillers pédagogiques, conseillers d'orientation, inspecteurs...), d'absence de formation continue et de mauvaise affectation. La gestion du secteur de l'éducation pose d'énormes problèmes ainsi que la collaboration entre les différents ministères chargés de l'éducation. Le problème crucial demeure celui du financement du secteur de l'éducation (insuffisance des ressources allouées au secteur éducatif).

Solutions / Perspectives en vue de faire face aux obstacles et facteurs empêchant l'évolution du système éducatif togolais

Les solutions aux différents problèmes du système éducatif sont apportées par le Plan Sectoriel de l'Education. Ces solutions constituent en même temps les perspectives devant booster le système éducatif dans son fonctionnement. Ces solutions sont focalisées sur les obstacles endogènes ou facteurs menaçant le développement du système éducatif togolais.

- **La gouvernance du système éducatif doit être améliorée par une gestion saine**

Cette amélioration doit passer par une gestion efficiente des ressources éducatives couplée d'une promotion de la bonne gouvernance dans tout le système éducatif.

- **La qualité du service éducatif doit être améliorée de par son efficacité (interne et externe)**

Il s'agit ici de mettre à la disposition des apprenants un enseignement/éducation de qualité et avoir des diplômés efficaces et

compétents à plusieurs égards pouvant contribuer au développement du pays.

Procéder à un équilibrage de la pyramide éducative au plan national tout en corrigeant les disparités (dans les régions du Togo)

Il est question ici de développer l'éducation au niveau de tous les ordres de formation (technique, professionnel, général, supérieur...) tout en promouvant l'alphabétisation à tous les âges au plan national.

• Développer un partenariat efficace avec les différents membres du corps social

Pour un meilleur renforcement du système éducatif, il est du devoir des autorités éducatives d'impliquer les milieux socio-professionnels dans l'élaboration des programmes de formation dans l'enseignement technique, technologique et professionnel tout en promouvant un modèle de partenariat Etat-secteur privé.

• Elaboration d'une politique de l'orientation au Togo

Outre les solutions apportées par le PSE aux problèmes éducatifs togolais, l'Etat togolais devrait renforcer le Centre National d'Information et d'Orientation Scolaire et Professionnel (CNIOSP) en l'équipant en personnel (conseillers d'orientation) et en matériels, pour orienter les jeunes selon leurs vocations et aptitudes individuelles d'une part, les besoins nationaux d'autre part, comme prévu par la réforme de 1975. Il va falloir alors redéfinir une politique d'orientation tout en tenant compte des réalités actuelles de la population (augmentation des effectifs scolaires, évolution dans le domaine des TIC...etc.)

• Encourager davantage la culture entrepreneuriale au Togo

L'auto-emploi ou l'entrepreneuriat, consiste à entreprendre soi-même une affaire économique et commerciale. Il contribuerait à baisser le taux de chômage et rendre plus dynamique l'économie togolaise (Atitsogbe, Mama, Sovet, Pari et Rossier, 2019). Aussi,

d'autres études ont montré que les jeunes et les étudiants togolais pensent avoir la capacité de diriger leur propre entreprise et que leur intention entrepreneuriale est inhibée par certains paramètres environnementaux (difficile accès au prêt de démarrage, taxes non favorables aux start-up) (Golo, 2012). Ainsi, la culture entrepreneuriale doit être encouragée et enseignée au sortir des formations (Atitsogbe et al., 2021). Il faut alors encourager la jeunesse à l'entrepreneuriat en créant des conditions d'incitation à l'auto-emploi. L'État togolais devrait redoubler d'effort dans les financements des activités privées génératrices de revenus et d'emploi des jeunes.

Conclusion

D'un système éducatif essentiellement basé sur l'oralité (période précoloniale) et sur une pédagogie riche et sans écriture au départ, l'Afrique s'est vue adopter un système éducatif basé sur celui du colonisateur. Le Togo, pays de l'Afrique de l'Ouest avait bénéficié d'un système éducatif de ses colonisateurs (allemands, puis français). Il fut marqué spécialement par un système éducatif axé sur les réalités françaises. Ce système fut remarquablement développé entre les années 60 et 70 avant de connaître la grande « Réforme de 1975 » dont les principes et objectifs fixés n'ont pas été réalisés comme prévu. Désormais, la politique éducative togolaise est confiée au Plan Sectoriel de l'Education (PSE) qui a développé des visions à moyen et à long termes pour le système éducatif du pays. Les obstacles endogènes et les facteurs menaçant le développement du système éducatif togolais sont légion, mais trouvent un espoir à travers quelques solutions proposées par le PSE. Cet espoir ne devient-il pas grandissant dans la mesure où le Plan National de Développement (PND) adopté par le gouvernement togolais occasionnerait un renforcement du système éducatif sur toutes ses facettes ?

Références bibliographiques

Assima-Kpatcha, E. (1995). *La politique de professionnalisation de l'enseignement au Togo français : le cas de l'Ecole Professionnelle de Sokodé 1922-1952*. Mémoire de maîtrise d'histoire. Lomé, Presse de l'Université du Bénin.

- Assima-Kpatcha, E., Marguerat, Y. et Sebald, P. (2005). L'éducation sous la domination coloniale, Dans N. L. Gayibor (Dir.), *Histoire des Togolais de 1884 à 1960*. Vol. II, Tome1 (pp. 10-157). Presses de l'Université de Lomé.
- Atitsogbe, K. A., Pari, P., Kazimna, P., Holu, Y.A., Alfa, A., Tchonda, M., & Rossier, J. (2021). Effets des variables démographiques et contextuelles sur les intentions entrepreneuriales des étudiant.e.s et chômeur.euse.s au Togo. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 50(2), 199-230. <https://doi.org/10.4000/osp.14010>
- CONFEMEN (2013). *Analyse des politiques éducatives des pays du sud membres de la confemen*. Dakar : CONFEMEN.
- Dravie-Houenassou Houangbe, K. (1988). *L'éducation africaine face à l'école coloniale dualiste de l'éducation dans les pays de la côte Ouest-africain*. Lomé, Editions Haho.
- Gayibor, N. L. (1997). *Le Togo sous la domination coloniale (1884-1960)*. Lomé : Presse de l'Université du Bénin.
- Gayibor, N. L. (Ed.). (2011). *Histoire des Togolais, des origines à la conquête coloniale. Tome 1 : de l'histoire des origines à l'histoire des peuplements*. Paris : Kartala.
- Golo, Y. N. (2012). *Déterminants de l'entrepreneuriat au Togo. Rapport de recherche du FR-CIEA N°20/12*. Université de Lomé.
- Hampathé-Bâ, A. (1991). *Amkoullel, l'enfant peul*. Paris : Babel.
- Koussoubé, B. C. (2011). *Rapport synthèse présenté au nom de la délégation du parlement du Burkina-Faso sur « Les systèmes éducatifs en Afrique et les transformations des sociétés africaines »*. Ouagadougou, Burkina-Faso.
- Livenais, P., & Vaugelade, J. (Eds.). (1993). *Education, changements démographiques et développement*. Ed. de l'ORSTOM.
- Napala, K. (2007). *Les formes religieuses et les rapports interreligieux au Togo sous la colonisation française : 1914-1960*. Thèse de doctorat, Université Bordeaux- Montaigne
- République Togolaise. (1975). *Réforme de l'enseignement au Togo*. Ministère de l'Education Nationale, Lomé, Togo.
- République Togolaise. (2014). *Plan sectoriel de l'Education, 2014-2025*. Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, Lomé, Togo.
- Sylla, K. (2004). *L'éducation en Afrique, le défi de l'excellence*. Paris : L'Harmattan.

- Tsigbé, K. N. (2013). Evangélisation et alphabétisation au Togo sous domination coloniale (1884-1960). *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 12, 89-110.
- Yabouri, N. (2007). *Les problèmes de financement de l'éducation et de leurs implications : cas des écoles primaires publiques rurales dans la région des savanes au Togo*. Mémoire de Master, Université de Rouen.
- Yabouri, N. (2012). *Les politiques éducatives au Togo de 1960 à 2010 : la question de l'équité et de l'intégration nationale*, Thèse de Doctorat, Université de Lomé.

Chapitre III

Les perspectives du système éducatif burkinabè : une pénible marche vers un équilibre impossible ?

Joseph BEOGO ¹

Le système éducatif burkinabè après le long flottement des 2 décennies qui ont suivi l'indépendance du pays, connaît depuis quelques années un regain de dynamisme.

Dans la perspective de l'initiative Education pour tous à l'horizon 2000 prolongé à 2015, des projets et programmes ont été adoptés et exécutés. Ces initiatives ont contribué à donner une lueur d'espoir au système éducatif burkinabè. Cela s'est traduit par une augmentation de l'accès et de la survie dans l'éducation, une amélioration conséquente des taux bruts de scolarisation et des taux d'achèvement. Tout cela a été possible grâce à l'augmentation et à l'amélioration des infrastructures, le recrutement record du personnel enseignant ainsi que le renforcement des équipements.

Malgré ces avancées, les défis demeurent nombreux. Ainsi, avec le regain d'intérêt pour l'école, la demande devient de plus en plus forte et les prévisions insuffisantes. En outre, la survenue des défis sanitaires et sécuritaires a contribué à atténuer ces efforts. Au terme de la présente réflexion, il apparaît que des perspectives demeurent, mais les défis sont nombreux. Il revient donc aux politiques et acteurs du système de poursuivre la réflexion afin de dégager des solutions pérennes.

¹ École normale supérieure, Ouagadougou, Burkina Faso
E-mail : beogoseph@yahoo.fr

Introduction

L'éducation est le fondement de tout développement. Elle constitue le moyen par lequel les valeurs, les attitudes, le savoir, les représentations et les normes sont transmis. Conscient de son

importance, le Burkina Faso, à l'image de tous les pays du monde, a placé l'éducation au cœur de ses préoccupations. Ainsi, depuis l'indépendance du pays en 1960, des initiatives sont régulièrement entreprises pour promouvoir le système éducatif et permettre au pays de connaître son essor. Ces initiatives constituées de multiples réformes, de projets d'envergure peinent cependant à permettre au système éducatif burkinabè de jouer le rôle qui est le sien dans un pays en quête de repères pour se développer.

A travers ce chapitre, nous faisons un bref aperçu de l'évolution du système éducatif burkinabè et son organisation pour mieux appréhender le fondement des réformes majeures avant de questionner les difficultés qui minent ces dernières et donnent à croire que ces initiatives auront encore du mal à imposer un réel élan du système. Pour terminer, nous interrogeons les perspectives qui semblent inaccessibles.

Notre recherche s'est essentiellement adossée à des données documentaires ainsi que des échanges avec des personnes ressources.

Évolution du secteur de l'éducation au Burkina Faso

Plusieurs étapes ont marqué l'évolution du système éducatif burkinabè. Avant les indépendances de 1960, on assiste au fonctionnement d'une éducation qui, visiblement, manquait d'ambition de développement. En effet, fortement tributaire de la vision colonialiste, le système éducatif burkinabè souffrait tant dans ses objectifs que dans son fonctionnement. On a ainsi assisté à la mise en place d'une école coloniale servant de relais aux aspirations de l'administration coloniale. Pour Compaoré (1995 cité dans Beogo 2014, p. 48) « les écoles coloniales avaient un objectif purement politique et stratégique. De ce fait, l'école était une des manifestations concrètes de l'impérialisme français, soucieux uniquement de l'expansion de sa culture et de sa domination. Dans cette logique, elle visait à assurer sur place la formation d'un certain nombre d'auxiliaires destinés à atténuer la pénurie du personnel européen ». Très vite, ce système éducatif a suscité des critiques au sein de l'opinion. Dans la préface de "Eduquer ou périr" de Joseph Ki-Zerbo, Baba Hakim Haidara et Stanislas Adotevi (1990, p. 11) estimaient que « s'il veut vivre, notre continent doit entrer dans le

temps de l'éducation. Un temps éducatif dont il faut redéfinir la finalité et le rythme en procédant à une réflexion permanente entièrement orientée vers la recherche d'un mieux-vivre pour le plus grand nombre. Inadapté et élitiste, le système éducatif africain d'aujourd'hui alimente la crise en produisant des inadaptés économiques et sociaux et en dédaignant des pans entiers de la population active ». Un tel système éducatif peut difficilement répondre aux vœux de développement tant souhaité par les populations.

De l'analyse de l'évolution du système éducatif burkinabè, il peut être structuré en quatre grandes étapes en tenant compte de son autonomisation et de son organisation après les indépendances, de l'adaptation de l'école aux réalités locales, de l'avènement des principales réformes dans l'éducation et de l'évolution des effectifs face à la hausse des financements.

Une première étape allant des indépendances aux années 1975 marquée par une volonté d'assurer à tous une éducation de base et par une nécessité de former des cadres pour servir l'administration publique et le monde économique. C'est la période de la reprise en main du système éducatif par des acteurs nationaux, mais, il faut le noter, des conseillers français étaient encore là pour ce processus. L'ambition était grande et des moyens importants ont été mobilisés, favorisant ainsi une croissance des taux de scolarisation et d'alphabétisation à travers l'amélioration de l'accueil avec la construction de nouvelles écoles ainsi que le recrutement et la formation de personnel enseignant supplémentaire. La deuxième étape, qui va des années 1975 à 1985, avait pour ambition de consolider les acquis tout en adaptant l'école aux réalités locales. On a constaté ce qu'il convient d'appeler « la ruralisation » de l'école à travers cette volonté de rapprocher l'école des populations tout en assurant la promotion de valeurs locales. Cette étape a connu un flottement dû aux crises politiques et économiques qui ont affecté durement le système éducatif. Ainsi, plusieurs recommandations de la conférence internationale de l'UNESCO tenue à Addis Abeba en 1961 n'ont pas connu d'application. La troisième étape, de 1985 à 2000 est marquée par une baisse sensible de la qualité de l'offre d'éducation et de formation. En effet, cette période a été marquée par un regain d'intérêt pour l'école, ce qui peut s'expliquer entre autres par la conscientisation menée par la révolution au cours de la période révolutionnaire en faveur de l'« école révolutionnaire » ainsi que les

effets de la conférence de Jomtien sur l'éducation de 1990. Les populations ont alors réalisé la nécessité d'envoyer leurs enfants à l'école. Malheureusement, cette dynamique n'a pas été accompagnée par une offre significative en matière de capacité d'accueil et de ressources humaines. Cette insuffisance a joué sur la qualité de l'offre d'éducation. La quatrième étape dans l'évolution du système éducatif s'étend sur la période 2000 à 2020. Elle a certes connu un relèvement des statistiques à tous les niveaux : infrastructures, taux de scolarisation, ressources humaines, équipements, etc. En effet, le forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar à la suite de la Conférence de Jomtien réaffirme qu'aucun enfant en âge d'aller à l'école ne doit être en marge du système éducatif. En outre, il établit l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans tout en facilitant l'accès aux financements au bénéfice de l'éducation.

Le Burkina Faso adoptera dès l'année 2000 un premier programme d'envergure : Plan décennal de développement de l'éducation de base : 2000-2009 (PDDEB) puis en 2012 le Programme de développement stratégique de l'éducation de base PDSEB période : 2012-2021.

Malgré ces multiples efforts, on constate qu'après 2020, le système éducatif burkinabè éprouve encore des difficultés multiples qui entachent sa qualité et son efficacité externe. En outre, l'offre peine encore à satisfaire la demande.

Organisation et orientation du système éducatif burkinabè

Aux termes de la loi 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant orientation de l'éducation, le système éducatif burkinabè s'organise ainsi qu'il suit :

L'éducation formelle

Elle comprend le préscolaire, le primaire qui s'achève par le Certificat d'Etudes Primaires (CEP), le post primaire s'achevant par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC), le secondaire par le baccalauréat et le supérieur.

L'éducation de base formelle qui comprend le préscolaire, le primaire et le post primaire, à l'exception du préscolaire, est

obligatoire pour tous les enfants de six à seize ans au terme de la loi d'orientation de l'éducation. À partir du post primaire l'enseignement est organisé en enseignement général et en formation technique et professionnelle.

L'éducation non formelle

L'éducation non formelle est destinée aux enfants non scolarisés ou déscolarisés de neuf à quinze ans et aux jeunes de plus de quinze ans qui s'inscrivent dans des programmes d'alphabétisation dans un cadre non scolaire.

L'éducation informelle

Elle est acquise de façon fortuite et diffuse à travers les réseaux communautaires.

L'éducation spécialisée

Elle cible les enfants vivant avec un handicap physique, sensoriel ou mental ou qui ont des difficultés d'adaptation personnelle.

Toutefois, face à l'inadaptation du contenu de la formation et les exigences du marché de l'emploi, la politique éducative s'est de plus en plus tournée vers la promotion de l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels (EFTP) (Ouédraogo & Naré, 2022). Au niveau de l'enseignement supérieur, l'offre de formation dans les filières professionnalisantes s'est améliorée (Bissiri, Sanou & Ouédraogo, 2014). Elle n'est pas certes la panacée à toutes les difficultés du système, mais elle vise à favoriser et à accroître l'employabilité des jeunes.

Diagnostic des niveaux du système éducatif burkinabè

Au-delà de l'EFTP, le diagnostic à l'évidence du système éducatif burkinabè dans son entièreté suscite des questionnements. Il a traversé de multiples crises socio-politiques et organisationnelles qui ont ébranlé son fonctionnement, handicapant par moment son développement. A ce titre, il convient de citer entre autres les crises qui ont conduit au licenciement de milliers d'enseignants sous le régime de la révolution d'août 1983 d'une part et à l'invalidation de

l'année académique 1999-2000 à l'université de Ouagadougou d'autre part (Bissiri, Sanou & Ouédraogo, 2014).

Il faut noter également l'épineuse question de la qualité de l'offre éducative. En effet, le constat de la baisse du niveau des apprenants est général de même que la privatisation accrue de l'enseignement sans un réel dispositif de contrôle sur l'activité de ces écoles privées. La conséquence de cette baisse du niveau des apprenants, c'est la régression des taux de réussite aux examens et concours scolaires.

Tableau 1 : Taux de succès au BEPC de 2010 à 2021

Année	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Taux (%)	30,08	30,6	52,3	22,6	28,7	39,1	29,7	28,83	42,94	26,62	36,47	27,84

Source : Données de l'annuaire statistique 2021 du MENAPLN

Le constat qui se dégage de ces chiffres est la constance des taux de réussite sous la barre des 50% à l'exception de l'année 2012 qui a enregistré un taux 52,3%. Cette exception pourrait s'expliquer par la situation nationale. En effet, l'année scolaire 2011-2012 a connu de graves perturbations liées au décès de l'élève Zongo Justin à Koudougou. Il s'en est suivi de grandes manifestations dans tout le pays provoquant une perturbation des cours durant plusieurs semaines. Face au non-achèvement des programmes scolaires, les épreuves d'examens ont dû être réadaptées au niveau des élèves, ce qui justifierait le taux exceptionnel de 52,3% au BEPC de 2012. L'accalmie étant survenue l'année suivante, avec des évaluations régulières, les résultats sont redescendus en dessous de la barre des 50%. Cette situation peu préoccupante semble tout de même réaliste. Elle reflète le contexte et la qualité du système éducatif dans son entièreté.

Au niveau des investissements, on déplore le déséquilibre entre le primaire et les autres niveaux du système éducatif. En effet, la plupart des projets et programmes, des financements, concernent l'enseignement primaire. On n'est pas sans savoir aussi que le système éducatif burkinabè souffre de l'insuffisance de ressources financières, du déficit infrastructurel, de l'insuffisance des ressources humaines qualifiées et de l'inadaptation entre la formation et les besoins du marché de l'emploi sans oublier la coopération étrangère qui dicte une

certaines orientations au secteur de l'éducation. Ces difficultés ont été relevées dans le Plan Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF) 2017-2030 qui évoque des aspects liés aux conditions d'enseignement (capacité d'accueil, capacité d'encadrement pédagogique), à l'adéquation formation-emploi (en ce qui concerne notamment les niveaux terminaux du système éducatif), mais aussi à la soutenabilité financière des projets éducatifs. Nonobstant ces difficultés, il faut noter que l'éducation burkinabè au cours de son évolution a connu un regain de dynamisme.

Toutefois, au niveau de l'accessibilité, les données du PSEF (2016) laissent constater que les effectifs scolarisés ont globalement augmenté à tous les niveaux d'enseignement. Ainsi, dans l'enseignement préscolaire, les effectifs ont été multipliés par environ 6 entre 2014-2015 et 2000-2001, soit un accroissement annuel moyen de 15% sur la période. Ainsi en 2014-2015, cet effectif était de 73 081 élèves. En 2020-2021, il est passé à 130 411 auditeurs. Dans l'enseignement primaire, les effectifs ont quasiment triplé en passant d'environ 900 000 élèves en 2000-2001 à près de 2 707 000 élèves en 2014-15. En 2020-2021, cet effectif est passé à 3 289 736 élèves. En ce qui concerne le post-primaire, entre 2000-2001 et 2014-2015, les effectifs ont été multipliés par 5 dans l'enseignement général, tandis qu'ils ont très peu augmenté (1% seulement d'augmentation observée sur la période) dans l'enseignement technique et professionnel. Ainsi, pendant que le post-primaire général se caractérise par une croissance des effectifs de l'ordre de 12% par an, les effectifs dans le post-primaire technique et professionnel ont cru en moyenne d'environ 1% seulement par an. Quant au secondaire, les effectifs scolarisés ont quadruplé dans l'enseignement général et doublé dans l'enseignement technique et professionnel entre 2000-2001 et 2014-2015. Dans l'ensemble, du post-primaire au secondaire l'effectif général est passé à 1 370 452 élèves en 2020-2021. Ces situations se caractérisent par un accroissement annuel moyen de 10,8% dans le secondaire général et de 5, 1% dans le secondaire technique et professionnel sur la période. Enfin, en ce qui concerne l'enseignement supérieur, les données disponibles montrent que les effectifs ont plus que doublé en passant d'environ 33 500 étudiants en 2006-2007 à près de 83 600 étudiants en 2014-15.

Au niveau des infrastructures scolaires, la même dynamique a été observée au cours des deux dernières décennies. Au primaire, « les infrastructures publiques sont passées de 6 960 à 11 292 écoles et

celles privées, de 1 222 à 3 363 écoles, soit un taux d'accroissement moyen annuel de 6,7%. Au post-primaire et au secondaire, on constate qu'en 2015-2016 le nombre d'établissements est passé à 1 806 au public et à 1 422 au privé, soit 3 228 établissements au total. Ce nombre a augmenté de 12,6% » (Rapport de synthèse, enquête parlementaire, 2017, p. 9). Ces infrastructures sont partagées entre l'enseignement général et l'Enseignement et la Formation techniques et professionnels (EFTP) avec une prédominance de l'enseignement général. Quant aux taux de scolarisation, c'est au primaire que les meilleurs résultats sont enregistrés. Le taux brut de scolarisation national était de 86,1% au cours de l'année scolaire 2015-2016.

L'enseignement supérieur a pris de l'ampleur avec un accroissement assez important des infrastructures (amphithéâtres, salles informatiques et de cours, bibliothèques, laboratoires). On note aussi la création et l'ouverture de nouvelles universités, instituts et écoles supérieures tant dans le public que le privé. Dans le public par exemple, tous les treize chefs-lieux de région sont dotés de centres universitaires. Au privé aussi, la même dynamique est observée.

Tableau 2 : récapitulatif des universités et instituts supérieurs privés

Désignation	Effectif
Universités	12
Instituts, écoles et classes préparatoires	82
Institutions en instance d'ouverture	10

Source : Directions des institutions privées d'enseignement supérieur (rapport des sorties de suivi-contrôle des institutions privées d'enseignement supérieur, 2019)

Cet accroissement des capacités d'accueil est suivi d'une diversification et une professionnalisation des filières de formation.

Quelques réformes et leurs impacts

Dans son élan de modernisation, de dynamisation et dans l'optique d'apporter des réponses aux difficultés du système éducatif, plusieurs réformes ont été expérimentées. Au primaire, ces réformes

sont traduites par la réalisation de divers projets et programmes et la prise de textes pour encadrer le secteur. On a par exemple, le Plan décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB), les mesures sur la gratuité de l'éducation primaire, les mesures rendant obligatoire le primaire et le post primaire à tous les enfants de six à seize ans, l'interdiction de redoublement et d'exclusion à l'intérieur d'un cycle (CP1, CE1, CM1), etc. Le post primaire quant à lui, a connu l'adoption du continuum éducatif afin de favoriser la continuité éducative et améliorer les taux d'achèvement scolaires. Au niveau du supérieur, le gouvernement burkinabè s'est engagé dans la réforme du système Licence-Master-Doctorat (LMD). Cette réforme « permet de répondre à l'efficacité interne par l'augmentation du taux de réussite, de répondre à l'efficacité externe par la visibilité des formations, l'augmentation du taux d'insertion professionnelle et enfin le rapprochement de l'université avec le milieu économique » (Ndior, 2013, p. 200). « Depuis sa création en 1974, l'université de Ouagadougou a connu au gré du temps 3 principales réformes. Il s'agit de la restructuration de 1985 qui organise l'université en instituts, celle de 1991 qui y crée des facultés, des instituts et une école et, enfin, pour faire face à l'explosion des effectifs et atténuer les crises socio politiques à répétition, la réforme de 2000 y a introduit une profonde refondation » (Beogo, 2015, p. 220). La refondation de 2000 fut une réforme majeure en ce sens qu'elle apportât un changement dans le statut juridique et la structuration de l'université. Ainsi, l'université de Ouagadougou est érigée en établissement public à caractère scientifique, technique et culturel et dotée de la personnalité morale et de l'autonomie de gestion ; elle est aussi restructurée en Unité de Formation et de Recherche (UFR) et en instituts. On assiste alors à la création de sept UFR et d'un institut (Bissiri, Sanou & Ouédraogo, 2014).

Pour désengorger l'université de Ouagadougou et rapprocher davantage l'université des étudiants, le décret n° 2005-460/PRES/PM/MESSRS/MFB crée l'université de Koudougou. Pour ce qui est de l'éducation non formelle, il y a eu le greffage du volet formation technique aux programmes d'alphabétisation afin de promouvoir l'EFTP.

Le dynamisme du système éducatif s'est aussi traduit par un renforcement des ressources humaines. Selon les données de l'Enquête parlementaire sur le système d'enseignement (2017, P. 10), au primaire, « l'effectif des enseignants en 2015-2016 était de 69 148

contre 64 177 en 2014-2015, soit une augmentation de 4 971 enseignants. Au post primaire et au secondaire, le personnel enseignant en 2015-2016 était de 38 475 contre 31 278 en 2014-2015, soit une hausse de 7 197 enseignants. Au niveau du supérieur, c'est l'augmentation exponentielle des effectifs d'étudiants qui constitue le fait majeur. En 2006-2007, il y avait 3 015 nouveaux étudiants contre 34 976 en 2015-2016, soit une multiplication de près de 12 sur la période ». Cependant, on constate que la massification des effectifs étudiants n'a pas suivi le même rythme que les investissements (infrastructures et équipements, ressources humaines). Le relèvement des effectifs en personnel enseignant s'est opéré à travers un mode accru de recrutement organisé annuellement par le ministère chargé de la fonction publique.

Au primaire, le recrutement concerne les jeunes gens détenteurs du diplôme de Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) et remplissant certaines conditions spécifiques. « Le diplôme exigé pour accéder au corps des instituteurs au Burkina Faso demeure à la rédaction du présent texte, le Brevet d'études du premier cycle (BEPC). Le minimum d'âge requis pour y accéder est de 18 ans et le maximum 37 » (Beogo, 2014, p.114). Ils reçoivent ensuite une formation au métier d'enseignant dans des écoles professionnelles. Notons que le niveau de recrutement jadis organisé sur la base du BEPC est rehaussé par la suite au baccalauréat et les professionnels sont actuellement connus sous le vocable de « professeurs des écoles ». Pour renforcer les effectifs, un second recrutement est organisé parmi les personnes ayant reçu une formation privée au métier et titulaire du diplôme de fin d'études des écoles nationales des enseignants du primaire (DFEENEP). Tous ces recrutements se font par voie de concours. Les mêmes efforts sont fournis au niveau du post primaire et du secondaire où les diplômés sont recrutés et formés au métier d'enseignant à l'Ecole Normale Supérieure (ENS). Au supérieur, le recrutement se fait sur examen de dossiers suivi d'un entretien avec les postulants. Si le recrutement au primaire par voie de concours garantit l'égalité des chances, c'est le contenu des épreuves qui suscite des critiques. En effet, les tests psychotechniques et les questions à choix multiples sont souvent aléatoires et ne permettent pas de recruter les plus méritants.

Dans le souci de renforcer les capacités des enseignants et d'améliorer la qualité de l'offre éducative, des mécanismes sont mis en œuvre pour assurer une continuité de formation aux personnels

enseignants. Au primaire, la formation continue des enseignants s'effectue dans des cadres institutionnels tels que les conférences pédagogiques annuelles, les stages de formation et la formation continue, les Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP), les Plans d'Amélioration Individuels et collectifs (PAIC), les Groupes d'Animation Pédagogique (GAP), etc. Pour Koama (2008), la formation continue est perçue comme étant le relais de la formation initiale pour compléter, améliorer, ajuster les apprentissages au regard des conditions concrètes auxquelles est confronté le praticien. Pour le cas précis de la conférence pédagogique, elle constitue : « un cadre de formation continue, de réflexion, d'échanges et d'information pour le renforcement de leurs compétences en matière d'enseignement et d'éducation. A ce titre, elle vise à offrir aux enseignants un cadre de formation continue, à favoriser la concertation et les échanges sur les questions d'ordre pédagogique, à traiter les thèmes d'intérêt général et à permettre à l'administration de diffuser des informations relatives aux orientations politiques du département ministériel » (Beogo, 2014, p. 189-190). La formation continue est un tremplin pour la qualité du système éducatif. Du reste, les autorités éducatives prévoient des textes pour son opérationnalisation. C'est ce qu'expliquent Beogo et Sadia (2021, p. 144) en évoquant « la loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation et d'éducation qui dispose à son article 49 que 'les professionnels de l'éducation ont droit à une formation continue et/ou à un encadrement professionnel. Ils ont le devoir de se cultiver et de développer leurs compétences professionnelles' ». Les enseignants à tous les niveaux du système éducatif devraient bénéficier de l'offre de formation continue. Cependant, le constat n'est pas reluisant. On déplore l'irrégularité de ces formations et l'insuffisance de consultation des bénéficiaires de ces formations. Beogo (2014) n'a pas manqué de souligner la non-implication des enseignants eux-mêmes dans l'organisation du processus de renforcement des compétences. Au niveau du post primaire et du secondaire, ce dispositif de formation professionnelle continue est quasi-inexistant. Les encadreurs pédagogiques, pour diverses raisons, n'arrivent pas à assurer convenablement cette activité. En tout état de cause, les autorités du système éducatif semblent avoir saisi le rôle primordial de l'éducation dans tout élan de développement durable et de progrès social. Cette hypothèse tient du fait de l'exécution de plusieurs projets et programmes dans le secteur de l'éducation.

En plus de ces réformes qui ont apporté un souffle au système éducatif, le conseil des ministres en sa séance du 1er août 2012 a adopté le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB). A travers ce programme, le gouvernement burkinabè compte redynamiser davantage le secteur de l'éducation afin d'atteindre l'objectif de l'éducation pour tous. D'un coût total de 4 863 745 000 000 de francs cfa, soit environ 7 414 245 426 €, le PDSEB entend contribuer au développement des différents sous-secteurs de l'éducation de base formelle et non formelle (préscolaire, primaire, post primaire, alphabétisation-formation et EFTP) et donner ainsi une cohérence d'ensemble à l'évolution du système éducatif global du Burkina Faso. Ces investissements sont réalisés par le gouvernement burkinabè et ses différents partenaires (Banque Mondiale, Union Européenne, Coopération Japonaise, Luxembourg, etc.).

Ainsi, de nature variée et de cible et finalité différentes, le secteur de l'éducation bénéficie de plusieurs projets et programmes. Pour une plus grande efficacité, est institué un comité de revue des projets et programmes. Le comité est chargé de l'examen de l'état de mise en œuvre des projets et programmes. A ce titre, il examine et apprécie l'exécution physique et financière des différentes activités y afférentes. Les principaux projets et programmes d'envergure exécutés ou en cours d'exécution sont entre autres, le projet d'appui à l'amélioration et à la qualité de l'éducation, le projet de formation des enseignants et des conseillers pédagogiques de l'enseignement et de la formation technique et professionnelle, le projet d'appui au programme de développement stratégique de l'éducation de base, le projet cantines scolaires-PAM, le projet de construction d'infrastructures éducatives avec une composante « appui au post primaire », le Plan décennal de développement de l'éducation de base, le Plan de Développement de l'Éducation Post-Primaire phase I et II.

Le système éducatif burkinabè contribue au développement économique et social. Il permet de transmettre des connaissances, des valeurs, des aptitudes, des compétences particulières aux apprenants. Conçu comme un instrument de développement, les autorités éducatives et l'ensemble des partenaires entendent étendre l'éducation à tous, sans discrimination. A cet effet, plusieurs mécanismes sont institués pour assurer à tous, une éducation et une formation adaptées. On a à titre illustratif, les programmes « éducation pour tous », « éducation inclusive », « accès à l'éducation et à la formation »,

« égalité et équité d'accès pour tous », « maintien dans l'éducation formelle », etc. « D'une manière générale, l'éducation inclusive est une approche éducative qui permet de scolariser ensemble dans une même classe, les enfants "dits normaux" et ceux à besoins éducatifs spécifiques que sont : enfants vivant dans les rues, filles, groupes d'enfants issus de "minorités ethniques", de familles démunies financièrement, de familles nomades, des familles déplacées (victimes de guerres, de catastrophes, etc.), enfants infectés et affectés par le VIH/sida, enfants vivant avec un handicap, etc. » (Plan sectoriel de l'éducation et la formation, 2016, p. 76). Le Burkina Faso s'est résolument engagé sur la voie de l'éducation inclusive qui vise à assurer l'éducation et la formation à l'ensemble des enfants et des jeunes vivant avec un handicap, dans les mêmes conditions d'apprentissage que les gens "dits normaux". Des outils, des équipements et des manuels spécifiques sont conçus à cet effet. Pour le cas spécifique du programme "accès à l'éducation et la formation", et selon les termes du PSEF (2016, p. 15), « le résultat attendu est que tous les enfants et jeunes sans discrimination bénéficient des services d'éducation et de formation. De façon précise, le développement de l'accès passe par une évolution du taux de préscolarisation de 2,9% en 2015/2016 à 15% en 2029/2030. Au niveau du primaire, le taux brut de scolarisation passera de 86,1% en 2015/2016 à 112,7% en 2029/2030. Au niveau du post- primaire, le taux brut de scolarisation passera de 42,7% en 2014/2015 à 67,2% en 2029/2030. Pour ce qui est du secondaire, le taux brut de scolarisation passera de 12,8% en 2014/2015 à 21,5% en 2029/2030. Le taux d'élèves de l'Enseignement et la Formation techniques et professionnels quant à lui passera de 11% en 2014/2015 à 16% en 2029/2030. Au niveau de l'enseignement supérieur, le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants passera de 530 en 2015/2016 à 790 en 2029/2030 ».

Les défis du système éducatif burkinabè

Nonobstant les multiples efforts visant à instaurer un système éducatif performant en phase avec les exigences de la connaissance et de l'économie mondiale, il convient de souligner avec force que les défis en matière d'éducation restent énormes. En effet, les autorités de l'offre d'éducation et de formation devraient répondre à l'impérieuse question de la finalité du système éducatif du fait du taux de chômage sans cesse croissant au sein des jeunes diplômés. À ce problème,

s'ajoute la question de la qualité de l'éducation qui se traduit par la baisse continue du niveau des enseignants et des apprenants. Il convient également de mentionner les difficultés liées à la gouvernance du secteur de l'éducation qui est souvent source de crises profondes avec des répercussions graves sur le système éducatif. Au niveau de l'accès à l'éducation, c'est l'insuffisance et la mauvaise qualité des infrastructures, le déficit en ressources humaines qualifiées et le renchérissement du coût de la formation qui constituent les obstacles majeurs. Depuis 2015, le Burkina Faso connaît une insécurité liée aux attaques terroristes. La conséquence sur l'éducation, c'est la fermeture des écoles et la rupture scolaire. À cette crise sécuritaire, s'ajoute la crise sanitaire consécutive à la pandémie de la maladie à coronavirus. Cette pandémie a provoqué en mars 2020 la suspension des activités dans les écoles, les lycées, les universités et les écoles professionnelles. Cette situation impacte considérablement la possibilité de se former et à moyen terme pourrait participer à diminuer le niveau des élèves. À ce jour, la préoccupation principale est celle de savoir, comment relever le défi de la continuité éducative dans le contexte de la double crise sécuritaire et sanitaire ? Peut-on parler d'éducation quand les écoles se ferment les unes après les autres, quand les élèves et leurs enseignants fuient leur lieu de travail et quand des villages entiers sont abandonnés aux mains des terroristes ? Selon Beogo et Sadia (2021, p. 107), « les premières attaques terroristes contre les écoles, les logements des enseignants, les magasins des écoles datent de 2017. Tout comme les attaques dirigées contre les Forces de Défense et de Sécurité, ces attaques étaient dirigées contre les écoles de la région du sahel et nord du pays. Mais à partir de 2018, les attaques se sont étendues aux régions de l'Est, du Centre-Nord, de la Boucle du Mouhoun, des Hauts-Bassins et du Centre-Est. Elles ont connu une croissance inquiétante. En janvier 2020 on dénombrait 623 établissements endommagés par les attaques terroristes » et en 2022 « la fermeture de plus de 3 280 établissements scolaires soit 13,60% des structures éducatives du pays, affectant 525 299 élèves (249 173 filles et 276 126 garçons) et 15 441 enseignants (4 878 femmes et 10 563 hommes) » (Ouédraogo, 2022, p.4).

Il faut ajouter à ces chiffres, la fermeture de toutes les écoles dans trois provinces de la région de l'est qui compte cinq provinces. Les provinces concernées sont celles de la Komandjari, de la Gnagna et de la Tapoa. Ce faisant, le goulot d'étranglement du système

éducatif burkinabè actuel est sans conteste la crise sécuritaire déclenchée par les attentats terroristes. Les conséquences de cette crise sur l'éducation sont donc la fermeture des établissements scolaires, la destruction des infrastructures (écoles, équipements, manuels scolaires incendiés), la régression des rendements scolaires, les ruptures ou les décrochages scolaires avec son corolaire de développement de maux sociaux tels que le travail des enfants, la prostitution, les mariages et/ou les grossesses précoces, la consommation de stupéfiants, etc. À propos des saccages des biens, Beogo et Sadia (2021, p.108) expliquent que « les assaillants laissent derrière eux des bâtiments, des tables bancs, des cahiers, des archives et des documents pédagogiques calcinés. Les magasins de stockage des vivres de la cantine scolaire sont pillés et le reste mis à feu ». Pire, cette crise est de nature à saper les efforts entrepris en termes de sensibilisation et de conscientisation des populations sur la nécessité de l'éducation et de la formation. Les travaux de Beogo et Sadia (2021) sur les attaques terroristes dans la province du Yagha au Burkina Faso nous livrent quelques chiffres sur les effets désastreux de cette crise sécuritaire sur l'éducation. En mars 2020, avant la fermeture des écoles en raison de la covid-19, le Burkina Faso totalisait 2 500 écoles fermées à cause des attaques terroristes ou de l'insécurité. Ces fermetures affectent 350 000 élèves et 11 200 enseignants. En août 2020, le CONASUR dénombrait plus de 1 013 000 déplacés internes. Cette population s'est accrue de 3,5% par rapport à l'effectif de juillet 2020 en raison de la recrudescence des attaques terroristes.

En mars 2020, le système éducatif venait d'être frappé par une autre crise, en l'occurrence la pandémie de la maladie à coronavirus. Elle a entraîné la suspension de toutes les activités pédagogiques pendant un trimestre environ. Cette situation a occasionné le non-achèvement des programmes d'enseignement, l'adoption d'un mode particulier d'évaluation, la mise en place d'une nouvelle méthode pédagogique non accessible à tous les élèves, l'adoption de mesures barrières difficilement applicables auprès des élèves. En tout état de cause, la double crise sécuritaire et sanitaire vient allonger la liste des énormes défis qui se posaient déjà au secteur éducatif du Burkina Faso. Que faut-il faire ? En tous les cas, Yasmine Sherif, Directrice de l'ONG *Education Cannot Wait* (ECW) cité par Beogo et Sadia (2021, p. 120) estimait que : « l'éducation des enfants au sahel ne peut pas attendre que les groupes terroristes aient été éliminés et que le conflit ait pris fin et qu'il n'est pas possible d'attendre que la catastrophe

climatique n'affecte plus les terres ; que Covid-19 soit passé ; et que les pays soient sortis de l'extrême pauvreté ». À cette problématique de Yasmine Sherif, Beogo et Sadia (2021, p. 120) répliquent que « il est très difficile voire impossible d'expliquer cette vérité à des parents d'élèves qui ont tout perdu lors des attaques terroristes, blessés dans leur amour propre et obligés de s'aligner chaque matin dans les sites d'hébergement des déplacés dans le but d'espérer un bol de riz pour nourrir leurs enfants ».

Les difficultés persistantes du système éducatif burkinabè

De ce qui précède, il ne faut cependant pas jeter le bébé avec l'eau de bain. À la vue des statistiques, on peut soutenir que le système éducatif burkinabè connaît un progrès ces dernières années. L'éducation de base a connu un bond qualitatif avec la mise en place du PDDEB et du PEPP, permettant ainsi une amélioration significative des indicateurs de performance.

Malgré les multiples efforts des acteurs de l'éducation, des autorités éducatives, des partenaires techniques et financiers, plusieurs défis restent à relever au regard des difficultés qui persistent voire s'aggravent. Le ministère de l'Éducation nationale situe les insuffisances et les limites actuelles du système éducatif à deux niveaux essentiels que sont l'accès et la qualité.

Au niveau du préscolaire, plusieurs recherches ont montré l'importance de l'éducation de la petite enfance dans le développement intégral de l'individu. Le défi majeur de ce sous-secteur demeure la faible couverture du territoire. Bon nombre d'enfants ne bénéficient pas de l'éducation préscolaire au regard de l'insuffisance des structures qui, la plupart du temps, sont concentrées dans les centres urbains. L'autre difficulté se situe au niveau de la représentation collective qui fait du préscolaire une affaire d'intellectuels ou de classes privilégiées. Il y a aussi la qualité des enseignements qui ne permet pas d'obtenir assez de meilleurs rendements.

En ce qui concerne le primaire, le PDDEB a constitué un véritable levier pour l'amélioration des statistiques (infrastructures, personnel enseignant, taux de scolarisation, etc.). À titre indicatif, « en termes d'accès, on est passé de 5 389 écoles accueillant 938 238 élèves en 2001 à 11 545 écoles primaires comprenant 43 661 salles de

classe pour 2 344 031 élèves accueillis en 2011/2012, soit un ratio de 53 élèves par classe et une moyenne de 4 salles de classe par école alors qu'une école normalisée en comporte 6 » (Beogo, 2014, p. 83). En 2020-2021, on est passé à 15 077 écoles, accueillant 3 289 736 élèves. Malgré ces efforts, les défis sont encore énormes. On note la priorité accordée aux aspects quantitatifs au détriment des éléments qualitatifs. Le sous-secteur primaire souffre ainsi de la qualité de l'offre éducative. Parallèlement à l'augmentation des taux de scolarisation, il y a le constat préoccupant de la baisse de la qualité des enseignements et par ricochet la baisse du niveau des apprenants.

Un autre défi de l'éducation primaire, c'est l'existence encore des écoles sans locaux où les activités pédagogiques sont menées dans des abris de fortune. Ce phénomène est plus perceptible en milieu rural et constitue un pan de la cause des mauvais acquis scolaires. À cela, on associe le problème de la massification des effectifs dans les classes. Toutes ces difficultés se résument à l'insuffisance des infrastructures d'accueil et au déficit des ressources humaines en nombre et en qualité.

Le post primaire et le secondaire souffrent aussi de la détérioration continue de la qualité de l'offre éducative avec son corollaire de mauvais résultats scolaires. Selon un article de Ignace Nabolé publié le 05/07/2019, de 2010 à 2019, les taux de succès ont toujours été sous la barre des 50% à l'exception de 2012 qui a connu un taux de 52,3%. En 2013 et 2014, il était respectivement de 22,6 et 28,7%. Le baccalauréat donne aussi des résultats similaires. L'annuaire statistique de l'enseignement supérieur du MESRSI de 2020, donne les taux de réussite au bac sur une période de dix ans (2008 à 2018). Sur la période concernée, les taux de réussite sont compris entre 34,9% et 40,9%. Sur dix années consécutives, aucun taux de succès au bac n'a atteint la barre des 50%. Sans qu'elle en soit entièrement responsable, il est difficile d'investiguer la cause de ces mauvais résultats scolaires sans s'interroger sur la qualité des enseignements dispensés. Si au niveau du post primaire et du secondaire des efforts sont consentis au plan infrastructurel et humain, c'est davantage la qualité des ouvrages et les compétences du personnel qui nécessitent un redressement. À l'instar du primaire, le post-primaire et le secondaire sont confrontés à la question de l'efficacité interne. Une étude réalisée en 2006/2007 par le Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS) est parvenue aux résultats selon lesquels le

taux de redoublement et d'abandon est de 20% à tous les niveaux de l'enseignement. Le taux d'achèvement est de 13% au premier cycle du secondaire. Sur 10 enfants admis en classe de sixième, 5 feront la troisième et 2 atteignent la classe de terminale. La même enquête indique que le goulot d'étranglement est important entre le premier et le second cycle. Sur 100 élèves en sixième, seuls 15 accéderont en classe de terminale.

On n'est pas sans savoir également que ce sous-secteur souffre de la prédominance de l'enseignement général et du faible développement de l'EFTP pourtant perçu comme une solution au chômage des jeunes diplômés. Les curricula et les contenus des programmes d'enseignement fortement théoriques et académiques constituent aussi une préoccupation majeure.

L'enseignement supérieur connaît elle aussi une période de stagnation résultant des multiples crises auxquelles il fait face. L'un des enjeux de l'enseignement supérieur public de nos jours, c'est l'amélioration du climat social au sein des universités. L'on se rappelle encore de la crise de 2008 née des grèves des organisations d'étudiants et d'enseignants en l'occurrence l'Union Générale des Etudiants Burkinabè (UGEB) et le Syndicat National des Enseignants Chercheurs (SYNADEC). Les mouvements d'humeurs de ces organisations avaient provoqué un ralentissement et une suspension des activités pédagogiques durant un trimestre, la fermeture de l'université de Ouagadougou et la suspension des œuvres universitaires (restauration, hébergement, transport, bourse). Il convient de noter aussi la crise de 2000 qui avait entraîné l'invalidation de l'année académique 1999-2000 au sein de l'université de Ouagadougou. La conséquence de ces crises c'est la baisse de la qualité de la formation liée au non-respect des volumes horaires et à la suppression de certaines activités subsidiaires telles les travaux dirigés, les travaux pratiques. Elles ont aussi pour conséquence le chevauchement des années académiques lié aux retards qu'accusent les rentrées universitaires. L'enseignement supérieur public fait face aussi à des défis tels que, le déficit des capacités d'accueil des universités, la vétusté des infrastructures, l'insuffisance des équipements d'appui (laboratoires et bibliothèques bien équipés, salles informatiques, connexion au réseau internet, etc.).

L'un des goulots d'étranglement de l'enseignement supérieur est sans conteste, la massification des effectifs. Selon le tableau de bord de la gouvernance 2020 de l'Institut National de la Statistique et

de la Démographie (INSD), en 2018-2019, le Burkina Faso compte 132 569 étudiants contre 117 725 l'année précédente, soit un accroissement de 12,6%. Le ratio étudiants/enseignants permanents de rang A et B était de 140 en 2018 ; ce chiffre élevé (environ 6 fois la norme de l'UNESCO qui est de 25) rend difficile un encadrement conséquent. On s'aperçoit donc qu'à l'augmentation des effectifs d'étudiants n'a pas suivi celui des investissements et des enseignants qualifiés. Du reste, la part du budget de l'éducation allouée au ministère en charge de l'enseignement supérieur était de 14,8% en 2019. En 2013, la part du budget national allouée à l'enseignement supérieur était de seulement 6% (Etats généraux sur l'enseignement supérieur, juin 2013).

On n'oublie pas la réforme LMD dont la maîtrise totale et l'application efficiente constituent aussi un défi énorme de l'enseignement supérieur burkinabè. En effet, plus d'une décennie après, le LMD demeure toujours une réforme discutée. Sans la rejeter globalement, ses détracteurs déplorent plutôt l'absence des investissements additionnels que nécessite la réussite de cette réforme d'envergure (Bissiri, Sanou & Ouédraogo, 2014). Toutes ces difficultés entravent le fonctionnement au niveau supérieur qui est pourtant le tremplin pour la formation des cadres de conception selon les plans de développement et de progrès. C'est le lieu de formation des professeurs, des médecins, des ingénieurs, des économistes, des travailleurs sociaux, etc. appelés à penser et trouver les solutions aux problèmes économiques, sociaux, politiques et culturels du Burkina Faso.

Enfin, le sous-secteur de l'alphabétisation est aussi handicapé dans son développement par certains obstacles. Le réel problème de l'alphabétisation au Burkina Faso demeure la finalité. En effet, que deviennent les apprenants à la fin de leur formation ? Ils ont appris à lire et à écrire dans des langues locales qui ne sont pas valorisées et dont leur adoption dans certaines activités reste toujours discutée. L'introduction des langues locales (mooré, dioula, fulfuldé) dans l'enseignement formel divise toujours les acteurs. Aussi, les centres d'alphabétisation sont insuffisants. Pire, certains sont fermés et les apprenants reconvertis en de simples membres d'associations ou groupement de jeunes ou de femmes.

La professionnalisation du secteur à travers l'EFTP est toujours à un stade embryonnaire. Le handicap majeur de

l'alphabétisation est le manque d'accompagnement et d'encadrement de la part des pouvoirs publics et des partenaires.

Grosso modo, l'un dans l'autre, les défis semblent pratiquement identiques à tous les niveaux du système éducatif. Il est alors impératif de dégager de nouvelles visions pour l'éducation.

Les perspectives du Burkina Faso en matière d'éducation

Après un tel diagnostic de l'éducation et de la formation au Burkina Faso, quelles sont les perspectives à l'horizon ? Les difficultés se situent à trois niveaux : l'accès, la qualité et la finalité du système éducatif.

En matière d'accès, le problème urgent se pose moins en matière de réalisation d'infrastructures et de recrutement d'enseignants. L'urgence se situe au niveau des établissements scolaires fermés qui entravent l'accès à l'éducation dans certaines régions du pays. Il est impératif de ramener l'école dans les zones à fort défi sécuritaire. Pour cela, il est nécessaire de travailler à ramener la paix et la sérénité dans ces zones, car l'institution scolaire est directement touchée par la crise sécuritaire comme il est affirmé ici : « l'école n'étant pas un lieu isolé du monde social, elle est aussi touchée par ces problématiques qui ont un impact sur l'organisation scolaire, sur le travail des enseignants et aussi sur l'apprentissage des élèves » (Godoi et al. 2017, p. 295). Dans le Plan d'urgence pour l'éducation au Burkina Faso du MENAPLN (2021, p. 8), il ressort que : « avec l'augmentation des cas d'attaques contre l'éducation, la situation sécuritaire dicte désormais le rythme de fonctionnalité des établissements scolaires dans les zones à fort défi sécuritaire, ce qui est une entrave au droit à la protection des enfants ». Dans le même Plan d'urgence et à la même page on estime que : « Les défis à relever dans le système éducatif du Burkina Faso restent encore nombreux et deviennent de plus en plus complexes avec la crise sécuritaire en cours ».

L'accès, la rétention et l'achèvement de l'éducation demeurent toujours une préoccupation, et cela passe nécessairement par la poursuite de la réalisation des infrastructures d'accueil, la normalisation de certaines écoles, le renforcement du personnel

enseignant et d'encadrement. Tout ceci doit s'inscrire dans la durée ; ce qui nécessite une attention particulière sur tous les indicateurs.

Les perspectives du système éducatif burkinabè sont surtout envisagées en termes de finalité. L'école a pour mission principale l'instruction de la population. Le système éducatif va au-delà de l'école, car il comprend un volet non formel qui s'effectue dans un cadre non-scolaire. La préoccupation essentielle est celle de savoir ce que deviennent les apprenants au terme de leur parcours. La question est préoccupante d'autant plus que le chômage des jeunes diplômés est constant. En effet selon Daramkoum, (2014, p. 14), « le taux de chômage est de 34,5% chez les jeunes de niveau supérieur, contre 17,2% chez les jeunes de niveau secondaire, 11,3% pour ceux de niveau primaire. Seulement 5,4% des jeunes non instruits sont au chômage ». La perspective en termes de finalité du système éducatif, c'est de favoriser l'employabilité des apprenants. L'EFTP est un levier pour l'auto-emploi et l'employabilité des jeunes. De ce fait, toutes les énergies et stratégies doivent être mobilisées pour le développement de l'EFTP (Ouédraogo & Naré, 2022). L'atteinte de cet objectif passe par le décloisonnement du secteur éducatif. Il faut développer des synergies pour l'essor et la dynamisation de l'agriculture et de l'industrie. Sinon à quoi servent des séries de technique industrielle dans les établissements scolaires, s'il y a un secteur agricole et industriel sous-développé ?

Il faut également développer l'auto-emploi à travers la diversification et la professionnalisation des filières de formation. Développer un large partenariat avec les professionnels des différents secteurs d'activité afin de bénéficier de leur expertise dans l'élaboration des curricula et des contenus des formations. Le rapprochement doit être établi entre l'éducation et le monde économique afin de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes et avoir des compétences répondant aux besoins du marché de l'emploi. Le plan sectoriel de l'éducation et de la formation (2016) prévoit les actions suivantes :

- ❖ Former un citoyen responsable, créatif, producteur, ayant le sens des valeurs universelles et doté de compétences nécessaires pour soutenir le développement économique et social du pays conformément aux finalités assignées au système éducatif par la loi d'orientation de l'éducation ;

❖ Professionnaliser l'éducation ainsi que sa généralisation pour d'une part, accroître l'efficacité externe du système éducatif et ainsi contribuer à la formation d'une ressource humaine qualifiée pour les emplois d'aujourd'hui et de demain et d'autre part, amoindrir l'écart avec l'enseignement général afin de rendre employable la jeunesse.

Il faut enfin souligner que l'avenir et l'équilibre du système éducatif ont besoin du renforcement de la gouvernance du secteur de l'éducation.

Conclusion

Dans le souci de booster son développement, le Burkina Faso depuis son indépendance a placé l'éducation au cœur de son dispositif. De multiples réformes ont été entreprises et d'énormes moyens ont été investis à cette fin. Ces efforts ont certes participé à améliorer les indicateurs et à donner de l'espoir à travers les différents résultats dont la capacité d'accueil pour certains niveaux, l'augmentation des ressources humaines ainsi que l'égalité de chance. Cependant, malgré ces efforts, le système éducatif ne parvient toujours pas à satisfaire les multiples attentes. En effet, face à une démographie galopante, les prévisions sont vite dépassées. En conséquence, les défis demeurent toujours préoccupants.

Face à ces difficultés, l'avènement de facteurs imprévus telle que la maladie à coronavirus (Covid-19) et les attaques terroristes qui ne cessent de se propager dans l'ensemble du pays depuis près d'une décennie, participent à compliquer davantage la situation. De toute évidence, le système éducatif est de près affecté par ces préoccupations sanitaires et sécuritaires. En effet, l'éducation apparaît durement frappée et les préoccupations ne cessent de s'accroître. Aussi, l'espoir qui commençait à naître à partir de la Conférence de Jomtien en 1990 et le Forum mondial sur l'éducation de Dakar en 2000 (qui ont suscité de multiples réformes et projets ayant contribué significativement à améliorer les indicateurs du système éducatif burkinabè) laisse encore la place à des perspectives qui, comme une chimère, peinent à trouver des solutions formelles.

Références bibliographiques

- Haidara, B. H., & Adotevi, S. S. (1990). Préface. Dans J. Ki-Zerbo, *Eduquer ou périr* (pp.9-13). Paris : L'Harmattan.
- Beogo, J. (2014). L'accès à la formation continue du personnel enseignant du primaire du Burkina Faso et la contribution des universités : les déterminants de la démarche individuelle. Thèse de doctorat, Université Paris-Est Créteil.
- Beogo, J., & Sadia, A. (2021). Les attentats terroristes au Burkina Faso et devenir scolaire des élèves déplacés internes dans la province de Yagha. *Revue Africaine Criminologie*, 28, 106-122.
- Bissiri A., Sanou S., Ouédraogo A. (2014). La réforme de la gouvernance au Burkina Faso : la refondation de l'Université de Ouagadougou. Une sortie de crise ?. Dans M. Martin (Dir.), *La gouvernance dans l'enseignement supérieur : quelles politiques, avec quels effets ?* (pp. 111-146). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231857>.
- Institut national de la statistique et de la démographie (2020). *Tableau de bord de la gouvernance*. Ouagadougou, Burkina Faso.
- Burkina Faso. (2017). *Rapport de synthèse enquête parlementaire*. Ouagadougou, Burkina Faso. https://www.assembleenationale.bf/IMG/pdf/rapport_de_synthese_final.pdf.
- Burkina Faso. (2021). Plan d'urgence pour l'éducation au Burkina Faso du MENAPLN. Ouagadougou, Burkina Faso.
- Compaoré, R. A. M. (1995). L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970. Thèse de doctorat, Université Paris VII Denis Diderot.
- Daramkoum, L. C., (2014). *Emploi des jeunes au Burkina Faso : état des lieux et perspectives*. Paris : Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
- Godoi, M. R. (2017). Le « travail curriculaire » des enseignants en éducation physique : du travail prescrit au travail réel. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Eduquer ou périr*. Paris : L'Harmattan.
- Ndiou, B. (2013). *Les universités publiques à l'épreuve de la professionnalisation des études dans la réforme LMD : Le cas du Sénégal*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.

Ouédraogo, A. (2022). *Le système éducatif burkinabè à l'épreuve du terrain : défis et perspectives*. Policy brief. Université Joseph Ki-Zerbo.

https://serval.unil.ch/fr/notice/serval:BIB_4EC38D4C8E5D.

Ouédraogo, A., & Naré, H. (2022). *L'enseignement et la formation techniques et professionnels burkinabè. Une alternative pour améliorer l'employabilité des jeunes au Burkina Faso*. Policy brief. Université Joseph Ki-Zerbo.

Chapitre IV

Éducation à l'entrepreneuriat : enjeux, modèles et perspectives

Paboussoum PARI¹

L'éducation à l'entrepreneuriat vise le développement de deux attitudes : l'esprit d'initiative et l'esprit d'entreprise. Le premier, lié à la prise de décision d'entreprendre quelque chose, est dissocié de l'intention de créer une entreprise. Le deuxième implique des compétences en lien direct avec l'entreprise et la figure d'entrepreneur. Si la pratique de la formation à l'entrepreneuriat a démarré dans l'enseignement supérieur (Kissinger, 2015), l'esprit d'entreprendre commence à être considéré comme une compétence pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, et est à promouvoir dès l'enseignement primaire et secondaire. L'éducation à l'entrepreneuriat implique à la fois la compréhension du concept d'entrepreneuriat, l'acquisition des compétences et aptitudes entrepreneuriales et l'occasion de mettre à l'épreuve ses compétences d'entrepreneur. Dans cette optique, l'éducation à l'entrepreneuriat semble être la solution la plus appropriée pour résorber le taux sans cesse croissant de chômage en Afrique. L'objectif principal du présent chapitre est d'analyser la question de l'éducation à l'entrepreneuriat en Afrique, de déterminer les enjeux et d'évaluer ses perspectives dans un environnement en pleine accélération économique.

¹ Département de Psychologie, Université de Lomé.
E-mail: paripab@gmail.com

Introduction

Le monde socio-professionnel connaît depuis quelques années de profondes mutations. Par le passé, tout apprenant, au sortir de l'appareil éducatif, avait plus d'espoir de décrocher un emploi. Aujourd'hui, le monde du travail est devenu très ingrat sous l'effet des changements technologiques et économiques poussant les entreprises

du monde entier dans une impitoyable concurrence, avec des stratégies visant à trouver des voies de survie en matière du travail.

En Afrique, cette stratégie de survie débouche sur la privatisation des sociétés publiques et parapubliques. La conséquence de ces changements est le freinage de la garantie d'emploi d'autre fois pour quiconque était nanti d'un certificat de formation. Cette situation a amplifié démesurément le taux de chômage. Les efforts pour juguler le chômage ont débouché sur le concept d'éducation à l'entrepreneuriat, qui se positionne comme la voie de salut par excellence. Fortin (2002) déclarait que la pauvreté est un mal curable qui ne peut être guéri de l'extérieur. On comprend alors que l'éducation formelle à l'entrepreneuriat devient alors un enjeu sérieux pour une perspective professionnelle plus rassurante. Comme le souligne Pepin (2011), parler d'entrepreneuriat dans le domaine scolaire semble problématique dans la mesure où il n'existe pas de bases consensuelles en entrepreneuriat à partir desquelles pourrait se construire une compréhension claire de ce que pourrait signifier l'éducation à l'entrepreneuriat. En effet, selon Champy – Remoussenard (2012), des travaux concernant l'éducation à l'entrepreneuriat existent déjà au Québec, au Royaume-Uni ou aux États-Unis.

À travers une revue de littérature, nous exposerons un résumé des différentes acceptions du concept d'éducation à l'entrepreneuriat ainsi qu'un modèle représentatif. Puis, nous nous interrogerons sur l'état de la question de l'éducation à l'entrepreneuriat en Afrique, et enfin, nous examinerons les enjeux et les perspectives.

Concepts d'entrepreneuriat, d'éducation à l'entrepreneuriat et modèles

L'entrepreneuriat est considéré comme un instrument clé permettant de favoriser la croissance économique et d'accroître les possibilités d'emploi. Il faut cependant convenir que ce concept d'entrepreneuriat est très complexe et sa définition ne recueille pas de consensus, vu les situations hétérogènes auxquelles il renvoie (Pari, 2014). Plus encore, la question de l'éducation à l'entrepreneuriat reste ouverte (Verzat, 2015). Cependant, que recouvrent ces concepts d'entrepreneuriat et d'éducation à l'entrepreneuriat ?

L'entrepreneuriat, selon Chambard (2014) est un terme dont les usages se sont multipliés dans le temps. Partant du sens strict de l'activité de l'entrepreneur, c'est-à-dire, la capacité à faire ressortir des opportunités de valeur à partir de plusieurs espaces. Pour Pesqueux (2014), l'entrepreneuriat est une activité impliquant la découverte, l'évaluation et l'exploitation d'opportunités, dans le but d'introduire de nouveaux biens et services, de nouvelles structures d'organisation, de nouveaux marchés, processus, et matériaux, par des moyens qui, éventuellement, n'existaient pas auparavant. De façon empirique, il s'agit d'une activité liée à la formation de nouvelles entreprises et à l'auto-emploi. L'entrepreneuriat est donc le fait de mener une activité dont on est soi-même l'initiateur, seul ou en équipe (Atitsogbe et al., 2021).

De son côté, Champy-Remoussenard (2012) pense que la posture de recherche concernant ce sujet apparaît complexe dans la mesure où elle est traversée par des questions en lien avec les idéologies et les valeurs des acteurs concernés. Champy-Remoussenard estime qu'une constante apparaît à travers les textes portant sur la compétence à entreprendre ; celle-ci est déclinée en deux types de compétences. Les premières sont des qualités génériques ou personnelles (la créativité, l'esprit d'initiative, le travail en équipe, la confiance en soi...), les secondes sont des aptitudes spécifiques à la gestion d'entreprise (la réalisation d'une étude de marché, le plan d'affaires, le marketing, les techniques de vente...). L'auteur inscrit alors le concept d'entrepreneuriat comme recouvrant à la fois un sens large et un sens étroit. Sous l'angle étroit, il s'agit d'un état d'esprit, d'une culture, une logique de « création de valeur ».

Au sens large, il s'agit, au-delà de la perspective de « création d'entreprise », d'un état d'esprit, d'une culture, dans une logique de « création de valeur » pas exclusivement économique (Léger-Jarniou, 2008). Il doit se traduire par des comportements qui pourront ensuite retentir sur les activités et le parcours des jeunes, tout autant que sur les pratiques enseignantes et le lien entre école et monde du travail. Pour l'OCDE (2004), les compétences et attitudes entrepreneuriales constituent, pour la société, des atouts qui vont bien au-delà de leur application à l'activité des entreprises. Car les qualités personnelles qui sont l'essence même de l'entrepreneuriat – telles que la créativité, l'esprit d'initiative et un jugement sain – sont des acquis précieux pour tout individu, que ce soit dans l'exercice de sa profession ou dans

sa vie quotidienne. Dans cette acception large, l'entrepreneuriat est présenté comme une véritable « valeur éducative » (Pelletier, 2005).

Dans tous les cas, il faut bien en retenir une qui peut recouvrir l'avis de la majorité. Ainsi, l'idée de Tounès et Assala (2008) semble recueillir un consensus élevé du fait que l'entrepreneuriat soit considéré comme un processus dynamique et complexe. Il est le fruit de facteurs psychologiques, socioculturels, politiques et économiques. L'entrepreneuriat prend alors la forme d'attitudes, d'aptitudes, de perceptions, de normes, d'intentions et de comportements qui se manifestent dans un contexte donné. La création d'entreprise constitue cependant la manifestation la plus visible de l'entrepreneuriat. Elle prend le sens de la concrétisation d'une opportunité avec les risques y afférents.

L'entrepreneuriat n'est donc pas seulement un phénomène économique et social, mais aussi socioculturel ; et toute action entrepreneuriale ne saurait se concevoir en dehors de la société à laquelle appartient l'entrepreneur. Maintenant que le concept d'entrepreneuriat semble être éclairci, qu'en est-il de l'éducation à l'entrepreneuriat ? Quelle serait alors la définition de l'éducation à l'entrepreneuriat ?

Fayolle (2017) distingue l'enseignement (ou la formation) de l'éducation à l'entrepreneuriat. D'abord, il souligne que la question selon laquelle « *peut-on enseigner l'entrepreneuriat ?* » qui s'est posée pendant longtemps, n'a plus aucune pertinence aujourd'hui. Pour lui, si le mot « entrepreneuriat » renvoie à des aptitudes comme l'autonomie, la créativité, l'innovation, la prise de risque, désignant ainsi le comportement de création d'entreprise, alors, l'acte d'enseigner va consister à clarifier des concepts, des situations, des techniques en vue de permettre aux apprenants d'élargir leurs connaissances. À cet égard, se demande-t-il, le mot « enseigner » convient-il dans tous les cas ? Cette question l'amène à proposer une réflexion préalable autour des mots « enseigner » et « éduquer ». Pour lui, enseigner, c'est instruire quelqu'un (dans un art, une science) ; lui donner des leçons, lui transmettre des connaissances, comme *enseigner la littérature, enseigner la danse aux enfants...* À partir de cette acception, l'entrepreneuriat faisant référence à l'initiative individuelle, à la création et parfois à l'innovation, peut-on, en donnant des leçons ou en transmettant des connaissances, favoriser l'émergence d'entrepreneurs ou rendre une société plus entrepreneuriale ? Il est donc évident pour Fayolle que « enseigner » évoque une

certaine passivité de l'apprenant... Si cette compréhension recueille le consensus, alors « éduquer » serait préférable, dans la mesure où ce mot renvoie à l'idée de développer le caractère, l'esprit, les facultés de quelqu'un. On peut donc développer une faculté, un organe, éduquer sa mémoire ou son oreille. Ainsi, Fayolle montre dans son étude qu'enseigner et éduquer n'ont pas le même sens, ne répondent pas à des objectifs similaires et ne s'inscrivent pas dans un paradigme éducatif identique. La notion d'éducation semble davantage appropriée à des situations où l'on cherche à éveiller les esprits, à leur faire prendre conscience de ce qu'est le phénomène entrepreneurial, pour leur communiquer des clés de développement personnel et d'orientation professionnelle et leur donner envie, le cas échéant, d'entreprendre.

Minichiello (2016) évolue pratiquement du même côté que Fayolle. En effet, pour Minichiello, l'éducation à l'entrepreneuriat vise le développement de deux attitudes : l'esprit d'initiative et l'esprit d'entreprise. Selon Pepin, (2011), l'éducation à l'entrepreneuriat est un ensemble de connaissances générales en termes de création d'entreprise visant à doter les élèves de compétences spécifiques pour créer et gérer une entreprise. L'Éducation à l'entrepreneuriat est donc un outil d'enseignement qui permet de développer des compétences générales pour que les élèves et les étudiants deviennent « entreprenants dans la vie en général ». Pour Vilette (2011), il s'agit de convaincre, d'enthousiasmer, d'inciter la jeunesse à créer des entreprises et, en même temps, de lui inculquer de nouvelles normes de comportement (initiative, goût du risque, goût de l'autonomie et de l'enrichissement rapide...). Il est donc question d'un véritable programme dont les objectifs sont clairement déclinés :

1. Acquérir des connaissances utiles à l'entrepreneuriat ;
2. Acquérir des compétences d'utilisation des techniques d'analyse des situations d'affaires et de synthèse des plans d'action ;
3. Identifier et stimuler les compétences entrepreneuriales ;
4. Défaire les risques défavorables par le biais de plusieurs techniques d'analyse des risques ;
5. Développer de l'empathie et du soutien pour toutes les questions de l'esprit d'entreprise ;
6. Développer des attitudes orientées vers le changement ;
7. Encourager la création de nouvelles start-ups et autres initiatives entrepreneuriales.

À partir des différentes acceptions de l'éducation à l'entrepreneuriat, des propositions de programmes et objectifs d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat, des modèles d'éducation à l'entrepreneuriat ont été proposés. Ainsi, à partir d'une revue de littérature (sur les objectifs, les méthodes de l'enseignement et les indicateurs de l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat) Samuel et al. (2013) ont élaboré un modèle illustratif de l'éducation à l'entrepreneuriat :

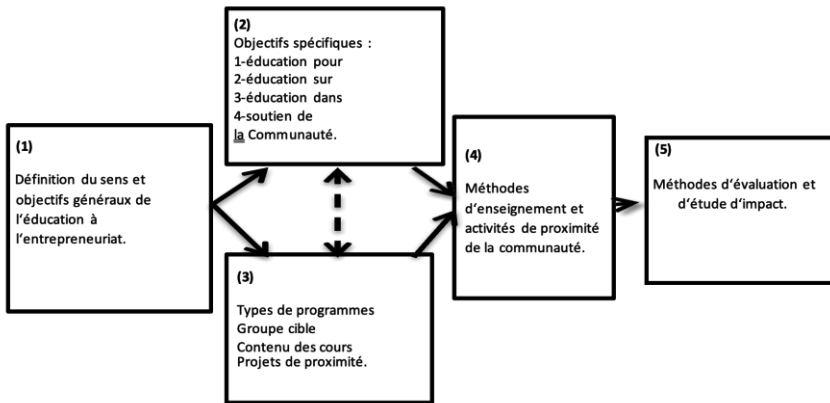


Figure 1. Modèle illustratif de l'éducation à l'entrepreneuriat (Samuel et al., 2013)

Selon ce modèle, en ce qui concerne le volet pédagogique de l'éducation à l'entrepreneuriat, il n'y a pas un modèle unique pour apprendre le métier d'entrepreneur tout comme il n'existe pas un type d'entrepreneur unique. Toutefois, il est possible de s'accorder sur les contenus des enseignements et les dimensions qui les structurent. En effet, Fayolle (2017), s'appuie sur les analyses de Hindle (2007) et sur les niveaux d'apprentissage de Johannisson (1991), pour distinguer trois dimensions principales pouvant structurer les contenus. Il s'agit des dimensions professionnelle, théorique et spirituelle.

La dimension professionnelle porte sur des connaissances appliquées renvoyant au champ du savoir-faire. Ces connaissances que l'auteur qualifie d'actionnables (ou utiles) portent sur :

- le **Savoir quoi** : ce qu'il faut faire pour décider et agir dans une situation donnée. Par exemple, ce qu'il faut faire pour créer une entreprise technologique, pour valider une opportunité, pour réaliser l'étude de marché, etc.
- le **Savoir comment** : comment s'y prendre dans une situation donnée ? Par exemple, comment vérifier le niveau

d'adéquation entre un projet donné et son profil personnel incluant les expériences accumulées ; comment identifier et évaluer les risques, comment y faire face, etc.

- le **Savoir qui** : quels sont les réseaux et les personnes utiles dans une situation donnée ? Par exemple, être en mesure d'identifier les acteurs génériques de la création d'entreprise dans le secteur des biotechnologies, localiser ceux qui peuvent être intéressés/concernés par un projet donné ; répertorier les sociétés de capital-risque, etc.

La dimension théorique s'inscrit clairement dans le champ du savoir et vise à diffuser des contenus théoriques sur les effets et les impacts de l'entrepreneuriat ou sur toute autre question relative au phénomène et aux processus. Par exemple, les théories psychosociales et les modèles d'intention peuvent être utiles pour éclairer les processus d'émergence de l'intention et d'engagement d'un individu ou d'une équipe dans un processus entrepreneurial.

La dimension spirituelle relève principalement du champ du savoir-être dont les contenus portent essentiellement sur deux registres :

- le **Savoir pourquoi** : les déterminants des conduites humaines et de l'action, tels que les attitudes, les valeurs et les motivations des entrepreneurs ; ce qui amène les entrepreneurs, des gens souvent ordinaires, à faire ce qu'ils font.
- le **Savoir quand** : « quel est le bon moment pour se lancer ? », « quelle est la meilleure situation en fonction de mon profil ? », « est-ce un bon projet pour moi ? », sont par exemple des questions clés que de nombreux étudiants se posent.

Fayolle conclut sur cette dernière dimension en précisant qu'un enseignement réussi dans le domaine de l'entrepreneuriat devrait apprendre aux individus à se positionner par rapport au phénomène entrepreneurial, dans le temps et dans l'espace. Se positionner dans le temps revient à repérer le(s) moment(s) de sa vie où il est possible et souhaitable d'envisager un engagement dans une situation entrepreneuriale. Se positionner dans l'espace consiste à identifier la ou les situation(s) entrepreneuriale(s) qui entre(nt) en résonance avec son profil d'entrepreneur.

À partir de cette présentation synoptique des concepts et du modèle d'éducation à l'entrepreneuriat, on peut alors s'interroger sur l'état de l'éducation à l'entrepreneuriat en Afrique.

État de l'éducation à l'entrepreneuriat en Afrique

Le concept d'éducation à l'entrepreneuriat est très « prisé » aujourd'hui du fait qu'il fait partie des pistes privilégiées par les pouvoirs publics pour permettre aux jeunes sortant du système éducatif de s'intégrer professionnellement. Relayé par les milieux universitaires, l'entrepreneuriat, depuis quelques années s'est alors inscrit comme un véritable phénomène socio-économique qui fait désormais l'objet d'une attention soutenue (Pepin, 2011).

En effet, au lendemain de l'indépendance politique, les études scolaires et universitaires débouchaient directement sur l'emploi, le plus souvent dans la Fonction Publique. Le chômage dans sa forme actuelle n'existait pratiquement pas. Mais avec l'évolution exponentielle de la démographie conjuguée, au cours de ces dernières décennies, aux multiples crises socio-politiques qui continuent de frapper bon nombre de pays africains, les difficultés économiques apparues ont conduit à l'effondrement de l'édifice des réserves d'emplois (Pari, 2014). Cet épuisement des réserves d'emplois a provoqué une panique au sein des pouvoirs publics de ces pays suite au gonflement exponentiel des rangs des demandeurs d'emploi. C'est dans la frénésie de juguler le chômage qu'apparaît le concept d'entrepreneuriat, un ingrédient « messianique » qui libère les gouvernants du cauchemar que leur causent les demandeurs d'emploi qui trottinent à leurs portes. Pour les gouvernants, « devenir désormais son propre patron », par l'entrepreneuriat, les libérait du cri de chômeurs qui manifestent continuellement en brandissant leur Curriculum Vitae (CV).

Et pourtant, on oublie que la création d'entreprise n'est pas une chose nouvelle et l'histoire enseigne que les africains étaient de grands commerçants (Badraoui & Kamana, 2014). Malheureusement, constatent ces derniers auteurs, le temps est passé et l'entrepreneuriat n'a pas véritablement évolué. Pourquoi alors cette stagnation de l'entrepreneuriat en Afrique ? Selon Badraoui et Kamana, créer une entreprise n'est pas seulement un phénomène économique et social, c'est aussi une question socioculturelle, c'est-à-dire une disposition d'esprit, de culture, de valeurs, d'éducation, de structures sociales, d'attitudes et de comportements ; une multitude de facteurs qui influencent et orientent la création d'une entreprise. Cette idée de Badraoui et Kamana nous paraît importante et jette les bases de toute action entrepreneuriale. Partant donc de cette assertion, *comment*

comprendre l'affirmation selon laquelle le temps est passé et l'entrepreneuriat en Afrique n'a pas véritablement évolué ?

Lambert (1983) a titré son livre « Le mimétisme technologique des Tiers-Monde ». Ce titre à première vue est choquant ; mais en y jetant un regard, on découvre une triste réalité. En effet, dans son avant-propos, il parle de la mythologie du raccourci technique. Il dit en substance que « *le rêve du raccourci technique est aujourd'hui très puissant. Les jeunes nations du tiers-monde aspirent à sauter les étapes intermédiaires, empruntées par les économies dominantes. En accédant directement aux techniques les plus avancées, des populations pauvres, encore enracinées dans un système technologique préindustriel et dans une organisation semi-féodale pourraient en une génération déraciner le sous-développement. Cependant, dans l'histoire économique, on ne découvre guère de raccourci technique* » (p. 5).

Dans la même logique, Wisner (1985), parlant du transfert de technologies vers les pays en développement industriel, déclare sans ambage que les différentes étapes « clé en main », « produit en main », « marché en main » correspondent, en fait, aux abdications successives d'un pays. Lorsqu'on parle de « transfert », on imagine aussitôt des machines, c'est-à-dire, le transfert technique. On évoque rarement le transfert scientifique ou l'expertise qui, selon Wisner, est le plus dangereux. En réalité tout transfert implique toujours un transfert culturel ; toutes les machines sont culturelles, affirme-t-il, car elles sont le produit de la culture du groupe qui a pensé et réalisé ces machines. Alors, on oublie souvent que toute transposition technologique est une transposition culturelle qui, malheureusement, se révèle très tôt illusoire et incongrue à cause de l'escamotage de l'ancrage culturel. En fait, selon Badraoui et Kaman (2014), la création d'entreprise n'est pas une chose nouvelle en Afrique, et pourtant, le temps est passé et l'entrepreneuriat n'a pas véritablement évolué, tout simplement la culture dans laquelle elle devait s'enraciner le transfert technologique semble écorché. Quel est alors l'état de l'éducation à l'entrepreneuriat aujourd'hui en Afrique ?

Les nombreuses études sur l'entrepreneuriat africain se sont développées dans les années 1950-1960. Fauré (1994) citant Rosenfield, (2013) met davantage l'accent sur les lacunes des formes économiques des pays d'Afrique en relevant les obstacles relatifs aux luttes de pouvoir, aux barrières administratives, à l'insécurité et à la corruption. En 2017, l'ONU déclarait que l'Afrique, bien que son

sous-sol regorge de ressources naturelles, reste un des continents les plus pauvres du monde. Alors que la population en âge de travailler est estimée à 764 millions, le taux de chômage ne cesse de progresser malgré les tentatives pour le réduire par l'entrepreneuriat. Les efforts entrepreneuriaux n'ont pas connu une évolution homogène dans les pays africains. Un écart notable sépare les anciennes colonies anglophones et les anciennes colonies francophones. Selon le classement établi par la Fondation Mo Ibrahim pour la bonne gouvernance (2015), les pays qui occupent la tête du peloton sont tous anglophones. Il s'agit de l'Ile Maurice, du Cap Vert, du Botswana, de l'Afrique du Sud, de la Namibie, des Seychelles et du Ghana, alors que ceux qui ferment le classement sont majoritairement francophones.

L'écart séparant les deux Afriques est, de surcroît, reflété par d'autres indicateurs. Selon le Fonds Monétaire International (FMI, 2016), les pays anglophones ont longtemps expérimenté une croissance de 6 à 7%. En 2010 et 2011, leur croissance a même atteint 7,9 et 7,1%, hors produits pétroliers. Lorsqu'on considère l'indice de développement humain 2013 publié par le Programme des Nations Unies pour le développement, qui prend en compte des éléments tels que l'éducation, le niveau de vie ou la santé, on constate que, parmi les six États classés en derniers (sur 187), cinq sont des pays d'Afrique francophone : le Burkina Faso, le Mali, le Tchad, la République démocratique du Congo et le Niger, qui ferme le classement. Il se dégage l'impression d'une évolution à deux vitesses en Afrique. Les pays anglophones, tels que le Nigeria, le Ghana, la Sierra Leone, le Rwanda, font preuve d'une plus grande stabilité politique et les héritages de la colonisation sont aussi clairement différents. « Les pays d'Afrique anglophone ont été mieux préparés à prendre leur élan au moment de la décolonisation, notamment en matière de gestion des affaires publiques ou d'éducation », déclare Duberland (2016). En observant de près, on peut entrevoir une conjonction de plusieurs causes à l'origine de cet écart dont les plus marquantes sont la politique, et par conséquent l'économique et le culturel. Il s'agit là, de notre point de vue, de principales pesanteurs empêchant l'industrialisation des pays francophones qui se contentent d'une économie de services peu rentable, à grande échelle.

Un autre problème majeur qui se pose au développement en Afrique est le manque d'employés possédant les compétences adéquates. Malgré qu'un grand nombre de pays africains investissent

largement dans l'éducation, ces investissements ne rapportent pas les résultats escomptés (Rosenfield, 2013 ; Tshikuku, 2001). On note également une mauvaise gestion des ressources humaines et la présence du marché informel comme grandes barrières à l'entrepreneuriat en Afrique (Kshetri, 2011). Pour cet auteur, en 2006, on estimait que 42% du commerce s'effectuait dans le cadre de l'économie informelle qui se réfère aux entreprises qui opèrent en dehors du cadre des institutions formelles (Verstraete, 2000). Le secteur informel connaît un grand succès du fait de sa concordance avec les valeurs locales et son adaptabilité aux ressources, technologies disponibles et aux conditions socio-économiques (Chigunta et al, 2005). Un autre constat est que l'économie africaine est principalement une économie de dépense ou de subsistance dont le fonctionnement est dirigé par le traditionalisme. Au lendemain de la décolonisation, selon Delaye, Duru et Okamba (2011), « *les nationaux se sont confrontés à un problème majeur : faire coexister trois systèmes de pensée : deux importés, un rationnel et individuel (capitaliste), l'autre rationnel et collectif (socialiste) ; un local, traditionnel et familial voire clanique* » (p.182). Cette coexistence de systèmes de pensées semble fortement influencer l'entrepreneuriat africain qui devient la panacée à la problématique du chômage. Ainsi, l'engouement pour l'entrepreneuriat se manifeste à travers d'innombrables programmes gouvernementaux en soutien au désir des jeunes chômeurs de créer leurs propres entreprises. La question est de savoir si cet engouement pour l'entrepreneuriat a donné des résultats escomptés ? Le constat est qu'au milieu de cette fièvre entrepreneuriale, le bilan est très mitigé, et peu d'entreprises créées sont opérationnelles et peuvent présenter des résultats durables. En effet, l'engouement à l'entrepreneuriat en Afrique est fort et beaucoup de jeunes, pour échapper au chômage se font former à l'entrepreneuriat. Mais alors, pourquoi sont-ils nombreux à hésiter à entreprendre malgré la possession de certificats en entrepreneuriat ? La problématique de "non-employabilité entrepreneuriale", c'est-à-dire, l'incapacité à entreprendre et à concrétiser un projet d'entreprise, semble se poser en d'autres termes que ceux généralement avancés. En effet, dans l'étude sur l'employabilité entrepreneuriale (Pari, 2014), il ressort que les freins à l'élan entrepreneurial, ne semblent pas liés à une absence de compétences que confère la formation initiale suivie, ni au manque de formation à l'entrepreneuriat, ni même à la motivation, mais bien plutôt aux facteurs environnementaux qui ne

favorisent pas l'initiative privée. La forte pression fiscale est un frein sérieux au dynamisme entrepreneurial, de même que les politiques gouvernementales, notamment les mesures légales, la législation fiscale sur le travail, les formalités de création d'entreprise. Selon Stanislawski (2010), les pays qui ont une forte activité entrepreneuriale sont ceux où l'Etat joue un rôle relativement limité dans l'économie. Les facilités d'accès au crédit et aux financements sont des éléments incitatifs à l'entrepreneuriat. Tant que ces facteurs constituent un blocage, l'on comprend la forte démotivation à l'initiative privée, due à ces facteurs environnementaux et qui expliquent la préférence très marquée pour l'emploi salarié qui semble plus sécurisant que l'auto-emploi.

En définitive, l'éducation à l'entrepreneuriat connaît une évolution déséquilibrée et les pays anglophones semblent tenir la tête du peloton. Ceci s'explique par l'intégration précoce de la culture entrepreneuriale dans les curricula de formation, mais surtout par l'appropriation psychologique de cette culture. Nous comprenons donc avec Tounès et Assala (2008) que l'entrepreneuriat est un processus dynamique et complexe intégrant des facteurs psychologiques, socioculturels, politiques et économiques. Dans ce dynamisme, même si certains pays semblent faire plus de prouesses entrepreneuriales, globalement les enjeux restent encore énormes.

Les enjeux de l'éducation à l'entrepreneuriat en Afrique

Face aux enjeux de l'éducation à l'entrepreneuriat, le Centre Universitaire d'Insertion et d'Essaimage (CUIE) de Université de Sfax, dans son projet Culture Entrepreneuriale et Création d'Entreprise (CE & CE), et dans son support pédagogique de Septembre 2008, met un accent particulier sur l'importance de la sensibilisation à l'entrepreneuriat et à la culture entrepreneuriale. La raison est que, depuis ces dernières décennies, il est argué que l'entrepreneuriat et l'entreprise sont devenus des facteurs importants et critiques de la compétitivité et de la croissance à long terme des économies des pays. En cette ère de compétition économique, nul ne saurait mettre en doute le rôle primordial que jouent les entrepreneurs et leurs entreprises (très petites, petites, moyennes et grandes) dans le système économique mondial. Les entrepreneurs sont perçus comme étant les piliers de l'économie de marché et leurs activités, comme créatrices de valeurs, d'emplois et d'avantages pour les

consommateurs. Ainsi, pour le projet Culture Entrepreneuriale et Création d'Entreprise CE & CE, l'instauration d'une culture entrepreneuriale dans un milieu apparaît comme un des facteurs les plus susceptibles d'influencer la propension d'une personne à créer, reprendre une entreprise et plus généralement à entreprendre dans des domaines social, culturel, sportif, et associatif autre que le domaine économique.

Dans cette dynamique, l'Assemblée générale des Nations Unies, dans sa résolution 69/210 sur l'entrepreneuriat au service du développement adoptée le 19 décembre 2014, reconnaît que l'entrepreneuriat peut beaucoup contribuer au développement durable en créant des emplois, en stimulant la croissance économique et l'innovation, en améliorant les conditions sociales et en permettant de faire face aux problèmes environnementaux.

La création d'entreprise et l'entrepreneuriat sont aujourd'hui reconnus comme étant des phénomènes vitaux pour la société, par leur contribution à la régénération et au développement de l'économie. Radia & Radia (2020) vont plus loin pour penser que la création et le développement des entreprises sont deux réponses essentielles aux enjeux auxquels sont confrontées les entreprises : la croissance, l'emploi, l'innovation, la réduction des déficits et de la dette. Dans cette perspective, les apports de l'entrepreneuriat à l'économie et à la société concernent, crucialement, la création d'entreprise, la création d'emploi, l'innovation, le développement de l'esprit d'entreprendre dans les entreprises et les organisations ainsi que l'accompagnement de changements structurels.

S'inscrivant dans cette même ligne de pensée, les Nations Unies, lors de l'Assemblée Générale du 26 juillet 2016, ont reconnu l'entrepreneuriat comme voie par excellence du développement durable. Pour ce faire, deux défis doivent être levés. Il s'agit :

- d'assurer à tous une éducation équitable, inclusive, de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ;
- de promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, le plein emploi productif et un travail décent pour tous.

Ces objectifs indiquent clairement la voie à suivre aux chefs d'entreprise et au secteur privé en général pour mieux contribuer à promouvoir l'inclusion et le développement durable. L'inscription dans ce développement durable, interpelle les pays africains à analyser

et identifier avec objectivité certaines des spécificités sociales et culturelles qui sont antinomiques avec l'esprit entrepreneurial. Un des enjeux cruciaux, consiste à préserver et à valoriser judicieusement les valeurs pouvant contribuer au développement pérenne de l'entrepreneuriat en Afrique afin d'éviter les effets pervers qui entretiennent des situations paradoxales. Un autre défi sérieux au développement pérenne de l'entrepreneuriat en Afrique, réside, à notre sens, dans l'instauration, la valorisation et la promotion d'une culture de consommation des productions locales tout en développant l'effort de réduction des importations qui phagocytent notablement les efforts d'affranchissement de la dépendance vis-à-vis des offres extérieures non nécessaires. L'enjeu majeur consisterait donc à identifier, à élaguer des pratiques traditionnelles des facteurs entravant tout esprit entrepreneurial. En s'obstinant dans le cramponnement, aux pratiques qui ne sont pas en phase avec la nouvelle configuration sociale, l'on risque de s'enliser dans des routines improductives du fait de l'inflexibilité. Il s'agit d'un défi et un enjeu majeur pour l'éclosion de l'esprit entrepreneurial résilient à l'ère des mutations socio-technologiques accélérées. Ce qui suppose alors la mise en place de structures et cadres réglementaires efficaces pour la valorisation, la transformation et la gestion des productions locales.

Drucker (1985) observe justement que les entreprises et les institutions cherchent aujourd'hui à développer, à retrouver ou à conserver certaines caractéristiques entrepreneuriales comme la prise d'initiatives, la prise de risques, l'orientation vers les opportunités, la réactivité ou la flexibilité. Pour cela, elles n'hésitent pas à s'engager dans des démarches de changement et, parfois même, de transformation assez lourdes et consommatrices d'énergie et de ressources. Il est donc évident que les entreprises d'aujourd'hui, en particulier les grandes, ne peuvent survivre en cette période de changement rapide et d'innovation, à moins d'acquérir des compétences entrepreneuriales. Drucker (1985) soutient fortement que les conditions de développement de la compétence entrepreneuriale résident dans l'effort à considérer, tout d'abord, les conditions de structuration et d'organisation des entreprises, car il n'est pas possible d'avoir « l'agilité de la gazelle quand on est dans une configuration d'éléphant ». Ce qui est fortement souligné ici, en matière d'éducation à l'entrepreneuriat, c'est l'état d'esprit et la culture qui doivent évoluer. L'esprit d'entreprendre intéresse au plus haut point les entreprises et les institutions, en raison des caractéristiques qu'il

révèle, comme l'encouragement à l'imagination, à l'adaptabilité et à la volonté d'accepter des risques. L'esprit d'entreprendre traduit une orientation forte vers la recherche d'opportunités, la prise de risques et les initiatives créatrices de valeur. Il peut également signifier un engagement plus fort des individus, et des aptitudes plus marquées à prendre des responsabilités, ou à les exercer.

En outre, si les pays anglophones d'Afrique semblent plus engagés sur la voie de la culture entrepreneuriale, ceux d'Afrique francophone font encore face à des défis sérieux. En effet, l'Observatoire de la Francophonie économique (OFE) de l'Université de Montréal, sous la direction Boudarbat (2018), note que les pays francophones ont connu des décennies de stagnation et de contraction liées à la baisse des cours des matières premières qui s'est accompagnée de la crise de la dette et de la mise en place de programmes d'ajustement structurel qui ont ralenti la croissance économique et ont fait baisser le niveau de vie des populations. D'autres facteurs expliquent l'atonie de la croissance économique au cours des années 1980 et au début des années 1990, notamment des conflits armés, une instabilité politique et une gestion macroéconomique problématique. En dépit d'une croissance continue depuis deux décennies, le PIB par habitant de plusieurs pays africains francophones demeure faible. Plusieurs études montrent que la forte croissance économique du continent ne s'est pas accompagnée de changements structurels significatifs de l'économie. Il s'agit donc d'un véritable défi à relever. Parlant justement des défis qui se posent aux jeunes entrepreneurs en Afrique francophone, Dzaka-Kikouta et Kiangani (2016) montrent que les pays de l'Afrique francophone doivent relever de grands défis pour créer de la prospérité et en faire profiter à tous leurs habitants. Or, atteindre des taux élevés de croissance économique ne suffit pas : il faut surtout permettre à tous de jouir d'un niveau de vie acceptable. Les enjeux renvoient notamment aux performances financières et à l'accès au capital, ainsi qu'aux soutiens gouvernementaux.

L'entrepreneuriat doit être donc enseigné comme un outil créatif et devrait devenir une option naturelle (sans contrainte) dans la vie sociale et professionnelle des personnes. Les cursus de formation en Afrique doivent intégrer, de façon formelle, l'éducation à l'entrepreneuriat dans les modules d'apprentissage, et devrait encourager les jeunes innovateurs en leur offrant des possibilités d'exploiter leurs potentiels créatifs. Des bourses d'études devraient

être affectées aux aides au démarrage destinées aux innovateurs pour qu'ils puissent développer davantage leurs talents. L'Afrique présente à ce jour un environnement économique paralysant et hostile aux innovations. Par exemple, comment parvenir à développer une entreprise commerciale de rêve quand la famille est pauvre, ce qui exclut la possibilité de mobiliser le capital initial. Un nombre croissant de jeunes migrants issus des zones rurales s'efforcent de gagner leur vie dans des villes, ce qui pose un sérieux défi démographique.

Dans la même optique, l'Observatoire de la Francophonie économique (*OFE-RP*, 2020), s'appuyant sur l'étude de Schoof (2006) identifie cinq groupes de variables clés qui influent sur l'entrepreneuriat des jeunes en Afrique, et qui peuvent, compte tenu de leur importance, constituer des barrières à la création d'entreprises. Il s'agit : i) des attitudes sociales et culturelles vis-à-vis de l'entrepreneuriat des jeunes, ii) de l'éducation entrepreneuriale, iii) des problèmes d'accès aux sources de financement, iv) du cadre administratif et réglementaire, v) du manque d'aide et d'appui en affaires. Schoof relève clairement que l'activité entrepreneuriale des jeunes est fortement influencée par les attitudes sociales et culturelles. L'auteur montre que certaines valeurs culturelles peuvent encourager ou décourager l'entrepreneuriat des jeunes. En effet, certaines sociétés détestent le risque et les situations incertaines. Dans ces sociétés, la faillite d'une entreprise étant mal perçue, l'individu n'ose pas entreprendre une activité qui pourrait le mettre à risque d'échouer, alors que dans d'autres sociétés, l'échec est considéré comme normal, car il constitue l'un des résultats du processus d'apprentissage. Schoof note que les sociétés individualistes seraient également plus entreprenantes que d'autres. De plus, l'entrepreneuriat des jeunes est aussi influencé par la perception que l'on en a et par sa légitimation sociale. En effet, dans certaines communautés, l'entrepreneuriat a mauvaise réputation et n'est pas facilement accepté, car les entrepreneurs sont vus comme malhonnêtes, cupides et prêts à tout pour réussir.

Le deuxième obstacle à l'entrepreneuriat des jeunes est le manque d'éducation entrepreneuriale. En effet, les facteurs sociaux sont souvent renforcés par un système éducatif dont les modèles consistent parfois à privilégier l'emploi salarié au détriment du travail autonome ou de la création d'entreprise. En effet, Pari (2014) avait montré, à partir des données du Questionnaire Unifié des Indicateurs de Base du Bien-être (QUIBB, 2011) qu'au Togo le chômage touche

6,5% de la population active avec un taux de sous-emploi au niveau national de 22,8%. Or l'administration publique et le secteur privé sont toujours saturés et se trouvent dans l'impossibilité d'absorber le flux de diplômés qui sortent chaque année des universités, écoles et centres de formation. Face aux taux de chômage qui ne cessent d'augmenter, un doigt accusateur est pointé sur l'inadéquation formation/emploi. Dans la foulée des débats, l'entrepreneuriat est apparu comme une panacée largement médiatisée avec une importance donnée aux centres de formation à l'auto-emploi. Les résultats de cette étude ont relevé des effets pervers par rapport aux attentes. Les personnes qui possèdent une attestation de formation à l'entrepreneuriat, au lieu de se lancer dans des actions d'initiatives privées, l'incluent dans leur dossier de demande d'emploi, préférant un travail salarié.

Un autre défi à relever par les porteurs de projets d'initiatives privées est la difficulté d'accès aux sources de financement. En effet, les jeunes ne disposent pas de ressources financières suffisantes pour « se lancer dans des affaires ». D'une part, ils n'ont pas assez d'épargne et manquent de capital. D'autre part, ils ont beaucoup de mal à obtenir du financement des institutions bancaires, car, pour accorder des crédits, celles-ci se fondent notamment sur l'historique de crédit des demandeurs et sur les hypothèques. Or, les jeunes n'ont aucune expérience de crédit et ne disposent pas souvent des garanties à offrir aux banques.

Enfin, un autre obstacle important à l'entrepreneuriat des jeunes est relatif au cadre administratif et réglementaire. En effet, les jeunes entrepreneurs font face à la complexité et au coût très élevé des procédures administratives et de la réglementation. Dans beaucoup de pays, les procédures d'enregistrement sont longues, le cadre administratif et réglementaire manque de transparence, et le système fiscal n'est pas très encourageant. Ces barrières administratives et réglementaires découragent souvent les jeunes à entreprendre ou les contraignent à évoluer dans le secteur informel de l'économie. À travers ces analyses, quelques pistes peuvent être proposées.

Perspectives

L'entrepreneuriat peut jouer un rôle important pour faciliter le développement économique et la création d'emplois. Si les jeunes se mettent souvent à leur compte parce qu'ils ne trouvent pas d'emploi, l'entrepreneuriat peut leur insuffler des compétences précieuses telles

que la réflexion critique, la prise de décision, le travail en équipe et l'innovation qui, toutes, restent pertinentes tout au long de leur vie (Pompa, 2016). Les jeunes constituent des ressources importantes qu'il convient de mettre en valeur en favorisant un contexte entrepreneurial dynamique porteur de croissance et de transformation économique des pays. À travers l'entrepreneuriat, des millions d'emplois pourraient être créés de même que des innovations, notamment dans les domaines de la technologie, de l'agriculture et des transports et les jeunes Africains pourraient être émancipés sur le plan économique et social. L'entrepreneuriat chez les jeunes et les femmes peut constituer un véritable moteur de transformation économique structurelle en vue du développement durable dans les pays africains. L'atteinte de tels objectifs exige une levée progressive des principaux obstacles auxquels demeure confronté l'entrepreneuriat en Afrique. Il s'agit donc d'encourager la création des entreprises sur le continent. Dans cette perspective, pour que l'entrepreneuriat ait de forts retentissements sur l'économie africaine, Obonyo (2016) pense que les gouvernements doivent relever certains des plus grands défis qui entravent la progression (dont le manque de fonds, d'encadrement approprié et d'efficacité des politiques publiques). En outre, les gouvernements africains devraient envisager d'offrir des mesures incitatives au secteur privé par le biais d'allègements fiscaux pour créer plus d'emplois. Les lois et les règlements devraient favoriser les entrepreneurs. Aujourd'hui, l'entrepreneuriat est considéré comme l'un des outils les plus durables de création d'emplois en Afrique.

Ainsi, nous pensons, avec l'Observatoire de la Francophonie Economique, que les gouvernements devront poursuivre et approfondir les réformes entreprises en vue d'améliorer le climat des affaires, notamment en ce qui concerne la réglementation. Il convient d'alléger davantage les formalités administratives en vue de la création d'entreprise, simplifier la fiscalité, réduire les taux d'imposition et s'attaquer à l'inefficacité des services publics et à la corruption qui règne parmi les fonctionnaires de l'État. En outre, les gouvernements devraient mettre en place et encourager le développement de services d'aide à l'entrepreneuriat des jeunes. En effet, ceux-ci doivent être appuyés et accompagnés pendant leur période de formation et dans tout le processus entrepreneurial, notamment par la multiplication des incubateurs d'entreprises, y compris dans leur recherche de financement. Particulièrement dans ce domaine, l'État devra encourager le développement des financements

dédiés à l'entrepreneuriat des jeunes, notamment par la mise en place de fonds de garanties, y compris par le biais de partenariats publics-privés.

La diffusion de la culture entrepreneuriale permettra de « déplacer » les apprenants (jeunes générations) de la logique systématique de demandeurs d'emploi à celle de pourvoyeurs d'emploi. Elle les incitera à devenir entrepreneurs de leur vie et à leur donner l'envie de prendre leur avenir en main. Le gouvernement, à travers ses institutions, doit chercher à valoriser les produits fabriqués localement à travers les agences d'orientation culturelle et sociale. Il s'agit d'une valorisation qui intègre les spécificités culturelles des milieux africains favorables à l'éclosion de l'entrepreneuriat. Comme montré plus haut, le poids de la culture est déterminant pour le développement de l'entrepreneuriat en Afrique. Hofstede (1994) définit la culture comme un ensemble de pensées, de sentiments et d'actions liés à certaines conditions. L'auteur pense, à juste titre, que la culture est un programme mental collectif et qui diffère d'un groupe à l'autre. L'on ne saurait, dans une perspective de développement entrepreneurial, élaguer les facteurs socioculturels dont le poids est déterminant pour la réussite de tout projet entrepreneurial. Il est certes important de considérer des approches psychologiques et économiques dans tout programme de développement ; mais tant que les aspects culturels ancrés dans le vécu quotidien sont minorés, il est certain de déboucher sur des résultats pervers. Ceci est également vrai dans la logique d'application des modèles entrepreneuriaux qui auraient réussi ailleurs lorsqu'on enjambe certaines particularités du milieu.

En effet, des études s'inspirant des résultats de l'échelle de Geert Hofstede sur les dimensions culturelles (Badraoui & Kamana, 2014, p. 38), soulignent l'importance des facteurs "individualisme" et "collectivisme" en Afrique. Elles montrent que les sociétés africaines sont majoritairement considérées comme des sociétés collectivistes. C'est le cas du Maroc, la Zambie, l'Égypte, l'Éthiopie, le Cap-Vert, l'Angola et le Burkina Faso. C'est un engagement à long terme de potentiels entrepreneurs, individus, associations, des membres de famille, etc., c'est-à-dire ayant des relations étendues. La fidélité au groupe dans une culture collectiviste est primordiale et remplace la plupart des normes et règlements de la société. La société favorise des relations solides où tout le monde prend la responsabilité pour d'autres membres de leur groupe. Dans les sociétés collectivistes, l'infraction

conduit à la honte et la perte de la face. Les relations employeur/employé sont perçues en termes moraux (comme un lien de parenté). L'embauche et les décisions de promotion tiennent compte de l'employé et de son groupe d'appartenance. La gestion est fortement sociale et son importance est liée au capital symbolique. En revanche, dans les sociétés individualistes, l'infraction cause la culpabilité et une perte d'estime de soi. La relation employeur/employé est un contrat basé sur l'avantage mutuel. L'embauche et les décisions de promotion sont censées être fondées sur le seul mérite. Nous comprenons donc que la culture entrepreneuriale prévalant dans un milieu apparaît comme un des facteurs les plus susceptibles d'influencer la propension d'une personne à créer, reprendre une entreprise et plus généralement à entreprendre dans certains domaines (social, culturel, sportif et associatif) autres que le domaine économique. Si l'entrepreneuriat est désormais reconnu comme une aptitude de base qui peut être acquise dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, alors on comprend que le développement de la culture entrepreneuriale passe par un effort de sensibilisation et de promotion.

Conclusion

L'entrepreneuriat est devenu un phénomène nécessaire dans un monde en mutation profonde. La création de nouvelles entreprises est un moteur essentiel de la croissance économique et peut permettre de dynamiser le tissu économique de l'Afrique. Toutefois, l'on admet que l'entrepreneuriat n'a pas encore joué efficacement ce rôle. Bien qu'il soit un vivier incontesté d'entrepreneurs, l'Afrique se singularise malheureusement par un type d'entrepreneuriat dit de nécessité, très présent dans le secteur informel et assimilé aux stratégies de lutte contre la pauvreté avec une contribution marginale au PIB et à l'innovation. De même, l'attachement à la famille est un défi majeur à relever pour créer l'entreprise en Afrique et poser les fondements d'une gestion efficace (Ela, 2006). La *sensibilisation* à l'entrepreneuriat à l'école permet de stimuler la culture entrepreneuriale pour générer des entrepreneurs et des entreprises au sein des communautés africaines (Minichiello, 2016). Les échecs des tentatives entrepreneuriales ne sont pas souvent liés au manque d'éducation entrepreneuriale, ni même à celui de motivation, mais bien plutôt tributaires aux facteurs environnementaux. La forte

pression fiscale, les politiques gouvernementales, sont des facteurs de frein au dynamisme entrepreneurial (Pari, 2014).

Pour donc triompher des multiples enjeux auxquels est confronté l'entrepreneuriat africain, il importe, pour les pouvoirs publics, de focaliser leur attention sur le climat socio-économique et sur les conditions plus souples (financement des projets porteurs, exonération des taxes au démarrage, suivi et évaluation...) afin de favoriser l'éclosion effective des initiatives entrepreneuriales. Ce qui suppose la prise en compte des variables contextuelles favorisant un entrepreneuriat africain efficace. L'entrepreneuriat, s'il est bien géré, peut créer plus d'emplois sur le continent et renforcer la classe moyenne ce qui est indispensable à la croissance économique. Il est nécessaire d'intégrer la formation en matière d'entrepreneuriat à l'éducation formelle en Afrique pour préparer les jeunes à l'avenir (Obonyo, 2016). À défaut, les pays africains, surtout francophones, risquent de s'enliser dans un mimétisme entrepreneurial dans un monde en pleine accélération concurrentielle.

Références bibliographiques

- Asli, A., & El manzana, N. (2016). Le rôle de l'éducation à l'entrepreneuriat dans le développement de la culture entrepreneuriale des étudiants universitaires : proposition d'un modèle théorique. *Revue de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation*, 1-18.
- Atitsogbe K. A., Pari P., Kazimna P., Holu Y. A., Alfa A., Tchonda M., & Rossier, J. (2021). Effets des variables démographiques et contextuelles sur les intentions entrepreneuriales des étudiant.e.s et chômeur.euse.s au Togo. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 50, 199-230. <https://doi.org/10.4000/osp.14010>
- Badraoui, S., & Kamana, P. (2014). Culture d'entreprise en Afrique, une autre affaire sociétale : une approche exploratoire de la problématique. *Creativity, Imaginary, Language*, 29-44.
- BIT. (2015). Emploi des jeunes en Afrique de l'Ouest : quelles solutions ? *Travail Décent : Magazine trimestriel d'information sur le travail décent en Afrique de l'Ouest*, n° 1, Bureau international du Travail. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---africa/documents/publication/wcms_343036.pdf
- Bouduat, B. (2018). *La francophonie économique. Situation économique en Afrique francophone : Enjeux et perspectives*. Montréal : Observatoire de la Francophonie économique.

- Chambard, O. (2014). L'éducation des étudiants à l'*esprit d'entreprendre* : entre promotion d'une idéologie de l'entreprise et ouverture de perspectives émancipatrices. *Formation emploi*, 127, 7-26.
- Champy-Remoussenard, P. (2012). L'éducation à l'entrepreneuriat : enjeux, statut, Perspectives. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 50(1), 39-51.
- Chigunta, F., Schnurr, J., James-Wilson, D., & Torres, V. (2005). *Being real about youth intreprenurship in Eastern and Southern Africa implications for adults, institutions and sector structures*. ILO Series on Youth Entrepreneurship, SEED Working Paper No 72.
- Drucker, P. F. (1985). *Les entrepreneurs*. Paris : Hachette
- Delaye R., Duru F., & Okamba E. (2011). Diversité culturelle et employabilité : enquête sur lesatouts de la culture d'origine dans le processus d'amélioration de l'employabilité des étudiants africains francophones, en sciences de gestion. *Management & Avenir*, 43, 180-202. <https://doi.org/10.3917/mav.043.0180>
- Dzaka-Kikouta, T., & Kiangani, C. (2016). Éducation et accompagnement entrepreneurial à la création des microentreprises : cas des jeunes du Centre de Formation Professionnelle de Mvuzi à Matadi, en RDC. Dans G. Ndeko, J. Mbandza, J., J. Mbandza, D. Loumouamou (Dir.), *Population, éducation et développement au Congo-Brazzaville*, (pp. 251-278). Paris : L'Harmattan.
- Ela, J-M. (2006). *Travail et entreprise en Afrique : les fondements sociaux de la réussite économique*. Paris : Karthala.
- Fauré, Y-A. (1994). *Petits entrepreneurs de Côte d'Ivoire : des professionnelles en mal de développement*. Paris : Karthala.
- Fayolle, A. (2017). *Entrepreneuriat. Théories et pratiques. Application pour apprendre à Entreprendre* (3è éd). Paris: Dunod.
- Garavan T. N., & O'Cineide, B. (1994). Entrepreneurship Education and Training Programs : A review and Evaluation. *Journal of European Industrial Training*, 18 (8), 3-12.
- Hofstede, G. (1994). Defining culture and its four dimensions. European Forum for Management Development: *Focus: Cross-cultural Management*, 94 (1), p.4.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organisations across Nations* 2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Kabeya T. (2001). *Culture, entrepreneurship and development in Africa*. International Conference on the Cultural Approach Development in Africa. Dakar, Senegal

- Kshetri, N. (2011). The Indian Environment for Entrepreneurship and Small Business Development. *Studia Negotia*, 56(4), 35-52.
- Lambert, D. C. (1983). *Le mimétisme technologique des Tiers-Monde, plaidoyer pour le recours à des techniques intermédiaires et différenciées*. Paris : Economica.
- Léger-Jarniou, C. (2008). Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes, *Revue Française de gestion*, 5, 161-174.
- Minichiello, F. (2016). Favoriser l'entrepreneuriat par l'éducation : une priorité internationale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 12-14. <https://doi.org/10.4000/ries.5429>
- Morin, D. (2007). *Outils d'élaboration, d'appréciation et d'évaluation visant un entrepreneuriat plus conscient au primaire et au secondaire*. Forum d'autonome de la fondation de l'entrepreneurship, Québec.
- Obonyo, R. (2016). L'Afrique et ses entrepreneurs. Une stratégie efficace pour combattre le chômage des jeunes. *Afrique Renouveau*, 30(1), 16-17.
- OCDE. (2004). *Encourager l'entrepreneuriat en tant que moteur de la croissance dans une économie mondialisée*. Istanbul, Turquie : OCDE.
- Pari, P. (1914). Employabilité entrepreneuriale et emploi salarié : quelle orientation pour les jeunes diplômés togolais ? *Revue Interafricaine de Philosophie, Littérature et Sciences humaines*, 15, 31-43.
- Fortin, P.A. (2002). *La culture entrepreneuriale : un antidote à la pauvreté*. Québec : Les Éditions de la Fondation de l'Entrepreneurship.
- Pelletier, D. (2005). *Invitation à la Culture Entrepreneuriale. Guide d'élaboration de Projet à l'intention du Personnel Enseignant*. Québec : Gouvernement du Québec. Publication n 17-3784
- Pepin, M. (2011). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42 (2), 306-326.
- Pesqueux Y. (2014) Entrepreneur, entrepreneuriat (et entreprise) : de quoi s'agit-il ? Manuscrit non publié.
- Pompa, C. (2016). Faire de l'entrepreneuriat des jeunes une voie viable: comment les institutions de l'EFTP peuvent-elles contribuer à promouvoir l'entrepreneuriat? Conférence virtuelle sur le TVeT forum du 18 au 19 juillet 2016.
- Radia M., & Radia S. (2020). L'entrepreneuriat : enjeux et importance. *Revue d'économie et de statistique appliquée*, 13(1), 267-273.

- Rosenfeld, R. (2013). Revendications de masse en droit international. *Journal of International Dispute Settlement*, 4 (1), 159–174.
- Samuel, Y. A., Ernest, K., & Awuah, J. B. (2013). An Assessment of Entrepreneurship Intention Among Sunyani Polytechnic Marketing Students. *International Review of Management and Marketing*, 3, 37-49.
- Schoof, U. (2006). *Stimulating Youth Entrepreneurship: Barriers and incentives to enterprise start-ups by young people*, Series on Youth and Entrepreneurship. Genève : Bureau International du Travail.
- Stanislawski, G. (2010). Entrepreneuriat : éléments de réflexion et d'analyse. *Horizon-éco*, n°24.
- Tshikuku, K. (2001). *Culture, Entrepreneurship and Development in Africa*. International Conference on the Cultural Approach to Development in Africa. Dakar, Sénégal.
- Tounès A., & Assala K. (2008). *Influences culturelles sur des comportements managériaux d'entrepreneurs algériens*. 5^{ème} Congrès international de l'Académie de l'Entrepreneuriat. Sherbrooke, Canada.
- Verstraete, T. (2002). *Essai sur la singularité de l'entrepreneuriat comme domaine de recherche*. Les Editions de l'ADREG.
- Verzat, C. (2015). La question de l'éducation à l'entrepreneuriat reste ouverte. *Entreprendre & Innover*, 27, 70-71. <https://doi.org/10.3917/entin.027.0070>
- Villette, M. (2011). Comment répondre à la demande institutionnelle d'enseignement de l'entrepreneuriat : Compte rendu ethnographique d'une expérience d'enseignement. *Revue Française de Socio-Économie*, 7, 83-101. <https://doi.org/10.3917/rfse.007.0083>
- Wisner, A. (1985). *Quand voyagent les usines: essai d'anthropotechnologie*. Syros.

DEUXIÈME PARTIE :
ORIENTATION

Chapitre V

L'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso : état des lieux, défis et perspectives

Saiba BAKOUAN ¹ & Judith M. MEDA ²

L'orientation scolaire et professionnelle joue un rôle essentiel dans la répartition, le suivi et l'accompagnement des individus dans les différentes voies de formation et d'insertion professionnelle. Elle constitue de ce fait un volet important dans le système éducatif burkinabè. Cependant, dans l'exécution de cette mission, le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso se heurte à plusieurs difficultés que les différents acteurs considèrent non pas comme des obstacles infranchissables, mais plutôt comme des défis à relever, et auxquels il est nécessaire de s'attaquer de façon conséquente. Dans cette perspective, une actualisation de l'état des lieux du système d'orientation est apparue nécessaire, afin de connaître ses forces et faiblesses et les marges de manœuvre disponibles pour améliorer son efficacité et son efficience. Quels sont donc ces défis et comment les relever ? C'est en substance l'objectif de cette contribution. Il s'agit de faire l'état des lieux des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle dans le contexte du Burkina Faso afin de déceler et mettre en exergue les défis majeurs à relever au niveau institutionnel, pédagogique, et pratique.

¹ Département de psychologie, Université Norbert Zongo.
Email: bakouansaiba@yahoo.fr

² Département de psychologie, Université Norbert Zongo.
Email: judithmeda186@yahoo.fr

Introduction

La pratique de l'orientation scolaire et professionnelle exercée par des spécialistes, qu'ils soient experts, conseillers, médiateurs ou accompagnateurs, existe depuis que l'homme se trouve confronté à la nécessité d'effectuer des choix de carrière (Mary & Founeau, 2016). Depuis le début de son institutionnalisation dans les années 70, l'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso a traversé plusieurs étapes tout comme dans d'autres pays du monde. Utilisée en ses débuts comme instrument de la politique économique fondée sur la rationalisation de la répartition des élèves à chaque palier de l'enseignement, elle a par la suite milité en faveur de la démocratisation de l'école. Elle est devenue une œuvre éducative cherchant à rendre le jeune à la fois plus autonome et plus responsable dans ses conduites d'orientation. Selon Bakouan (2019), la rapide évolution du contexte socio-économique du pays, fait que les jeunes ont de plus en plus de difficultés à anticiper leur avenir qui reste souvent incertain même s'il y a souvent des lueurs d'espoir. Aujourd'hui, le système éducatif burkinabè tout comme ceux d'autres pays africains est souvent confronté à des difficultés relatives à la gestion des flux et des projets professionnels individuels. Ces difficultés sont en partie liées au fait que nous sommes dans une période de « massification » de l'enseignement secondaire et supérieur. Comment gérer un nombre aussi important d'élèves de sorte à avoir une adéquation entre le choix de chacun, ses ambitions, sa vocation, ses compétences et les réalités du marché de l'emploi ? Dès lors, la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle se pose. À ce propos, Liechti (2012) pense que l'orientation relève d'enjeux divers et se doit de répondre à des attentes provenant de nombreux acteurs sociaux impliqués (politiques, économiques, enseignants, élèves, parents d'élèves, etc.). Par ailleurs, les changements liés au marché du travail ces dernières années lance de nouveaux défis à l'orientation scolaire et professionnelle qui se doit de se réadapter. En effet, ces pratiques s'appuient sur des modèles spécifiques prenant en compte plusieurs facteurs comme ceux relatifs au contexte socio-économique et culturel, tout comme les facteurs psychologiques liés à l'individu lui-même. L'objectif de cette contribution est de faire une synthèse exhaustive des défis majeurs auxquels est confronté tout le système d'orientation scolaire et

professionnelle au Burkina Faso dans le contexte actuel en vue de dégager des perspectives.

État des lieux de l'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso

Les champs et les objets d'investigation de la recherche en psychologie de l'orientation doivent être reconsidérés, réactualisés dans leurs rapports avec les changements économiques, techniques et sociaux actuels. A cet effet, la littérature scientifique autour des questions d'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso semble riche et abondante. Cela est d'une part dû à l'intérêt manifesté par les différents acteurs de l'éducation, mais également à la formation initiale des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle. Cependant, la plupart des études se focalisent sur la transition collège-lycée, et lycée- enseignement supérieur. Pourtant, selon Vondracek et Porfeli (2004), le risque existe de s'occuper de la transition de l'école au travail des jeunes « trop peu et trop tard » si l'on ne s'attache qu'à une période aussi courte. L'orientation doit être un processus continu enclenché dès la tendre enfance et pour les périodes décisives de la vie de l'individu.

Orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso de 1970 à nos jours : bref rappel historique

En retraçant l'évolution de l'orientation au Burkina Faso, Moumoula et al. (2020) indiquent que l'intérêt pour l'orientation scolaire et professionnelle est né dans notre pays au début des années 1970. Elle aurait d'abord été pratiquée sous un modèle psychotechnique où le praticien était un expert psychotechnicien qui se proposait de convaincre son consultant du bien-fondé de ses conseils. Ce modèle serait vite dépassé pour son inadéquation à la psychologie des enfants du Burkina Faso. Les pratiques de l'orientation vont ainsi évoluer pour prendre la forme de répartition des élèves dans des filières du système scolaire et différentes activités éducatives visant à préparer collégiens et lycéens à effectuer des choix de carrière professionnelle et personnelle.

Selon un rapport produit par ces auteurs :

Lorsqu'on fait l'historique de l'orientation scolaire au Burkina Faso, on s'aperçoit que cette pratique a vu le jour dans les années 1970, tout comme dans d'autres pays d'Afrique. On procédait à l'orientation à travers des tests psychotechniques et de mesures d'intelligence. Cette conception a été dépassée pour plusieurs raisons : D'abord il y avait peu de personnel qualifié pour la passation des tests. Ensuite, ces tests étaient jugés inadaptés à la psychologie des enfants du pays. Selon l'auteur, la conception même de l'orientation avait changé avec la démocratisation de l'école. En effet, dans les années 1990, le gouvernement du Burkina Faso s'est interrogé sur la contribution du conseil en orientation au développement du pays. Une structure centrale fut créée en 1994 et avait pour mission de conduire les activités d'information et d'orientation. Ainsi, l'orientation scolaire au Burkina Faso a connu dans la même année un nouvel essor avec des moments clés.

D'abord, dans la même année fut mise en place une démarche plus dynamique avec la création du centre national de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle.

Ensuite, en 1999, la filière d'orientation scolaire et professionnelle est créée à l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou (ENS/K) qui s'est érigée quelques années plus tard en Université, l'actuelle Université Norbert ZONGO. Un module intitulé "Orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso : acteurs et pratiques" est intégré dans le programme de formation des conseillers d'éducation.

De plus, en 2000, le premier outil d'aide à l'orientation des jeunes a été adapté au contexte socio-économique du pays. Il s'agit du Questionnaire d'intérêts professionnels (QIP) d'origine française qui permet d'aider les adolescents burkinabè à mieux se repérer dans leurs choix lors de la transition lycée- enseignement supérieur en leur offrant la possibilité de connaître leurs intérêts pour différents types de professions. Cette adaptation est suivie d'activités telles que les ateliers d'orientation (ADO), les séances de sensibilisation des élèves et des acteurs de l'éducation sur les stéréotypes qui marquent fortement l'orientation des filles.

En 2008, les questions concernant l'orientation sont intégrées dans le programme de formation des étudiants en psychologie. Une

option « psychologie de l'orientation » existait en année de maîtrise. Cependant, avec le système Licence Master Doctorat (LMD), il n'existe pas encore une option « psychologie de l'orientation » en année de Master.

En 2016, une option « psychologie de l'orientation et du travail » est créée en année de doctorat à l'Université Norbert Zongo. Depuis 1999, année de mise à disposition des premiers conseillers d'orientation burkinabè formés en France et 2021 environ 100 Conseillers ont été formés au Maroc, à l'INETOP en France et à l'Université Norbert Zongo.

Structures et acteurs intervenants dans l'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso

Du point de vue de sa structure, le système d'orientation est constitué de l'ensemble des voies de formation au niveau de chaque palier de l'enseignement et des informations sur l'ensemble des emplois. De nos jours, il existe au Burkina Faso, deux structures nationales chargées de l'orientation scolaire et professionnelle. Il s'agit du Centre national d'Information, d'Orientation Scolaire et Professionnelle et des Bourses (CIOSPB), créé en 2001 et de la Direction de l'Information, de l'Orientation Scolaire et Professionnelle et des Bourses (DIOSPB) créée en 2016. Le CIOSPB résulte de la fusion du centre d'information et d'orientation scolaire et professionnelle créée depuis 1994 et la direction des bourses d'études et de stages (DBES). Ces structures assurent les activités d'information et d'orientation scolaire et assurent également la gestion des bourses d'études des étudiants. Les principales activités d'information et d'orientation sont entre autres :

- des permanences en son sein pour l'information ou des entretiens particuliers
- des tournées d'informations relatives aux écoles et aux filières ou séries d'études après la terminale ou la troisième en vue d'aider ces élèves à faire des choix réfléchis de série ou de filière d'étude après leur examen.
- des ateliers d'orientation.
- des séances de gestion de stress et de motivation à l'approche des examens .
- gérer les dossiers de bourses nationales et internationales.

L'orientation dans les différents paliers de l'enseignement au Burkina Faso

Actuellement, les acteurs de l'orientation interviennent à presque tous les niveaux et paliers du système éducatif. En partant du niveau primaire jusqu'au supérieur l'action des conseillers d'orientation est de plus en plus visible sur le terrain au travers de diverses interventions que ce soit pour donner l'information en vue d'orienter, ou pour assister les élèves ayant des difficultés d'apprentissages, ou encore pour aider ceux qui ont des difficultés plus ou moins affectives, psychologiques et sociales.

L'orientation au primaire

Au niveau du premier palier, l'orientation était presque inexistante. Elle commençait à partir de la troisième ou l'élève (adolescents) était amené à choisir soit l'enseignement technique ou l'enseignement général. Dans le contexte actuel, même si des efforts sont faits, les élèves du premier cycle subissent beaucoup plus leurs orientations par rapport à ceux du secondaire. Ils sont contraints d'attendre jusqu'en classe de troisième pour espérer rencontrer un conseiller d'orientation ; ce qui fait que certains élèves sortent du système éducatif sans avoir la chance de rencontrer un spécialiste en orientation scolaire et professionnelle » Moumoula, et al. (2020)

Cet état de fait contraint ainsi plusieurs élèves à avancer dans leur cursus scolaire et professionnel sans assistance pour une connaissance de soi suffisante ainsi que pour une connaissance de l'environnement scolaire et professionnel et le marché de l'emploi.

L'orientation au secondaire

Le deuxième palier de l'orientation correspond à la classe de troisième, où les élèves font un choix entre poursuivre les études après le Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC), dans l'enseignement général et l'enseignement technique, ou préparer un BEP, qui est plutôt un enseignement à court terme avec une ouverture plus ou moins rapide sur le monde de l'emploi.

L'orientation au supérieur

L'orientation devient plus remarquable après le baccalauréat à l'entrée à l'université et en particulier les universités publiques du Burkina Faso. Dans ces universités publiques, les nouveaux bacheliers sont amenés à formuler des choix de filières d'études par ordre de préférence sur une plateforme nommée Campus Faso. Ainsi, la répartition des étudiants dans les voies de formation est ici définie par les besoins de l'État, les capacités d'accueil des infrastructures, les vœux exprimés par élèves, l'âge et les critères de notes selon les filières et enfin la série du baccalauréat.

Les limites de l'orientation

Au regard de la structuration décrite plus haut, plusieurs limites sont observées dans le système d'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso. Les services d'orientation scolaire et professionnelle qui existent depuis maintenant plus de 20 ans rencontrent d'énormes difficultés en matière de pratiques d'accompagnement des jeunes. Ils font face à plusieurs obstacles d'ordre institutionnel et fonctionnel. Il y a un déficit de collaboration entre les services d'orientation et les établissements d'enseignement et le monde de l'emploi ; ce qui fait que le plus souvent, le conseiller d'orientation a souvent des difficultés à assurer pleinement sa mission, notamment celle d'accompagner les élèves tout le long de leur cursus scolaire et universitaire. Ce défaut de coordination et de collaboration entre services d'orientation et établissements fait que les conseillers d'orientation ont souvent du mal à assurer les simples séances d'information collectives organisées notamment à l'endroit des élèves des classes de troisième et de terminale. Par ailleurs, il est important de noter que les conseillers d'orientation ne bénéficient pas de formation continue régulière. En dehors des tests manipulés lors de leur formation de base (QIP, test de personnalité 16PF), ils ne disposent pas d'assez d'outils pour améliorer leurs prestations d'accompagnement. En plus, du fait qu'ils soient issus de disciplines diverses (sociologie, psychologie et sciences de l'éducation), ils n'ont pas souvent le même niveau de compétence à l'issue de leur formation de base.

Les défis et perspectives

Les enjeux de l'orientation sont doubles, enjeux collectifs et enjeux individuels, et parfois antagonistes. Dans le contexte actuel, il est nécessaire de fournir aux conseillers d'orientation du Burkina Faso un cadre de référence à la fois rigoureux et flexible en tenant compte de la complexité de la pratique professionnelle en milieu scolaire et universitaire et de certaines approches en orientation, en respectant tout aussi l'autonomie des praticiens. Il serait par ailleurs nécessaire de s'appuyer sur l'exemple des pays de l'OCDE et de l'Union européenne qui mettent en œuvre des stratégies de formation tout au long de la vie ainsi que des politiques destinées à rendre leurs citoyens plus aptes à l'emploi. Selon cette organisation, pour être appliquées avec succès, ces stratégies et ces politiques exigent des citoyens qu'ils aient les compétences nécessaires pour gérer eux-mêmes leurs études et leur emploi. Il faut pour cela qu'ils aient accès à une information et des conseils de haute qualité concernant l'éducation, la formation et le travail. À ce sujet, on note cependant que l'écart qui sépare les modalités d'organisation des services d'orientation scolaire et professionnelle et les objectifs de l'action publique est souvent très grand. Au Burkina Faso, ce fossé est d'autant plus important en ce sens que les services même de l'orientation semblent déconnectés de l'action des politiques en matière d'éducation, de formation et d'insertion professionnelle. Il revient également aux praticiens de l'orientation d'avoir une approche holistique en matière de formation, d'information, d'orientation et d'emploi en tenant compte du caractère complexe et imprévisible de l'évolution socio-économique. Par ailleurs, et il est important de le mentionner, le conseiller d'orientation est vu aujourd'hui comme un spécialiste du monde scolaire dans son entièreté. En effet, dans les nouvelles attributions des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, il est clairement mentionné que ceux-ci doivent aider leur public cible (élèves, étudiants) à surmonter les éventuelles difficultés d'apprentissages. Les conseillers engagés dans cette démarche doivent avoir une connaissance approfondie des méthodes, stratégies et outils de diagnostic et de prise en charge, mais aussi des bases théoriques solides au sujet des types de difficultés que pourrait vivre le jeune en situation d'apprentissage.

Conclusion

Comme on a pu le constater, le contexte actuel assigne de nouveaux défis à l'orientation au regard de la raréfaction de l'emploi et de son caractère précaire. Dans les interventions actuelles des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, l'accent est de plus en plus mis sur l'orientation des élèves dans l'enseignement technique et professionnel qui constituait un axe prioritaire dans le référentiel du PNDES (Plan National de Développement Economique et Social). L'objectif était d'augmenter le taux d'inscription dans l'enseignement technique et professionnel de 15% à l'horizon 2020, tout en encourageant les jeunes à s'auto-employer. Cet objectif n'est cependant pas atteint malgré les multiples efforts des différents acteurs. Depuis la création de la DIOSPB en 2016, on constate un regain d'intérêt pour les questions d'orientation scolaire et professionnelle surtout au niveau de l'enseignement post primaire et secondaire. Les politiques publiques semblent de plus en plus s'intéresser à la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle, en témoigne le rehaussement du nombre de conseillers d'orientation recrutés chaque année qui passe de 10 à 20 conseillers, et à 45 pour le recrutement de 2020.

Dans la perspective d'éducation à l'orientation et à l'entrepreneuriat, on assiste également à la formation continue des conseillers d'orientation dont la première s'est déroulée du 25 au 29 Mai 2019 à Manga dans le Centre-Sud, ceci, dans le but de les familiariser à l'usage de certains tests. Une formation similaire a été organisée à Koudougou par le CIOSPB courant 2021 sur les techniques d'intervention en life design et sur les entretiens constructivistes. Les choses semblent évoluer positivement dans ce domaine, même si cette volonté affichée se heurte encore au manque de moyens technique et financier.

Malgré ces avancées et selon une enquête exploratoire récente menée auprès des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle dans les treize (13) régions du Burkina Faso (Septembre, 2021), les besoins essentiels des professionnels de ce domaine résident toujours dans le renforcement de leurs capacités et compétences pour une meilleure pratique sur le terrain. Il s'agit entre autres de la découverte de nouveaux tests dans la relation d'aide à l'orientation ; une formation sur l'utilisation des tests existant dans le domaine de l'orientation et de la psychologie du conseil ; une formation sur les

différentes techniques et séances d'entretien et ateliers d'aide à l'orientation ; le renforcement de capacités pour l'uniformisation des séances d'information collective ; une formation sur l'accompagnement et le soutien psychosocial des élèves déplacés internes et de tout élève burkinabè victime de violences, susceptibles à l'usage des stupéfiants dans les lycées. Deux préoccupations d'ordre analytique majeures retiennent notre attention dans le contexte du Burkina Faso. La première concerne la nécessité d'adopter en permanence une perspective critique qui mette l'accent sur le fonctionnement des structures en charge de l'orientation scolaire et professionnelle. La seconde est relative à la formation des professionnels de l'orientation scolaire et professionnelle pour plus d'assimilation des modèles théoriques et leur application pratique. Malheureusement, il apparaît encore difficile de concilier modélisation théorique et pratique dans les activités de conseils en orientation scolaire et professionnelle. Dans le contexte actuel, de très profondes réformes non seulement de l'organisation scolaire, mais aussi de son articulation aux autres modes de formation des jeunes, semblent donc requises, tant d'un point de vue économique que sociétal. Les problèmes rencontrés dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso ne sont-ils pas en partie dûs à une démocratisation d'une école mal planifiée ? Sera-t-il plus pertinent de revenir au modèle classique des pratiques d'orientation c'est-à-dire au modèle sélectif des individus ?

Bibliographie

- Bakouan, S. (2019). Représentations d'avenir des adolescents nigériens et burkinabè : étude comparative de leurs cartes cognitives. Thèse de Doctorat unique en psychologie du développement. Université Abou Moumouni de Niamey/Niger.
- Brasselet, C., & Guerrien, A. (2010). Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire: Effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première: Décision d'orientation et motivation scolaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(4), 437–459. <https://doi.org/10.4000/osp.2883>

- Liechti, L. (2012). *L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle: approche pluridisciplinaire*. Neuchâtel: IRDP.
- Mary, G. et Founeau, A.M. (2016). Exploration de la dynamique identitaire en situation d'accompagnement au projet, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(2),231-235. <https://doi.org/10.4000/osp.5005>
- Moumoula, I. A., Bakouan, S., & Méda, M. J. (2020). *Etat des lieux du système d'orientation et des centres de formation à l'entrepreneuriat au Burkina Faso*. Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso.
- Moumoula, I. A., & Bakyono/Nabaloum, R. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 38, 67-75. <https://doi.org/10.4000/ries.1514>
- Moumoula, I. A. (2006). Etude d'adaptation du questionnaire d'intérêts professionnels au contexte burkinabé. *L'Oriention Scolaire et Professionnelle*, 35(4). <https://doi.org/10.4000/osp.2396>
- Moumoula, I.A. (2004) : *Représentations d'avenir des lycéens de classes terminales du Burkina et éducation en orientation. Thèse de doctorat*. INETOP-CNAM, Paris.
- Vignoli, E., & Mallet, P. (2014). *Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnel : structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale*. Liège : PUL.
- Vondracek, F., & Porfeli, E. (2004) Perspectives historiques et contemporaines sur la transition de l'école au travail : apports théoriques et méthodologiques du modèle développemental-contextuel. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(4), 351-374. <https://doi.org/10.4000/osp.676>

Chapitre VI

Le droit à l'orientation et la question de l'employabilité des diplômés du supérieur au Cameroun

Joseph BOMDA ¹

Ce chapitre questionne l'offre du droit à l'information et à l'orientation universitaires et professionnelles (DIOUP) au Cameroun et analyse la façon dont ce droit prend en compte la question de l'employabilité des diplômés du supérieur. L'analyse documentaire diachronique et l'analyse qualitative du contenu fonctionnel des représentations sociales des objets sociaux « orientation » et « employabilité », d'une part, et, d'autre part, de leurs métaphores et synonymes ont été mobilisées. En considérant les formes de savoirs mobilisés, leurs cadres normatifs et leurs significations pour les auteurs, le repérage des formes comportementales conséquentes a abouti à trois conclusions majeures : (1) 1940 à 1986, le DIOUP fut résiduel du fait de l'abondance des emplois. (2) De 1986 à 1993, la crise économique l'imposa sans réussir à le rendre prégnant. (3) Depuis la réforme universitaire de 1993 et, par la suite, l'adoption de la réforme Licence Master Doctorat (LMD) en 2007, les acteurs de l'éducation et de la formation font du DIOUP un outil d'aide à la réussite académique et à une insertion socioprofessionnelle épanouie et épanouissante lors de la transition des études vers le marché du travail. (4) Toutefois, le paradoxe du diplômé sans emploi continue de limiter la lisibilité et la visibilité institutionnelles et sociales des services dédiés à la promotion du DIOUP.

¹ Département de psychologie et des sciences de l'orientation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Ngaoundéré
E-mail: josephbomda@gmail.com

Introduction

L'enseignement supérieur est « un facteur de développement dans une société et une économie fondée sur la connaissance » (Halimi, 1998, p.4). De fait, l'accroissement du nombre de diplômés du supérieur devrait contribuer à une forte croissance économique et à la progression qualitative de l'emploi ; ce qui en fait le creuset de l'élite intellectuelle et celui de l'élite des élites intellectuelles²⁶. En effet, « au sein de chaque société, [cette élite devrait] être la première source de connaissances mondiales sur les moyens de relever des défis mondiaux » (UNESCO, 2009, p.3). On attend d'elle de produire et de diffuser des idées sur la réalité sociale, économique, environnementale, politique, ... aux fins de contribuer au développement holistique de la société.

Paradoxalement, au Cameroun, l'employabilité des diplômés du supérieur constitue un défi permanent depuis la crise économique des années 80 (Bizeme & Komon, 1996 ; Roubaud, 1994). Le même constat peut être fait dans bien d'autres pays africains (Bouarbat & Ndjaba, 2018 ; Kessira, 2021 ; Mouldi, 2012 ; Mwana, 2022). De nombreuses et de nombreux diplômé(e)s du supérieur sont confrontés à la vulnérabilité professionnelle. Aussi, choisissent-ils, très souvent, de travailler dans les segments du marché de travail qui valorisent le moins leurs nombreuses années d'études (Nga Ndjoko & Abessolo, 2017). Celles et ceux qui réussissent à monter des projets d'auto-emploi se heurtent aux écueils d'une formation inadéquate et en déphasage avec les besoins de l'économie nationale en ressources humaines (Avom & Nguekeng, 2019 ; République du Cameroun, 2020). Or, il est constant qu'une scolarisation qui développe des compétences pragmatiques est toujours mieux que celle qui assoit les connaissances théoriques gargantuesques (Fame Ndong, 2012). Mieux encore, face à la flexibilité et à l'instabilité des offres de

²⁶ L'élite des élites intellectuelles est ici utilisée pour mettre en relief la disproportionnalité et l'inégalité sociologiques et fonctionnelles du pouvoir et de l'excellence, du capital symbolique et du capital culturel au sein de la minorité agissante, active, remarquable et de génie que représentent les élites intellectuelles en générale. Toutefois, au rang des élites intellectuelles, il convient de distinguer l'élite qui conçoit le changement ; le produit et le diffuse ; l'impulse ; le distille et le fait distiller au sein du reste de la population. En ce sens, « une élite n'est jamais uniforme [...] Les élites sont, par nature, hétérogènes et peuvent s'organiser de manière extrêmement complexe. Il faut donc prendre en compte les hiérarchies internes » (Leferme-Falguières & Van Renterghem, 2001, p.65).

formation et, surtout, du marché du travail, « il revient à chacun de veiller à son employabilité, d'endosser la responsabilité de ses choix, réussites ou échecs, d'élaborer son projet professionnel et son projet de vie » (Soidet, Blanchard et Orly-Louis, 2018, p.15).

Fort de ce qui précède, ce chapitre expose une analyse historique et psychosociale des textes régissant le droit à l'information et à l'orientation universitaires et professionnelles (DIOUP) et la façon dont le terme employabilité y est mentionné et utilisé. À ce propos, nous questionnerons l'offre du DIOUP au Cameroun et nous analyserons la façon dont ce droit prend en compte la question de l'employabilité des diplômés du supérieur. En effet, dans une « Note d'orientation », l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) se demandait déjà : « Comment améliorer l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur ? » (Kurt, 2015). En réponse, cette association positionnait l'orientation comme un service « essentiel pour assurer un passage efficace de la vie estudiantine au monde professionnel » (Kurt, 2015, p.4). Le *Manuel Didactique d'orientation professionnelle à l'intention des pays à revenu faible ou moyen* va dans le même sens (Hansen, 2011), ce qui semble faire du DIOUP une fonction « essentielle » voire « très importante » de l'école (St John-Brooks, 1996, p. 37). Danvers (2010, p.100) l'assimile d'ailleurs à « l'épine dorsale » de tout système éducatif et de formation tandis que Bengle et Laflamme (1979, p.401) y voient un service de « liaisons ou des ponts [...] entre le système d'enseignement et le monde du travail [d'une part, et, d'autre part, de] l'intégration du jeune au marché du travail ».

Aussi, nous posons les questions suivantes : qu'est-ce concrètement le DIOUP ? Est-il effectif dans l'enseignement supérieur camerounais ? Si oui, comment la question de l'employabilité des diplômés du supérieur y est traitée et intégrée dans la problématique de la transition des études vers le marché du travail ? La période allant de 1940 à 2021 nous intéresse. 1940 coïncide avec le début effectif de l'enseignement supérieur camerounisé (Bouopda, 2016 ; Folefack, 2017). En revanche, 2021 fait suite à 14 ans d'expériences de la réforme LMD/BMD au Cameroun. Celle-ci avait conforté l'espoir de « relever le défi de la professionnalisation » (Fame Ndong, 2018, p.7) et celui du développement d'un « nouveau type de formation axée sur la professionnalisation et l'insertion professionnelle des étudiants » (Minyono Nkodo, 2008b, p.1).

Cadre de référence et hypothèse

Deux concepts majeurs nous interpellent : le DIOUP, d'une part, et, d'autre part, l'employabilité. Il est ici question de préciser leur contenu et l'esprit dans lequel ils sont utilisés.

LE DIOUP

Le DIOUP est ici considéré comme la faculté dont dispose un étudiant de :

- Réclamer de l'État et d'une institution d'enseignement supérieur l'information et les conseils en orientation académique, professionnelle, personnelle et sociale ;
- Disposer et de jouir des informations et des conseils en orientation dans le cadre de ses choix académiques et professionnels et dans la gestion de ses problèmes personnels et sociaux avant, pendant et après ses études.

Disposer du DIOUP revient donc à être bénéficiaire des dispositions d'une loi ou d'une réglementation régulièrement actée qui régit l'offre et la demande des prestations en accompagnement au choix des filières d'études, à la gestion des problèmes personnels et sociaux et à l'insertion professionnelle. En référence à Odry (2021), le DIOUP est synonyme du « droit au conseil en orientation et en information » [... . Il] fait partie du droit à l'éducation » (p.204). Cependant, si le droit à l'éducation permet de recevoir un service public d'instruction de qualité en vue du plein épanouissement de la personnalité humaine (Hénaire & Truchot, 2003), le DIOUP contribue, quant à lui, à donner sens et pertinence aux offres de formation au regard des défis personnels, scolaires, professionnels et sociaux.

Le DIOUP concourt dès lors au choix des études à réaliser dans le dédale des offres de formation disponibles. Aussi, facilite-t-il la congruence entre la connaissance de soi, la connaissance de ses potentialités et les contraintes du monde de l'emploi. Pendant les études, le DIOUP participe à édifier « la confiance dans les études » (Zaffran, 2012, p.42) et à mieux entrevoir les perspectives en termes de développement personnel et professionnel. À ce propos, la finalité du DIOUP est d'aider l'étudiant à faire face aux exigences académiques ; à concilier les différents aspects de sa vie ; à devenir un apprenant autonome ; à gérer la compétition ; à construire un nouveau réseau relationnel ; à maturer son projet personnel et professionnel ; etc. Au terme des études, le DIOUP facilite la transition des études vers le

marché du travail tout en garantissant, une fois de plus, la confiance en soi. Celle-ci « est davantage assurée lorsque la probabilité qu'un jeune diplômé à la recherche d'un emploi en trouve un est forte » (Zaffran, 2012, p.42). L'adaptabilité de carrière et la justice sociale en dépendent tout autant (Atitsogbe et al., 2019 ; Picard et al., 2015).

Au regard de la littérature, notamment Dutercq et al. (2018) ; Endrizzi (2007) ; Guichard (2017) ; Hansen (2011) ; Mbwassak (2022) ; St John-Brooks (1996) et UNESCO (2002), entre autres, le DIOUP pourrait être organisé en champs/domaines. Pour chacun desdits champs/domaines, le tableau ci-dessous fait la synthèse des exemples en vue de rendre davantage compte du contenu du DIOUP.

Tableau 1: Tableau récapitulatif des différents domaines des sciences de l'orientation.

CHAMPS (C) / DOMAINES (D)	EXEMPLES
Orientation scolaire/universitaire/académique	Information sur les domaines, les programmes, les filières et les passerelles d'études ; affectation/sélection des élèves/étudiants dans une filière plutôt que dans une autre ; aide/accompagnement au progrès et à la réussite des élèves/étudiant.e.s ; aide/accompagnement à la gestion des difficultés d'apprentissage ; etc. ;
Orientation professionnelle	Information sur les réalités du monde du travail ; répartition des individus dans les différents métiers, profession ou emploi ; évolution de la carrière ou des trajectoires d'emploi ; compréhension du monde du travail ; choix d'un métier ; aide/accompagnement/facilitation de la transition des études à la vie active ; etc.
Orientation personnelle et sociale	Initiation à la connaissance de soi et/ou des qualités personnelles ; compréhension du comportement personnel au fur et à mesure de son évolution ; aide à la résolution des problèmes pratiques ou affectifs à l'exemple des difficultés financières, familiales, relationnelles, etc.

Source : compilation personnelle issue de la revue documentaire réalisée dans le cadre de nos prestations d'enseignement à l'Université de Ngaoundéré (Cameroun) entre 2020 et 2022.

Le DIOUP est donc à la base de la prise de conscience de soi dans ses rapports avec soi, aux autres, avec les études et avec l'emploi. En conséquence, il s'agit d'un droit qui donne sens et contenu au courant « actionniste de l'individu acteur de son parcours et de son projet professionnel » (Pihel, 2022, p.37). Le DIOUP promeut l'idéal d'un individu « proactif et réflexif [qui sera] débarrassé de toutes les contraintes et influences » (Pihel, 2022, p.38) potentiellement aliénantes

pour l'éclosion de son potentiel et de ses capacités à exploiter judicieusement ses ressources et son génie. Dès lors, il s'inscrit « dans un lien intime entre la personne et ce qu'elle entreprend d'être » (Pihel, 2022, p.39).

Outre les champs/les domaines, plusieurs services concourent au déploiement du DIOUP et font sa particularité dans l'édification d'individus autonomes, réflexifs et prospectivistes. Il s'agit en l'occurrence de l'information ; de l'éducation à l'orientation ; du conseil en orientation ; du conseil en matière d'emploi ; du placement et de l'intermédiation (Dutercq et al., 2018 ; Endrizzi, 2007 ; Guichard, 2017 ; Hansen, 2011 ; Mbwassak, 2022 ; St John-Brooks, 1996 ; UNESCO, 2002). Pour chacun de ses services, le tableau suivant présente des exemples en matière de pratique.

Tableau 2: Tableau récapitulatif des différents services des domaines des sciences de l'orientation.

SERVICES	EXEMPLES
Information	Informations concernant les professions, les compétences, les carrières, les possibilités d'apprentissage, les tendances et conditions du marché du travail, les programmes et possibilités en matière d'éducation, les établissements d'enseignement et de formation, les programmes et services publics et privés, et les offres d'emplois.
Éducation à l'orientation	Aide à la compréhension des motivations, valeurs et manière d'être utile à soi et à la société ; aide/accompagnement à la connaissance du marché du travail ; aide/accompagnement à l'acquisition des compétences pour faire des choix en matière d'éducation/formation, de vie et de travail ; les outils pour planifier une carrière ; etc.
Conseil en orientation	Aide à la précision des objectifs personnels ; compréhension de son identité ; prise de décision ; lancement d'action et gestion des transitions planifiée ou non ; etc.
Conseil en matière d'emploi	Précision d'objectifs immédiats, à court ou à long terme en matière d'emploi ; compréhension des possibilités d'emploi et de formation et y accéder ; acquisition des compétences nécessaires pour rechercher et conserver un emploi (rédaction d'un CV ; compétences relatives aux entretiens ;), etc.
Placement et intermédiation	Recherche et Offre d'emploi ; de stage ; bourse d'emploi ; etc.

Source : compilation personnelle issue de la revue documentaire réalisée dans le cadre de nos prestations d'enseignement à l'Université de Ngaoundéré (Cameroun) entre 2020 et 2022.

L'employabilité

L'employabilité est synonyme de la capacité « à obtenir un emploi » (Gazier, 1990, p.575) ; « à être sollicité sur le marché de l'emploi » de par ses compétences (Mwana, 2022, p.173) ou à être employé tout en adaptant ses compétences aux exigences des emplois ambiants (Kessira, 2021). Se préoccuper de l'employabilité c'est aussi saisir la capacité d'un individu à garder l'emploi obtenu ; à y progresser (développement de carrière) et à rebondir le cas échéant s'il venait pour une raison ou une autre, à le perdre ou à s'en séparer (Saint-Germes, 2004).

On fait aussi généralement usage de l'employabilité pour exprimer le pouvoir dont dispose un chercheur d'emploi de vendre ses qualités personnelles et professionnelles sur le marché du travail et de se faire adopter par les pourvoyeurs d'emploi. En ce sens, l'employabilité devient un construit intégrateur qui prend en compte à la fois l'individu, ses compétences et ses potentialités ; l'organisation ou l'entreprise (politique sociale des entreprises) et, enfin, le marché du travail. Dans cette perspective, l'employabilité est un des marqueurs économiques de la rentabilité externe de l'éducation. L'antonyme de l'employabilité est la vulnérabilité professionnelle.

Postulat théorique : lien entre le DIOUP et l'employabilité

Analysant les défis de l'accompagnement à l'orientation et à l'insertion socioprofessionnelle à l'ère anthropocène, Guichard (2017, 2018) démontre que l'employabilité dépend aussi de l'effectivité et de la qualité des services d'aide à la prise de décision scolaire, professionnelle, personnelle et sociale. L'histoire de l'industrialisation et de la production des biens et services permet à cet auteur, comme à bien d'autres, à l'exemple de Soidet et ses collaborateurs (2018), de développer la relation entre le droit à l'orientation et l'employabilité. À ce propos, il situe cette relation autour de trois problèmes majeurs ; à savoir :

- Les problèmes d'orientation des individus vivant à l'ère anthropocène ;
- Les problèmes d'orientation professionnelle en fonction des modes d'organisation et de répartition du travail ;

- Les problèmes d'orientation scolaire issus du développement et de la démocratisation de l'école.

En l'absence des repères établis et des références certaines pour « diriger sa vie », « se faire soi » (Guichard, 2004) et « construire sa vie » (Savickas et al., 2009), tout individu se doit de développer les « compétences à s'orienter » (Bangali & Guillemette, 2021). Le DIOUP s'inscrit dans cette logique et devrait contribuer à faire de son bénéficiaire « l'acteur de son projet professionnel et personnel » (Pihel, 2022). Pour cela, les interventions d'accompagnement à l'orientation (Guichard, 2017, 2018) et au conseil psychologique en orientation (Fahmy, 1982) constitueraient un droit pour l'étudiant et une obligation pour l'État. L'aménagement et la rentabilité de la relation individu-éducation-orientation-travail décent en dépendraient (Guichard, 2017, 2018 ; Soidet & al, 2018).

Nous postulons dès lors l'existence d'un rapport peu engageant et déterminant entre le DIOUP et l'employabilité des diplômés du supérieur au Cameroun. Incidemment, ces diplômés auraient une vision étriquée de leur avenir professionnel.

Méthodologie

Pour éprouver ce postulat exclusivement discursif et théorique, nous avons associé à l'analyse documentaire diachronique (historique) l'analyse qualitative du contenu fonctionnel des représentations sociales (Dany, 2016 ; Negura, 2004) des objets sociaux « orientation » et « employabilité », d'une part, et, d'autre part, de leurs métaphores et synonymes.

Les représentations sociales sont, en effet, constituées d'un « ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné » (Abric, 1994, p.19). Elles « circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux » (Jodelet, 1989, p.48). Dès lors, notre intérêt pour les représentations sociales des objets sociaux « orientation » et « employabilité » et celles de leurs métaphores et de leurs synonymes a consisté, d'une part, à analyser leurs formes de savoirs ; leurs cadres normatifs ; leurs significations ; les systèmes d'interprétation et de valeurs et, d'autre part, à repérer les formes comportementales conséquentes (Barthes & Alpe, 2016). Il s'est donc

agi de saisir « la pensée constituée » (Dany, 2016, p.88) contenue dans les données verbales et textuelles sur l'orientation, l'employabilité, leurs métaphores et leurs synonymes. À ce propos, le corpus exploité, que l'on trouvera pour l'essentiel dans les références bibliographiques, est composé des :

- Communications gouvernementales ;
- Stratégies et politiques nationales ;
- Comptes rendus des séminaires, conférences de presse et autres assises scientifiques ;
- Décisions ministérielles et interministérielles ;
- Textes réglementaires et législatifs ;
- Publications nationales et internationales ;
- Monographies, rapports, discours politiques et administratifs ;
- Études sur la transition des études vers le marché du travail et sur la rentabilité externe de l'école moderne.

Pour constituer ce corpus, nous avons associé à la recherche électronique, notre bibliothèque personnelle et l'exploitation du catalogue et des fiches des bibliothèques centrales des Universités de Yaoundé I, de Ngaoundéré et de l'École Normale Supérieure de Yaoundé.

Dans le corpus constitué, pour identifier les éléments de texte en rapport avec le DIOUP et l'employabilité, d'une part, et, d'autre part, avec leurs métaphores et leurs synonymes, notre intérêt a porté dans un premier temps sur les sommaires ; les tables des matières ; les index alphabétiques et les résumés quand il y en avait. Dans un second temps, en fonction des résultats obtenus au premier niveau d'analyse, nous nous sommes attelés à repérer les « assertions significatives » et les « relations entre ces assertions » (Dany, 2016, p.88). Troisièmement, en référence à la méthode de Barthes et Alpe (2016) et de Negura (2004), parmi les assertions significatives identifiées au second niveau d'analyse, nous nous sommes intéressés aux focalisations (centration sur certains aspects) ; aux défalcatons (pression sociale normative) ; aux suppléments (rajout de significations) et aux distorsions (accentuation de certains aspects au détriment d'autres). Quatrièmement, les résultats obtenus au troisième niveau d'analyse ont été organisés par catégories thématiques suivant une perspective diachronique entre 1940 et 2021.

Résultats

Le DIOUP existe au Cameroun. La législation scolaire en rapport avec l'emploi futur des élèves et des étudiants en témoigne (Bomda, 2021). Cependant, son offre reste résiduelle sur le terrain.

L'information et l'orientation : un droit acté, mais résiduel

Le DIOUP est encadré au Cameroun par les Lois numéros :

- 98/004 d'orientation de l'éducation du 14 avril (art. 29) ;
- 005 du 16 avril 2001 d'orientation de l'enseignement supérieur (art.6 § 2 ; 12 § 2 ; 38 § 2 et 45) ;
- 2018/010 du 11 juillet 2018 régissant la formation professionnelle (art.28 et 33) ;
- 92-007 du 14 août 1992 portant Code du travail (art. 117 § 2 et 104 § 1)
- 2004/018 (art. 20 § c) et 2004/019 (art. 223) du 22 juillet 2004 fixant respectivement les règles applicables aux communes et aux régions.

De plus, en référence à la Constitution nationale (art. 45), on peut aussi citer la :

- Convention des Nations Unies relative aux droits des enfants (28 § 1 (d) ;
- Charte Africaine de la Jeunesse (art. 10 § 3-a, 3-c, 3-d et art.15 § 4-e) ;
- Convention sur l'Élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes (art. 10 § a).

Cependant, sur le terrain, le CO paraît être un luxe et son service une sinécure (Bomda, 2008, 2016 ; Bomda et al., 2022). Par exemple, la « vocation première » du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC), où les CO sont pourtant prioritairement et majoritairement affectés, est « la pédagogie » (Circulaire N° 02/14/C/MINESEC/CAB du 16 janvier 2014). La Loi 98/004 du 04 avril 1998 d'orientation de l'éducation (art. 31 § 1) fait par ailleurs de l'Enseignant « le principal garant de la qualité de l'éducation ». Or, au terme du Décret n°2001/041 qui organise les établissements scolaires publics et fixe les attributions des responsables de l'administration

scolaire, celui-ci n'est qu'un maillon de la chaîne éducative. Evola (2013, p.182) fait d'ailleurs observer : « les États [africains] et leurs partenaires d'aide au développement semblent peu se soucier [de l'orientation scolaire et professionnelle] et ne forment [des CO] ou n'en utilisent, croirait-on, que pour faire impression ». Par exemple, le prétexte des évaluations formatives dans les établissements scolaires du secondaire donne lieu au constat de la déprofessionnalisation de nombreux CO qui se retrouvent, souvent contre leur gré, affecter à la surveillance des matières qu'ils n'ont pas enseigné (Bomda et al, 2022).

Le DIOUP et la question de l'employabilité avant la réforme LMD/BMD

Noyé au départ dans les intérêts du colon et, par la suite, dans ceux dits supérieurs du jeune État nouvellement indépendant, le DIOUP a progressivement pris de l'importance au lendemain de la crise économique des années 80 au point de devenir, dès 1994, le principal *leitmotiv* de l'employabilité des diplômés et davantage après l'adoption de la réforme LMD, à la rentrée académique 2007/2008. Quatre périodes sont cependant à considérer.

1940 - 1961 : combler le vide administratif

Dès 1940, la France, puissance qui administre l'un des deux territoires du Cameroun, aux côtés de l'Angleterre, développa un système de bourses d'études supérieures dans sa métropole. Elle fut encouragée dans cette initiative par le Conseil de tutelle des Nations Unies. À l'époque, « les autochtones [avaient] pour la plupart une formation de niveau primaire ou secondaire dans le meilleur des cas » (Bouopda, 2016, p.13). Celle-ci les prédestinait aux fonctions d'agents subalternes de l'administration coloniale ; d'employés de maisons de commerce ; d'ouvriers des travaux publics ; d'agents de forces de l'ordre ; etc. (Kaptué, 1986). Les bourses d'études donnaient la possibilité aux colons de disposer des ressources humaines *qualitatives* qui les aideraient à maximiser leurs bénéfices dans l'agriculture commerciale ; les activités semi-agricoles ; l'exploitation minière ; etc. (Kaptué, 1986).

Après l'indépendance nationale, le pays était dans un besoin crucial de cadres supérieurs qui administreraient et gèreraient ses affaires courantes. De l'importance fut donnée aux formations

générales et notamment en sciences juridiques et politiques ; sciences économiques ; études d'administration ; lettres ; sciences dures ; enseignement ; etc. En conséquence, jusqu'en 1957, « aucun Camerounais [n'était] boursier [...] dans une école de formation d'ingénieurs » (Bouopda, 2016, p.42). Il faudra attendre la réforme de 1993 pour voir l'enseignement supérieur se doter « pour la première fois de formations courtes dans le domaine des technologies (IUT) » (Folefack, 2017, p.37).

Avant et après l'indépendance, l'orientation universitaire était subie. L'information sur les filières d'études était quasi absente. En fonction de ses intérêts, le pourvoyeur de la bourse (le colon et ensuite l'État) avait le monopole du choix et de la décision du domaine d'études. Néanmoins, la quête de l'efficacité l'amenait parfois à solliciter les services des professionnels du recrutement conformément aux conditions de l'article 13 de la Convention de l'Organisation Internationale du Travail de 1936 sur le recrutement des travailleurs indigènes (Kaptué, 1986). Le service psychotechnique de la Direction des Travaux Publics, créé à Douala en 1945, avait été par la suite mis à contribution. À l'issue de la formation, le recrutement était automatique pour les diplômés et la reclassification ou la bonification d'échelon pour celles et ceux qui disposaient déjà d'un emploi.

1961 - 1985/1986 : la nation d'abord, l'individu après

En 1961, faisant suite aux recommandations des Nations Unies (Bouopda, 2016) et aux résolutions de la Conférence d'Addis-Abeba (Pauvert, 1961), le Cameroun mit sur pied un Institut d'Études Universitaires à Yaoundé. Sa vocation était la « formation des personnels de gestion et de développement de l'État » (Ngwé, 2016, p.19). Quatre facultés furent lancées : la faculté de droit ; la faculté d'économie ; la faculté des arts, lettres et sciences humaines et la faculté des sciences (Bouopda, 2016). La professionnalisation n'était préconisée que pour des spécialités post-licences en études commerciales et formation d'enseignants de l'enseignement secondaire technique à Douala ; traduction et interprétariat à Buéa ; agronomie à Dschang et agro-industrie à Ngaoundéré.

Le service de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle, créé au Ministère de l'éducation nationale en 1965, fonctionnait en parallèle avec les Commissions provinciales de pré-

orientation universitaire et nationale d'orientation (Bomda, 2008). Les commissionnaires, issus de toutes les administrations, se préoccupaient peu de l'individu. Par exemple, le Délégué du Plan et de l'Aménagement du Territoire était « chargé d'éclairer [...] sur les orientations et prévisions du Plan en matière de la valorisation des ressources humaines et de développement des différents secteurs et branches d'activités économiques ». En revanche, le Délégué du Travail et de la Prévoyance Sociale devait « apporter des informations sur la situation actuelle et les perspectives du marché de l'emploi au Cameroun ». Suivant cette logique, en dehors des subversifs²⁷ (Emagna, 1996), les diplômés du supérieur avaient des emplois garantis dans les hautes sphères des administrations publiques, parapubliques et privées.

L'orientation des bacheliers et des bacheliers devait cadrer avec les objectifs fixés par le plan quinquennal de développement (art. 9 du décret N°74-406 du 24 Avril 1974 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale). Dès lors, l'université formait essentiellement les « cadres nécessaires au fonctionnement des administrations et des entreprises » (Makosso, 2006, p.71). Aussi, accordait-elle toujours « la primauté aux disciplines littéraires ou générales, prédisposant les futurs cadres à des postes administratifs de la fonction publique » (Makosso, 2006, p.80-81).

1986 - 1993 : crise économique, réforme universitaire et début timide du DIOUP

L'année 1986 marqua le déclenchement et la diffusion de la crise économique ; même si les signes avant-coureurs préexistaient déjà quelques années plus tôt (Bizeme & Komon, 1996 ; Roubaud, 1994). La contraction des termes de l'échange fut estimée à 24.5% en 1985/1986. Dans la même période, on assista à une baisse drastique du prix du pétrole (42.1% de perte entre 1984/85 et 1985/86) et des exportations (déclin de 27.8% en 1986/87). Le taux de croissance du

²⁷ Citoyens jugés séditieux et subversifs du fait de leur dénonciation de l'inexistence d'espaces de liberté, de réflexion et de critique. Ramant à contre-courant de la volonté des dirigeants d'alors, cette catégorie de citoyens, animée par des velléités d'opposition, était soit persécutée, soit contrainte à l'exil, soit obligée, pour les moins téméraires et audacieux, d'intégrer la fonction publique et de faire allégeance au pouvoir en place, souvent au prix de la trahison (Emagna, 1996).

PIB passa de +4 % par an en 1984-1985 à -11 % en 1987-1988 et le sous-emploi de 7.3 % en 1983 à 24.6 % en 1993. Le taux de chômage des 20-24 ans était supérieur à 40% (Bizeme & Komon, 1996). Dans ces conditions, être diplômé du supérieur constituait un « facteur aggravant » (Roubaud, 1994, p.757). L'État providentiel ayant pris fin, la probabilité de chômer augmenta avec le niveau d'instruction : « par rapport au sans diplôme, les jeunes de niveaux d'éducation primaire, secondaire et supérieur [avaient] respectivement 1,08%, 1,87% et 3,7% de chances en plus d'être au chômage » (Njifen, 2015, p.447). En effet, plusieurs générations de jeunes camerounais avaient été formés « tout au long cheminement scolaire par une vision fonctionariale baccalauréat, université, bureau de luxe » (Mbwassak, 2022, paragr. 4).

Sous la contrainte du Fonds Monétaire International (FMI) et de la Banque Mondiale, l'investissement public fut divisé par trois entre 1986/1987 et 1990. Désormais soumis au Programme d'Ajustement Structurel (PAS), l'État, jusqu'alors le principal pourvoyeur d'emplois, fut obligé de fermer de nombreuses entreprises et, à l'occasion, priva de nombreux camerounais de leurs emplois et d'un espoir d'emploi dans le public. De 1989 à 1997, le pays la réduction des emplois dans l'administration se traduisit par exemple par le licenciement d'environ 60 000 fonctionnaires. L'on assista par ailleurs à une baisse drastique du taux de salarisation. Il passa de « 63,9 % en 1983 à 22,1 % en 1993 dans l'industrie, et de 20,6 % à 12,6 % dans le commerce » (Njike Njikam et al., 2005, p.18). C'est dans ces conditions qu'en 1990, le Gouvernement camerounais, de concert avec les bailleurs de fonds, mit sur pied le Fonds National de l'Emploi (FNE) qui devint progressivement le principal organe public de promotion de l'emploi. Cependant, « plus d'un jeune sur deux » espérait toujours « trouver du travail dans le secteur public » (Roubaud, 1994, p.775). Or, du fait du « manque de formation professionnelle », la probabilité de chômage des diplômés du supérieur était de l'ordre de « 61% » (Njifen, 2015, p.449).

Néanmoins, les étudiants étaient appelés à concilier leurs aptitudes intellectuelles et leurs caractéristiques individuelles avec les intérêts réels et les besoins de l'économie nationale. Cependant, jusqu'en 1992, l'enseignement supérieur camerounais n'offrait pas toujours de réels services en matière d'orientation (Njiale, 2002). C'est en 1993, à la faveur de la réforme universitaire, que « le législateur universitaire fait pour la première fois officiellement état

d'un intérêt pour l'orientation. L'accueil, le conseil et l'information devaient occuper une place importante dans la nouvelle philosophie de l'enseignement supérieur » (Njiale, 2002, p.16).

En 1994, les CO commencèrent à prester dans les universités. Dans les services d'orientation académique et professionnelle nouvellement créés, ils avaient pour mission, entre autres, d'organiser des Journées d'Orientation Académique et Professionnelle. Dès 2000, leurs activités vont s'étendre aux Journées portes ouvertes et au Salon de l'étudiant et de l'entreprise. L'orientation personnelle et sociale n'était pas à l'ordre jour. L'important était d'améliorer l'adéquation entre la formation et l'emploi.

1993-2007/2008 : reprise de la croissance, orientation conditionnée

En 1993, pour désengorger l'Université de Yaoundé, l'unique qui existait d'ailleurs, les Centres Universitaires de Douala, Buéa, Dschang et Ngaoundéré furent transformés en Universités autonomes. Au sein de ces institutions universitaires, l'orientation institutionnelle des étudiants dépendait de trois facteurs majeurs : la valeur scolaire de l'étudiant ; les capacités d'accueil et d'encadrement offertes et les avis fondés des CO (Njiale, 2002). Cependant, dans la pratique, les deux premiers facteurs pesaient davantage que le troisième. Insuffisamment outillés et peu nombreux, les prestations des CO étaient et sont encore qualitativement limitées (Fozing & Mboning, 2013 ; Njiale, 2002).

Avec, la reprise de la croissance économique en 1994, l'emploi se créait peu face à la demande et le chômage ne reculait véritablement pas (Njike Njikam et al., 2005). Dès 1999, le Ministère de l'enseignement supérieur (MINESUP) prescrivit aux Chefs des services culturels des missions diplomatiques et consulaires camerounais d'assurer l'information permanente et l'orientation académique en conseillant et en suivant les étudiants en matière de formation académique et professionnelle. Parallèlement, au niveau national, un système d'orientation plus souple vers l'une ou l'autre Faculté fut établi au niveau de chaque Institution universitaire.

En 2002, le MINESUP demanda aux organes administratifs ; aux autorités académiques ; aux conseils d'établissements et aux conseils d'administration de prendre « toutes [les] mesures [pour] améliorer l'orientation et l'information des étudiants ou des élèves ». Il

était attendu de ces instances de définir « les mesures propres à favoriser l'insertion professionnelle des diplômés ».

Le DIOUP et la question de l'employabilité après la réforme LMD

À l'initiative des Chefs d'États de la Communauté Économique et Monétaire des États de l'Afrique Centrale (CEMAC), le Cameroun souscrivit au processus de Bologne en 2006 et adopta la réforme LMD à la rentrée académique 2007/2008. L'administration universitaire fit de cette réforme le prétexte d'un « enseignement supérieur professionnalisé » (République du Cameroun, 2009, p.74). Seulement, on ne sait s'il s'agissait de la professionnalisation-profession (la constitution d'un groupe social autonome), de la professionnalisation-efficacité (l'accompagnement à la flexibilité au travail) ou de la professionnalisation-formation (le processus de "fabrication" d'un professionnel par la formation) (Wittorski, 2008). Néanmoins, de multiples slogans en faveur de cet espoir virent jour ; notamment : « un étudiant, un emploi » ; « Supérieur : un étudiant = une entreprise = un emploi » ; « une filière, une école, un métier, un avenir » ; « professionnalisation-employabilité des diplômés-assurance qualité » ; etc. Il était désormais question « [d'] offrir des formations pourvoyeuses de compétences permettant d'améliorer l'employabilité des individus » (Ngwé, 2016, p.26). À ce propos, le service de l'emploi et de l'insertion socioprofessionnelle du MINESUP eut, entre autres, la responsabilité de conduire des actions « visant à améliorer l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur, en liaison avec les administrations et les organismes concernés ». De même, « l'amélioration de l'employabilité des apprenants » se retrouvait au cœur de l'habilitation à dispenser des enseignements professionnels ou technologiques dans les Instituts Privés d'Enseignement Supérieur.

En 2014, l'étude sur l'insertion des diplômés du supérieur va cependant faire constater la persistance de l'épineux problème de la transition des études supérieures vers le marché du travail (MINESUP, 2014). En effet, les jeunes n'avaient toujours pas d'informations sur les opportunités qui existaient aussi bien en matière de formation que d'offres d'emplois (Issa Tchiroma, 2021). Or, en 2013 déjà, les rédacteurs du Document de Stratégie du secteur de l'éducation et de la formation déploraient la faiblesse des services camerounais

d'information et d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle et prescrivaient leur renforcement et la création d'un dispositif national de recensement et de suivi des diplômés de l'Enseignement Supérieur pour une meilleure traçabilité de leur cheminement post formation (République du Cameroun, 2013).

Le LMD/BMD : une réforme contraignante, mais promotrice du DIOUP

Au moment de son adoption, la réforme LMD n'avait pas bénéficié des « mécanismes d'appropriation suffisamment élaborés » (Feudjio Djouda, 2009, p.146). Ce fut un « modèle à reproduire ou l'expression de la volonté expansionniste de l'Europe, voire les deux » (Charlier & Croché, 2012, p.87). Néanmoins, le DIOUP prit davantage effet au Cameroun. C'est ainsi qu'en septembre 2008, le MINESUP organisa « les premières assises de l'orientation à l'ère du LMD » sous le thème : « la dynamisation des stratégies d'orientation universitaire et professionnelle à l'ère du système LMD ». Son objectif était de « faire de l'orientation universitaire et professionnelle un véritable chantier stratégique et opérationnel » (Fame Ndong, 2008b, p. 5). Le DIOUP fut alors présenté comme l'outil par excellence d'aide à la réussite académique et d'élaboration d'un projet professionnel personnel épanouissant (Fame Ndong, 2008a, 2008b; Minyono Nkodo, 2008a, 2008b) ; de façon plus importante, la clé de succès de l'étudiant dans le système LMD et l'outil indiqué pour le soutenir et l'accompagner à la maîtrise des mécanismes nécessaires à son autonomie, à la responsabilité tout au long de ses études et de sa vie professionnelle future (Minyono Nkodo, 2008a, 2008b). Autrement dit, « une bonne orientation académique [était présentée comme] garante des meilleurs choix des parcours, et au sein des parcours, des unités d'enseignement fondamentales, obligatoires, complémentaires, optionnelles » (Minyono Nkodo, 2008b, p.4). C'était « la clé pour la construction du projet personnel de formation, [...] la clé pour les choix appropriés en vue de l'élaboration d'un projet professionnel » (Minyono Nkodo, 2008b, p.2-3). Grâce à lui, les pouvoirs publics espéraient « la baisse drastique des échecs et des déperditions universitaires au Premier Cycle de Licence et [à] l'accroissement substantiel des possibilités d'employabilité des diplômés de l'Enseignement Supérieur » (Fame Ndong, 2008b, p.5).

Par ailleurs, le DIOUP devait contribuer à vaincre le syndrome du « nègre bedonnant de diplômés [...] et] faire passer de 2% [en 2008], à 20% en 2015, le nombre d'étudiants dans les filières technologique et professionnelle [...], creuset [du] tissu économique » (Fame Ndong, 2008b, p.8). La maîtrise des « filières qui sont obsolètes ou anachroniques et celles qui sont porteuses d'avenir » et la quête d'un « Diplôme qualifiant » (Fame Ndong, 2008b, p.8) semblaient en dépendre.

Grâce au DIOUP, il est désormais question de permettre « à l'Étudiant de répondre facilement et en permanence à ce triple questionnement : sur l'emploi correspondant le mieux aux aptitudes de l'Étudiant, sur les opportunités qu'offre le monde du travail à partir desquelles bâtir des séquences professionnelles, et sur le référentiel de compétences ou les cursus les plus valorisants à développer » (Minyono Nkodo, 2008b, p.10).

À ce propos, il avait été prévu de créer au sein de chaque université, un véritable service public pour l'emploi des Diplômés » (Minyono Nkodo, 2008b). « Les missions des Conseillers d'Orientation [étaient appelés à] être réorganisées en fonction des priorités qui [mettraient] l'accent sur l'information relative aux métiers et sur les formations de renforcement des capacités » (Fame Ndong, 2008b, p.10).

En février 2018, le MINESUP organisa les deuxièmes assises de l'orientation à l'ère du LMD autour de la thématique « Quelle Synergie d'actions pour la réussite scolaire, universitaire et professionnelle des apprenants ? ». Aucun consensus ne fut arrêté entre les différents représentants des ministères camerounais impliqués dans l'offre du DIOUP.

Le DIOUP : un service émiétté, mais porteur d'espoir

À ce jour, le « Service Commun d'Orientation Universitaire » (Fame Ndong, 2008a, p.5), prévu dans chaque institution universitaire, n'est pas toujours effectif. Envisagé pour « être visible et lisible au sein des structures universitaires » (Minyono Nkodo, 2008b, p.7), ce service devait pourtant accompagner les étudiants tout au long

de leur cursus dans leur choix des métiers futurs et dans les modalités d'une insertion professionnelle réussie. À contrario, dans chaque université, l'orientation académique et professionnelle se retrouve simultanément au :

- Bureau de l'orientation professionnelle et de l'appui au développement (Division de l'enseignement et des personnels enseignants) ;
- Service de l'orientation professionnelle (Division de la planification et du développement) ;
- Service de la scolarité (Division des affaires académiques, de la scolarité et de la recherche).

Néanmoins, depuis avril 2019, l'Université de Yaoundé I dispose d'un Espace Emploi à l'Observatoire National des Métiers des Diplômés de l'Enseignement (OMDES), structure créée en 2013. Cet espace est dédié à l'accompagnement des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur dans leur insertion professionnelle. Par ailleurs, il est désormais de la responsabilité des Vice-Recteurs chargés de la professionnalisation et des relations avec le monde des Entreprises d'assurer la synergie entre l'orientation et l'insertion professionnelles des diplômés du supérieur (Minyono Nkodo, 2008b). Une Agence pour l'emploi est envisagée au sein de chaque institution universitaire.

Discussion et conclusion

Les résultats précédents permettent de tirer les conclusions suivantes :

- De 1940 à 1986, le DIOUP fut résiduel du fait de l'abondance des emplois. Cependant, l'employabilité des diplômés du supérieur fut conditionnée par deux politiques majeures : le remplacement du colon (1940-1960), d'une part, et, d'autre part, la formation du personnel de souveraineté (1960-1986) ;
- De 1986 à 1993, la crise économique imposa aux pouvoirs publics de se désengager du recrutement automatique des diplômés du supérieur. Le DIOUP devint prégnant bien qu'un service dédié existât depuis 1965 au Ministère de l'éducation nationale aux côtés des Commissions

provinciales de pré-orientation universitaire et nationale d'orientation (Bomda, 2008) ;

- Depuis 1994, le DIOUP est présenté comme un outil d'aide à la réussite académique et professionnelle.

Ces résultats laissent percevoir un intérêt national pour l'offre du DIOUP. Cependant, cet intérêt manque de détermination pour sa promotion. En effet, comme le fait observer Mbwassak (2022, parag. 6) « la recrudescence²⁸ du chômage des jeunes en général et des diplômés en particulier au Cameroun fait penser à la faiblesse d'un maillon de la chaîne de l'éducation. Le défaut d'accompagnement des jeunes par les CO dans l'élaboration progressive ou la consolidation des projets professionnels pertinents et réalistes peut être mis en cause ». Or, la fluidification de la transition des études vers le marché du travail en dépend. En effet, compte tenu de la littérature (Guichard, 2004, 2017 ; Picard et al., 2015 ; Pihel, 2022 ; Saint-Germes, 2004 ; Savickas et al., 2009 ; Soidet et al, 2018 ; St John-Brooks, 1996 ; etc.), le DIOUP présente l'avantage de maximiser le potentiel des ressources personnelles (l'adaptabilité de carrière ; employabilité ; intentions entrepreneuriales ; capacité ; sentiment d'efficacité personnelle ; etc.) et la justice sociale. Paradoxalement, au Cameroun, l'intégration professionnelle des CO est soit disqualifiante soit laborieuse. Nonobstant le cadre réglementaire (Bomda, 2008, 2016, 2021 ; Bomda et al, 2022 ; Okéné, 2009), la profession du CO continue de souffrir d'un a priori négatif au sein de l'opinion publique qui estime que son travail n'a rien de particulier que tout le monde peut faire.

Par ailleurs, le DIOUP est resté davantage tourné vers la quête d'une relation linéaire entre la formation et l'emploi au détriment de l'orientation personnelle et sociale. Le phénomène des « formés pour chômer » (Nsabimana, 2020) révèle aussi le caractère résiduel du DIOUP et engage à repenser l'employabilité des diplômés du supérieur à l'aune de sa démocratisation. En effet, en garantissant l'autonomie et la réflexivité, le DIOUP pourrait aider ces derniers à faire face à l'obsolescence rapide des savoirs et des compétences et, surtout, à anticiper l'adaptation aux contraintes du monde de l'emploi

²⁸ En 2020 encore, les pouvoirs publics faisaient observer que le chômage des jeunes évoluait avec le niveau d'instruction. Il était notamment « plus élevé chez les diplômés de l'enseignement supérieur (27,1 %) » (République du Cameroun 2020, p.97).

où les compétences opérationnelles, spécifiques et transversales, priment désormais. Or, en dépit de la crise économique des années 80 et de l'étiollement des emplois de la fonction publique camerounaise qui en a suivi, l'ineffectivité du DIOUP limite les fonctions de sélection et d'orientation des services d'orientation scolaire. Incidemment, les formations techniques et professionnelles qui garantiraient l'employabilité (République du Cameroun, 2013, 2020) ne représentent pour l'heure que 18% du poids de l'ensemble des autres ordres d'enseignement (Issa Tchiroma, 2021).

Il importe cependant d'envisager une enquête de terrain sur la demande du DIOUP au Cameroun et l'incidence sur l'employabilité du point de vue des diplômés en situation de travail ou pas pour être fixé. Le propos de cet article est exclusivement théorique et porte à la limite sur l'analyse documentaire de l'offre du DIOUP et de la pensée constituée qui entoure le DIOUP et ses rapports avec l'employabilité des diplômés du supérieur. Il convient donc d'envisager les résultats obtenus uniquement dans une perspective exploratoire et non confirmatoire.

Références bibliographiques

- Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales : Aspects théoriques. In J. C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (p.11-37). Paris : Presses Universitaires de France.
- Atitsoybe, K. A., Mama, P. N., Sovet, L., Pari, P., & Rossier, J. (2019). Perceived employability and entrepreneurial intentions across university students and job seekers in Togo: The effect of career adaptability and self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00180>
- Avom, D., & Nguekeng, B. (2019). Politiques publiques et emploi des jeunes : Une étude empirique du cas Camerounais. « *Emplois, entrepreneuriat et développement des capacités pour les jeunes africains* ». Conférence des économistes africains, Charm el-Cheikh, Égypte.
- Bangali, M. & Guillemette, A. (2021). Chapitre 1. Compétences à s'orienter : de l'émergence de la notion à sa conceptualisation. Dans M. Bangali, *Les compétences à s'orienter: Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle* (pp. 17-25). Wavre: Mardaga.

- Barthes, A., & Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation : Exemple de l'éducation au développement durable*. Paris : L'Harmattan.
- Bengle, N., & Laflamme, C. (1979). L'information scolaire et professionnelle et l'inévitable rupture entre l'école et le marché du travail. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(3), 401-421.
- Bizeme, M. E., & Komon, J.-P. (1996). La crise économique continue. *Africa Development/Afrique et Développement*, 21(2/3), 67-77.
- Bomda, J. (2008). *Orientation-conseil scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : L'urgence d'une remédiation*. Paris : L'Harmattan.
- Bomda, J. (2016). *La fonction du conseiller d'orientation au Cameroun : Un luxe, une sinécure ?* Paris : L'Harmattan.
- Bomda, J. (2021). Le droit à l'information et à l'orientation scolaires et professionnelles (IOSP) au Cameroun face au défi du jacobinisme hérité de la tutelle française. *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)*, 6(1), 2343-2358.
- Bomda, J., Mveme Olougou, M. M., & Manga Ondigui, E. (2022). L'évaluation comme élément de différenciation et d'aménagement des postes dans la structure sociotechnique de l'école. Le cas du conseiller d'orientation scolaire et professionnelle au Cameroun. In A. Mahamat, M. Galy, & A. Mohamadou Bassirou, *Curriculum et problématique de l'évaluation des apprentissages dans les institutions éducatives : Pour une approche plurielle des intervenants* (p.79-104). Monange.
- Bouarbat, B., & Ndjaba, L. (2018). Transition des études aux marchés du travail chez les jeunes de l'Afrique francophone. Dans B. Bouarbat, *La francophonie économique 1. Situation économique en Afrique francophone : Enjeux et perspectives* (p.48-88). Montréal : Observatoire de la Francophonie économique.
- Bouopda, A. (2016). *La genèse de l'enseignement supérieur au Cameroun, 1945-1965*. Mémoire de Master 1. Université Panthéon-Sorbonne.
- Charlier, J.-É., & Croché, S. (2012). L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones. *Éducation et sociétés*, 1, 87-102.

- Danvers, F. (2010). Les événements de « mai-juin 1968 » et l'orientation scolaire et universitaire : Une question de sens. *TransFormations-Recherche en Education et Formation des Adultes*, 3, 97-120.
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative des représentations sociales. In G. Lo Monaco, S. Delouvé, & P. Rateau, *Les représentations sociales : Théories, méthodes et applications* (p.85-102). De Boeck.
- Dutercq, Y., Michaut, C., & Troger, V. (2018). *Politiques et dispositifs d'orientation : Un bilan international*. Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO).
- Emagna, M. (1996). Les intellectuels camerounais sous le régime Ahidjo (1958-1982). *Afrika Focus*, 12(1-3), 51-83.
- Endrizzi, L. (2007). Les politiques de l'orientation scolaire et professionnelle. *Dossier du service de veille scientifique et technique*, 25, 1-15
- Fahmy, P. (1982). Le conseil psychologique et d'orientation : Jalons pour un modèle psychosocial intégré. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 16(2), 106-114. <https://cjc-ccc.ucalgary.ca/article/view/60447>
- Fame Ndongo, J. (2008a). *Allocution de Monsieur le Ministre de l'Enseignement Supérieur à l'occasion de la clôture solennelle des Premières Assises de l'Orientation Universitaire et Professionnelle à l'ère du système LMD*. Premières Assises de l'Orientation Universitaire et Professionnelle à l'ère du système LMD, Djeuga Hôtel de Yaoundé.
- Fame Ndongo, J. (2008b, septembre 16). *Allocution de Monsieur le Ministre de l'enseignement supérieur à l'occasion de l'ouverture des premières assises de l'orientation universitaire et professionnelle à l'ère du système LMD*. Les premières assises de l'orientation universitaire et professionnelle à l'ère du système LMD, Djeuga Hôtel de Yaoundé.
- Fame Ndongo, J. (2018). Préface. In *Recueil des textes du Ministère de l'Enseignement Supérieur*. Ministère de l'enseignement supérieur.
- Feudjio Djouda, Y. B. (2009). L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : Enjeux, contraintes et perspectives. *JHEA/RESA*, 7(1 & 2), 141-157.
- Folefack, E. (2017). L'architecture du système universitaire Camerounais : Évolution historique et dynamique actuelle. Dans

- L. Ngwé & H. D. P. Pokam, *L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993. Dynamique et perspectives* (pp. 31-56). CODESRIA.
- Fozing, I., & Mboning, C. (2013). L'enseignement supérieur à l'ère de la professionnalisation : Quel niveau de connaissance du système LMD chez des conseillers d'orientation des universités Yaoundé I et II. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 9, 31-52.
- Gazier, B. (1990). L'employabilité : Brève radiographie d'un concept en mutation. *Sociologie du travail*, 4, 575-584.
- Guichard, J. (2004). « Se faire soi ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(4), 499-534. <https://doi.org/10.4000/osp.226>
- Guichard, J. (2017). Objectifs et finalités de l'accompagnement à l'orientation à l'ère anthropocène. In F. Danvers (Éd.), *S'orienter dans un monde en mouvement* (p. 14-40). Paris : L'Harmattan.
- Guichard, J. (2018, février 8). *Guidance en employabilité & conseil en life design. Objectifs, finalités et fondements des interventions d'accompagnement à l'orientation* [Oral]. Chaire Francqui (Université de Mons, Belgique), Chaire Francqui (Université de Mons, Belgique).
- Halimi, S. (1998, octobre). *Rapport oral à l'occasion de la clôture de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur* [Oral]. Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXIe siècle : Vision et actions, Paris, 1998", Paris (Siège de l'Unesco).
- Hansen, E. (2011). *Orientation professionnelle. Manuel Didactique à l'intention des pays à revenu faible ou moyen*. OIT/Département des compétences et de l'employabilité.
- Hénaire, J., & Truchot, V. (2003). Les indicateurs du droit à l'éducation : Le défi d'une mise en oeuvre. *Défis éducatifs et droits de l'homme*, 57-80.
- Issa Tchiroma, B. (2021, janvier 30). *Jeunesse, Résilience, Défis et Opportunités en temps de COVID 19* [Oral]. 55ème Edition de la Fête de la Jeunesse, Campus de Kongola, Université de Maroua.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : Un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (p. 47-78). Presses Universitaires de France.
- Kaptue, L. (1986). *Travail et main-d'œuvre au Cameroun sous régime français, 1916-1952*. Paris : L'Harmattan.
- Kessira, M. (2021). L'employabilité des titulaires de doctorat sur le marché du travail académique. *Les Cahiers du Cread, Centre de*

- Recherche en Économie Appliquée pour le Développement*, 37(4), 219-245.
- Kurt, J. (2015, mars 10). *Note d'orientation. Comment améliorer l'employabilité des diplômés du supérieur*. Sommet sur l'Enseignement Supérieur en Afrique. Revitalisation de l'Enseignement Supérieur pour le développement en Afrique, Dakar.
- Leferme-Falguières, F., & Van Renterghem, V. (2001). Le concept d'élites : Approches historiographiques et méthodologiques. *Hypothèses*, 4(1), 55-67.
- Makosso, B. (2006). La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone : Une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, et de la Côte d'Ivoire. *JHEA/RESA*, 4(1), 69-86.
- Mbwassak, R. (2022). Pratique des activités d'orientation-conseil et projet professionnel de l'élève au Cameroun. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 65.
<https://doi.org/10.4000/edso.20045>
- MINESUP. (2014). *Enquête globale sur l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur (Draft 2)*. Ministère de l'enseignement supérieur.
- Minyono Nkodo, M.-F. (2008a, mars 28). *L'importance de l'orientation dans la réforme LMD*. Table ronde organisée par l'Agence Universitaire de la Francophonie à l'occasion de la Journée Internationale de la Francophonie, Yaoundé (Djeuga Palace).
- Minyono Nkodo, M.-F. (2008b, septembre). *L'orientation, clé de succès de l'Étudiant dans le Système LMD. Exposé de cadrage général analytique* [Oral]. Premières assises de l'orientation universitaire et professionnelle à l'ère du système LMD, Djeuga Hôtel de Yaoundé.
- Mouldi, B. A. (2012). *Le chômage des jeunes : Déterminants et caractéristiques* (écrit N° 05-2012). Institut Tunisien de la Compétitivité et des Etudes Quantitatives (ITCEQ).
- Mwana, E. A. Y. (2022). Professionnalisation des diplômés académiques et insertion professionnelle des jeunes en R.D. Congo. *Revue internationale du chercheur*, 3(1), 171-184.
- Negura, L. (2004). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 1-16.
<https://doi.org/10.4000/sociologies.993>

- Nga Ndjobo, P. M., & Abessolo, Y. A. (2017). Analyse des impacts de l'éducation sur le comportement de l'offre de travail au Cameroun : Un essai d'application du modèle logit multinomial emboîté. *Revue Africaine de l'Intégration et du Développement*, 10, 107-132.
- Ngwé, L. (2016). D'un système voué à la construction de l'État au projet d'un modèle entrepreneurial de développement : Les métamorphoses de l'enseignement supérieur au Cameroun. Dans L. Ngwe & H. D. P. Pokam, *L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993. Dynamiques et perspectives* (p. 15-30). CODESRIA.
- Njiale, P. M. (2002). Processus d'intégration des nouveaux étudiants dans l'enseignement supérieur au Cameroun : Institutionnalisation et finalités de l'orientation universitaire et professionnelle. *Actes du 18ème Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*, 13-20.
- Njifen, I. (2015). Caractéristiques et déterminants du chômage des jeunes au Cameroun : Le rôle prépondérant du diplôme et du sexe. *African Development Review*, 27(4), 443-455.
- Njike Njikam, G. B., Lontchi Tchoffo, R. M., & Fotzeu Mwaffo, V. (2005). *Caractéristiques et déterminants de l'emploi des jeunes au Cameroun* (écrit I/emp/pol/ch/Esp Cameroun (24.05.05) ; p. 91). OIT/Unité politiques de l'emploi. Département de la stratégie en matière d'emploi.
- Nsabimana, R. (2020, septembre 20). Côte d'ivoire, Cameroun : Étudier pour chômer (N° 1 & 2). In #greenentrepreneur #l_avenirentrenosmains. Canal+ Afrique : 31 Canal+ Réunion : 32.
- Odry, D. (2021). *L'orientation dans le système éducatif : Histoire, logiques et enjeux*. Mardaga.
- Okéné, R. (2009). *Défis et perspectives de l'orientation-conseil au Cameroun*. L'Harmattan.
- Pauvert, J. C. (1961). Les trois aspects positifs de la conférence d'Addis-Abeba. *Bulletin de liaison*, 22, 7-13.
- Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., & Bangali, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire : L'éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(1), 23-45. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2018-3-page-13.htm>

- Pihel, L. (2022). La fabrique de « l'individu acteur de son projet professionnel ». Plongée au cœur du travail réel des conseillers internes en mobilité ! *Gérer et comprendre. Annales des Mines*, 147, 37-48.
- République du Cameroun. (2009). *Document de stratégie pour la croissance et l'emploi*. Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire.
- République du Cameroun. (2013). *Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020)*. Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire.
- République du Cameroun. (2020). *SND30 : Stratégie Nationale de Développement 2020-2030*. Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire.
- Roubaud, F. (1994). Le marché du travail à Yaoundé, 1983-1993. La décennie perdue. *Tiers-Monde*, 35(140), 751-778.
- Saint-Germes, E. (2004). L'employabilité, une nouvelle dimension de la GRH. *XIVème congrès de l'AGRH, Montréal*, 1887-1906.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 7(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Soidet, I., Blanchard, S., & Olry-Louis, I. (2018). S'orienter tout au long de la vie : bilan et perspectives de recherches. *Savoirs*, 3, 13-51. <https://doi10.3917/savo.048.001>
- St John-Brooks, C. (1996). Orientation scolaire et professionnelle : Les innovations réussies. *L'observateur de l'OCDE*, 202, 37-40.
- UNESCO. (2009). *Communiqué, n° ED-2009/CONF. 402/2, 8 juillet 2009*. Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009. La nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement, Paris.
- UNESCO. (2002). Module 9 : Mise en place d'un programme de conseil d'orientation. In *Orientation, conseil et développement de la jeunesse pour l'Afrique*. UNESCO.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36.
- Zaffran, J. (2012). La confiance, le diplôme et l'employabilité. *Agora débats/jeunesses*, 1, 35-50.

Chapitre VII

Les modèles des intentions entrepreneuriales

**Akila ALFA ¹ &
Arthur Félix W. SAWADOGO ²**

Reconnaissant le rôle économique et sociétal de l'entrepreneuriat, la communauté scientifique, soutenue par les acteurs politiques, s'est consacrée depuis plusieurs années à l'examen des déterminants de l'orientation entrepreneuriale des individus. On observe un intérêt croissant de la part des chercheurs, notamment en psychologie sociale, pour l'analyse de l'intention entrepreneuriale, car l'intention serait le meilleur prédicteur de l'acte entrepreneurial. Comprendre les facteurs déterminants l'intention entrepreneuriale permettrait aux décideurs de mettre en place les leviers d'actions dans le but de promouvoir davantage cette activité, notamment auprès des jeunes. Ce chapitre se propose ainsi de revisiter les principaux modèles d'intentions entrepreneuriales développés dans la littérature et d'identifier des leviers sur lesquels pourraient agir les décideurs, notamment les acteurs de l'éducation nationale des pays en développement comme le Burkina Faso et le Togo, en vue de promouvoir l'entrepreneuriat auprès de la population, en particulier des jeunes sortants du système éducatif.

¹ Département de psychologie appliquée, Université de Lomé.
E-mail: alfaakila16@gmail.com

² Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et
Économie de l'Éducation (IREDU) /Institut Supérieur des
Sciences de la Population (ISSP)
E-mail: arthur-felix.sawadogo@u-bourgogne.fr

Introduction

Dans les pays développés comme dans les pays en voie de développement, l'entrepreneuriat suscite un intérêt important auprès des acteurs sociaux, politiques et économiques. En effet, il est considéré comme étant le « *nouveau* » moteur de l'économie (Reynolds et *al.*, 1994 ; Dejardin, 2000 ; Rasmussen & Sorheim, 2006) du fait de sa capacité à créer de la richesse (ONUDI, 2003), des emplois supplémentaires, ainsi qu'à réduire massivement le chômage (Verstraete & Fayolle, 2005), notamment dans les pays en voie de développement où il existe une pression démographique de plus en plus forte.

Reconnaissant le rôle économique et sociétal de l'entrepreneuriat, les chercheurs ont consacré leurs premières études à l'analyse des caractéristiques des entrepreneurs (relativement à celles des salariés), puis ont tenté de dresser une carte « représentative » de leurs traits de personnalités, permettant d'expliquer non seulement leur entrée dans cette activité, mais aussi leur succès (McClelland et *al.*, 1953 ; McClelland, 1961 ; Begley & Boyd 1986 ; Lorrain & Dussault, 1990 ; Lorrain, 1995). Si pendant longtemps, la communauté académique s'est essentiellement consacrée à l'étude des déterminants de l'entrée dans l'entrepreneuriat, on observe cependant, un intérêt croissant de la part des chercheurs, notamment en psychologie sociale, pour l'analyse de l'intention entrepreneuriale (Heinrichs & Walter, 2013 ; Walter & Heinrichs, 2015). Selon Villanueva et *al.*, 2005, l'intention serait le meilleur prédicteur de l'acte entrepreneurial et l'entrepreneuriat est un « *processus* » dans lequel l'intention occupe une place centrale. De ce fait, la promotion de l'entrepreneuriat auprès de la population, notamment des jeunes, nécessite avant tout une connaissance approfondie des facteurs susceptibles d'expliquer le souhait de créer ultérieurement une entreprise. Pour des auteurs comme Benredjem (2010) et Maâlej (2013), le projet de création peut être appréhendé de manière multifactorielle, allant au-delà même des caractéristiques propres à l'individu.

Ce travail de recherche est structuré en trois parties. Si la première partie s'attache à définir le concept d'intention et identifier les enjeux de l'étude de l'intention entrepreneuriale, la seconde propose quant à elle de revisiter les principaux modèles d'intention développés dans la littérature, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité.

La troisième partie discute de mesures susceptibles d'être mises en place afin de promouvoir l'entrepreneuriat, et d'une manière générale accroître l'employabilité des jeunes sortant du système éducatif.

Intention et intention entrepreneuriale : définition et enjeux

D'un point de vue épistémologique, « intention » provient du Latin « *tensio* » (du verbe « *tendere* ») qui signifie « tendre », et de « *in* » qui signifie « vers ». Littéralement, c'est le fait de « *tendre vers quelque chose* ». En psychologie sociale, l'intention renvoie à une résolution par laquelle l'individu veut réaliser un projet. C'est un état d'esprit qui dirige l'attention de l'individu et qui le mène à l'action (Bird, 1988). Elle renverrait ainsi à l'expression d'une « *volonté personnelle* » (Bruyat, 1993, p.244 ; Tounés, 2003a, p. 41). En s'inspirant de la définition de Bird (1988), Fayolle & Gailly (2009) formulent que l'intention d'entreprendre est un état d'esprit qui dirige l'attention et l'action de l'individu vers des opportunités de création d'entreprise.

L'intention occupe une place importante dans le processus entrepreneurial. En effet, toute action menant à la création d'entreprise est nécessairement précédée d'une intention. L'entrepreneuriat n'est pas une réalisation découlant d'une action spontanée, d'où l'intérêt d'étudier l'intention. Pour Volery et *al.*, (1997, p. 277) (cité par Tounés : 2003, p. 12) « *il n'est pas suffisant d'étudier seulement ceux qui ont concrétisé leurs objectifs (création)...* », mais il est également nécessaire de s'intéresser aux personnes « *[...] qui sont en amont du processus menant à la création d'entreprise* ». Ces propos sont soutenus par Tounés (2006) qui assure que pour avoir une image globale du processus entrepreneurial, il est intéressant de se pencher sur les personnes qui sont en amont de ce processus au lieu de se focaliser uniquement sur celles qui ont déjà concrétisé leurs projets de création. De ce fait, étudier l'intention permettrait de prédire le comportement futur de l'individu et de mieux comprendre le processus entrepreneurial dans sa phase précédant le démarrage de l'activité. Dans le champ entrepreneurial, l'intention est perçue par les chercheurs comme une variable clé nécessaire à la compréhension de l'émergence organisationnelle et du comportement de l'(aspirant) entrepreneur (Bird, 1988 ; Katz & Gartner, 1988). Plus précisément,

elle permet de comprendre les éléments individuels et situationnels qui influencent la prise de décision d'entreprendre. Même si l'intention ne se traduit pas systématiquement en acte, elle prédit en grande partie l'acte de création : à mesure que l'intention d'adopter un comportement est forte, plus grande devrait être la probabilité que le comportement se réalise (Ajzen, 1991). Ainsi, l'étude de l'intention permettrait de mieux cerner le phénomène entrepreneurial et mettre en place les leviers d'action nécessaires à la promotion de cette activité.

Compte tenu de la place importante qu'occupe l'intention dans le processus entrepreneurial, de nombreux chercheurs, issus principalement du domaine de la psychologie sociale, ont développé des modèles théoriques mettant en exergue un ensemble d'éléments susceptibles d'expliquer le projet entrepreneurial de l'individu (Shapero & Sokol, 1982 ; Bird, 1988 ; Ajzen, 1991 ; Boyd & Vozikis, 1994 ; Davidsson, 1995 ; Liñán & Chen, 2009 etc.).

Les modèles d'intention : brève revue de littérature

La recherche sur la phase en amont du processus entrepreneurial s'est considérablement développée depuis plusieurs décennies, notamment par les chercheurs en psychologie sociale. De nombreux modèles ont été développés depuis les années 80, et nous proposons de les restituer en distinguant deux grandes périodes. La première période, correspondant à celle précédant le début du XXI^e siècle, décrit les modèles précurseurs sur le sujet (Shapero & Sokol, 1982 ; Bird, 1988 ; Ajzen, 1991 ; Krueger, 1993 ; Davidsson, 1995 ; Conner et *al.*, 1998), quand la seconde expose quelques modèles développés à la suite de ces premiers travaux (Tounes, 2003 ; Liñán & Chen, 2009 ; Ferreira et *al.*, 2012 ; Verhaul et *al.*, 2012).

Les modèles des intentions entrepreneuriales avant les années 2000

Le modèle de l'événement entrepreneurial de Shapero et Sokol (1982)

Shapero et Sokol (1982) font partie des auteurs pionniers dans la recherche sur l'intention dans le champ de l'entrepreneuriat. Ces

auteurs ont conçu un modèle, qualifié de modèle de l'évènement entrepreneurial, dans lequel l'initiative entrepreneuriale s'explique par trois catégories de facteurs qui engendrent de grandes mutations dans la vie d'un individu. Le premier facteur correspond à une situation qui pousse à l'acte entrepreneurial, par exemple le licenciement, l'émigration, le divorce ou l'influence de la famille. Ces événements peuvent être déterminants dans l'orientation entrepreneuriale de l'individu. Le second facteur fait référence à la désirabilité de l'acte. Ce facteur renvoie aux facteurs sociaux et culturels qui influencent le système de valeurs de l'individu, c'est-à-dire le degré d'incitation à entreprendre qu'un individu perçoit en provenance des groupes qu'il juge importants pour lui, comme la famille, les amis, etc. Le troisième facteur correspond à la faisabilité entrepreneuriale. Elle fait référence au degré avec lequel l'individu pense pouvoir mener à bien la création d'une entreprise. La faisabilité entrepreneuriale dépend aussi de la confiance de l'individu en sa capacité à mener à bien les tâches jugées critiques pour la réussite entrepreneuriale. Les trois facteurs développés par Shapero et Sokol expliquent l'engagement entrepreneurial de l'individu. La figure ci-dessous illustre le modèle de la formation de l'évènement entrepreneurial.

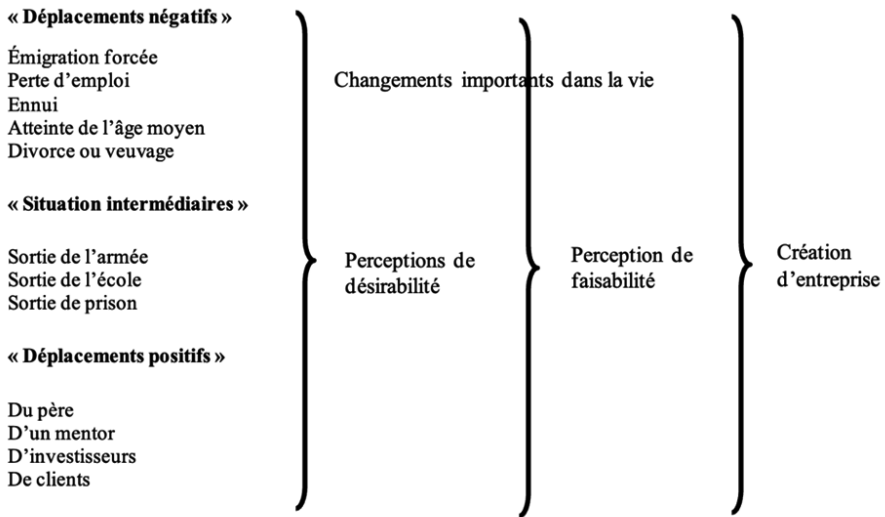


Figure 1 : Modèle de l'évènement entrepreneurial de Shapero & Sokol (1982).

L'évènement déclencheur de la décision d'entreprendre pourrait ainsi être négatif, positif ou intermédiaire. Toutefois,

l'intensité de la désirabilité et de la faisabilité perçue du comportement souhaité conditionne la suite du processus. En d'autres termes, le processus se poursuivra si le degré d'incitation que perçoit l'individu de la part de son entourage est fort. Il en sera de même lorsque l'individu développe une grande confiance en lui, et en sa capacité à bien gérer les tâches.

Le modèle de Bird (1988)

Le modèle de Bird (1988), fondé sur la théorie de la psychologie cognitive, tente également de prédire le comportement humain à travers l'intention. Selon cet auteur l'intention renvoie à un état d'esprit qui oriente l'attention et l'action de l'individu vers un objectif précis dans le but d'accomplir quelque chose. Elle résulte des croyances et attitudes adoptées par l'individu. En d'autres termes, les gens adoptent des attitudes à l'égard d'un comportement donné sur la base de croyances selon lesquelles ce comportement entraînera certaines conséquences (Boyd & Vozikis, 1994). Ainsi, l'intention comportementale devient le déterminant immédiat du comportement. Fishbein & Ajzen (1977) illustrent cette relation comme suit :



Par ailleurs, Bird (1988) précise que les intentions entrepreneuriales des individus peuvent résulter de la combinaison de facteurs personnels (par exemple, l'expérience antérieure en tant qu'entrepreneur, les traits de personnalité, les capacités) et contextuels (c'est-à-dire, les facteurs sociaux, politiques et économiques tels que les évolutions des marchés et la déréglementation gouvernementale). Elles découlent également d'un raisonnement à la fois logique/rationnel (comportement orienté vers un but) et intuitif (vision). Ce raisonnement conduit à la fois à l'analyse des opportunités sur le marché, l'élaboration d'un plan d'affaires et à d'autres comportements (par exemple la recherche de ressources nécessaires) menant au processus de création. Bird (1988) suggère ainsi l'existence d'une interaction qui s'établit d'une part entre les facteurs individuels ou personnels et l'environnement dans lequel vit l'individu, et d'autre part entre les opinions intuitives et rationnelles. L'ensemble de ces éléments déterminent l'intensité de cette intention

et son évolution dans le temps, et par conséquent les chances que cette intention se traduise en actes/comportements. La figure ci-dessous décrit la façon dont les facteurs personnels et socio-politiques et économiques interagissent avec la pensée rationnelle et intuitive durant la formation de l'intention, autrement-dit elle décrit les contextes de l'intentionnalité :

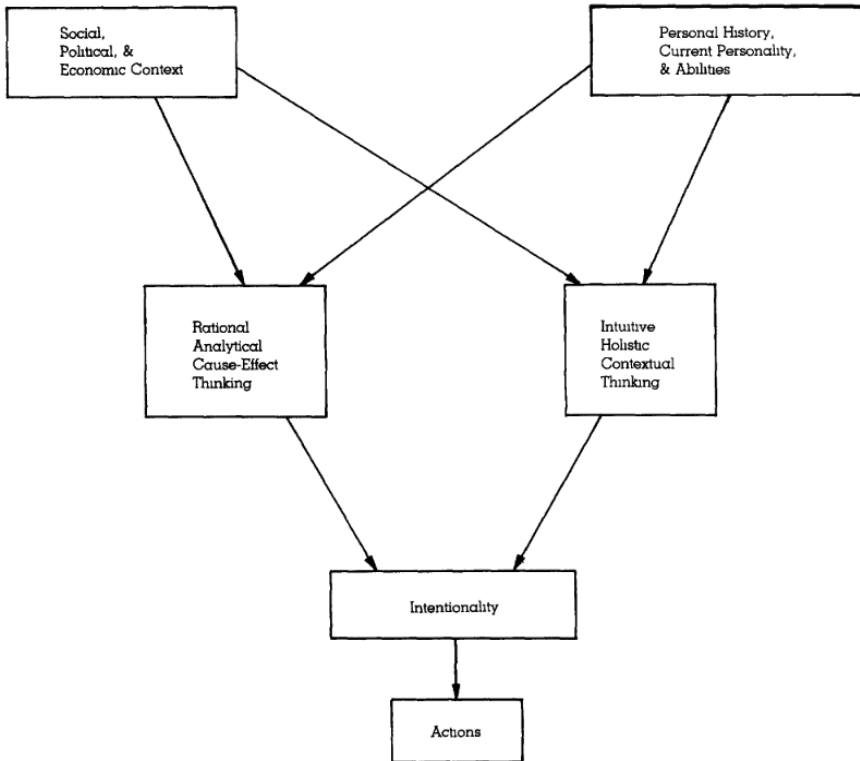


Figure 2 : Les contextes de l'intentionnalité (Bird, 1988)

La théorie du comportement planifié d' Ajzen (1991)

Parmi les travaux pionniers sur l'intention entrepreneuriale, figure le modèle du comportement planifié développé par Ajzen (1991). Ce modèle est une extension de la théorie de l'action raisonnée de Ajzen et Fischbein (1980) et constitue l'un des modèles les plus utilisés dans la littérature abordant la problématique de l'intention. Selon la théorie du comportement planifié, l'intention est dépendante de trois dimensions : l'attitude à l'égard du comportement (*attitude toward the behavior*), les normes sociales/subjectives (*subjective*

norm) et le contrôle comportemental perçu (*perceived behavioral control*). L'attitude à l'égard du comportement renvoie au degré d'appréciation favorable ou défavorable de l'individu par rapport au comportement poursuivi. Cette dimension correspond à l'attractivité du comportement visé. Les normes sociales correspondent quant à elles à la pression sociale perçue par l'individu et qui l'incite, ou pas, à vouloir réaliser le comportement souhaité. Cette pression sociale peut provenir de l'entourage familial, des ami(es) et/ou d'autres personnes qui vont lui donner leur avis sur son projet entrepreneurial, et par conséquent agir positivement ou négativement sur son désir de poursuivre et de réaliser son projet. Le contrôle comportemental perçu se rapporte à la facilité ou difficulté que l'individu perçoit à l'accomplissement d'un comportement donné. Il s'agit entre autres des ressources et opportunités dont dispose ce dernier, et qui sont susceptibles de prédire les chances que le comportement ciblé se réalise. Ce terme est similaire au concept d'auto-efficacité (*self-efficacy*) développé par Bandura (1997). Ainsi, l'ensemble de ces facteurs influencent positivement l'intention entrepreneuriale de l'individu. Plus l'attitude de l'individu envers l'entrepreneuriat est positive, plus grandes sont les chances que ce dernier aspire à une carrière d'entrepreneur. De même, des normes sociales positives influencent positivement l'aspiration entrepreneuriale de l'individu. Aussi, à mesure que l'individu s'estime capable d'entreprendre, plus grande sera sa volonté de créer ultérieurement sa propre entreprise. La figure ci-après décrit les dimensions de la théorie du comportement planifié de Ajzen (1991).

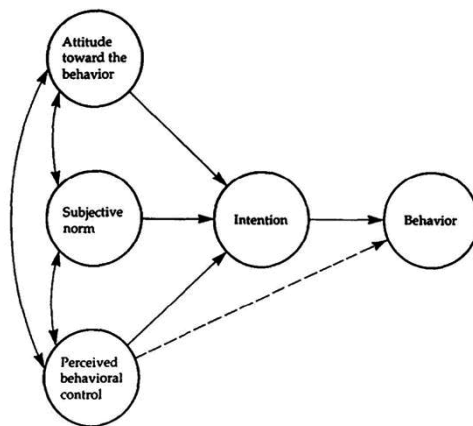


Figure 3 : Modèle du comportement planifié (Ajzen, 1991).

Le modèle du comportement planifié d'Ajzen (1991) présente quelques similitudes avec celui de l'évènement entrepreneurial de Shapero et Sokol (1982). En effet, l'attitude envers le comportement et les normes sociales d'Ajzen (1991) correspondent à la désirabilité sociale évoquée par Shapero et Sokol (1982). Cette désirabilité représente l'ensemble des facteurs sociaux et culturels qui influencent le système de valeur et le degré d'attrait envers l'acte entrepreneurial. Elle représente également le degré d'incitation perçu par l'individu, et qui provient des personnes qui lui sont importantes. Ces auteurs s'accordent sur l'influence que pourrait avoir l'environnement (famille, amis, etc...) sur le comportement entrepreneurial. Cet environnement peut donc conduire l'individu à abandonner ou à poursuivre ses ambitions de devenir entrepreneur. Le concept de « contrôle comportemental » de Ajzen (1991) est quant à lui comparable à celui de la faisabilité entrepreneuriale de Shapero & Sokol (1982). De nombreux chercheurs se sont inspirés des modèles de Shapero et Sokol (1982) et de Ajzen (1991) pour examiner l'intention entrepreneuriale (Krueger & Carsrud 1993 ; Kolveried, 1996 ; Tounès, 2003 ; Emin, 2003 ; Fayolle & Gailly, 2004 ; 2005 ; Boissin et al., 2009). Krueger et al., (2000) montrent empiriquement que les modèles développés par ces auteurs sont robustes et permettent de comprendre les intentions entrepreneuriales des individus.

Le modèle de Krueger (1993)

En s'inspirant de ces auteurs, Krueger (1993) examine l'orientation entrepreneuriale, en particulier l'acte entrepreneurial, suivant quatre variables (et non trois variables comme l'ont décrit initialement Shapero & Sokol, 1982) : les déplacements, les perceptions de la désirabilité, les perceptions de la faisabilité de l'acte et la propension à l'action. Ces facteurs sont déterminés par l'environnement économique, social et culturel. On reconnaît ici les concepts de désirabilité et de faisabilité abordés par les auteurs précédents : le premier, correspondant à l'attrait d'une personne pour l'entrepreneuriat, et le second au degré de facilité ou de difficulté perçu par l'individu dans la réalisation des étapes menant au processus de création. Krueger (1993) modélise l'évènement entrepreneurial en intégrant le concept d'intention. Il est primordial de percevoir l'action de créer comme étant « crédible ». Cette crédibilité repose sur les

perceptions de désirabilité et de faisabilité et sur la propension à l'action.

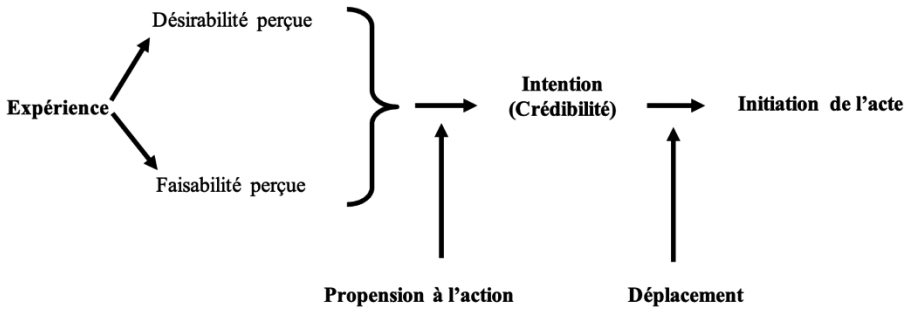


Figure 4 : le modèle de Krueger (1993)

Le modèle de Davidsson (1995)

Dans la lignée des travaux précédents, Davidsson (1995) propose un psycho-économique pour examiner les intentions entrepreneuriales. Son modèle suggère que le principal déterminant de l'intention entrepreneuriale est la conviction de l'individu dans le fait que cette carrière est une alternative appropriée pour lui (figure 5). Ce concept est proche de l'auto-efficacité personnelle, mais se différencie par la façon dont l'auteur opérationnalise cette variable. En effet, l'opérationnalisation de cet indicateur comporte non seulement des items du type « Je souhaiterais (et aimerais) créer ma propre entreprise », mais aussi des items sous-entendant qu'un tel choix permettrait à la personne d'améliorer sa situation économique ou d'accéder (ou maintenir) le niveau de vie espéré.

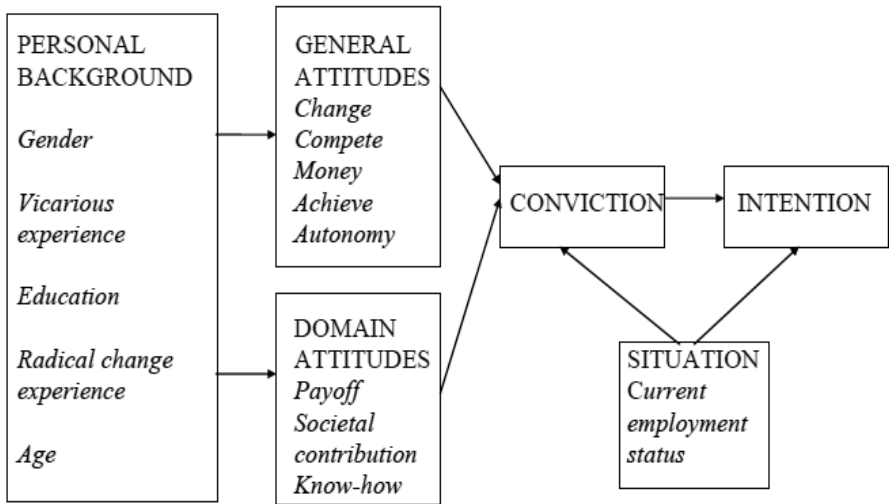


Figure 5 : Modèle psycho-économique des intentions entrepreneuriales (Davidsson, 1995)

Outre la conviction, Davidsson décrit l'importance des facteurs contextuels ou situationnels, comme la situation professionnelle actuelle (et les changements qui peuvent intervenir), dans l'orientation entrepreneuriale des individus : la création d'entreprise peut résulter par exemple d'une stratégie d'évitement, c'est-à-dire d'une volonté d'échapper au chômage. L'importance des facteurs situationnels a été auparavant décrite dans les modèles développés par Shapero et Sokol (1982) et Bird (1988), et dans certaines études empiriques comme celle de Krueger et Carsrud (1993). Ainsi, Davidsson suggère dans son modèle que la situation professionnelle actuelle pourrait agir aussi bien sur la conviction que sur l'intention, qui à leur tour seraient influencées par les attitudes. Ce dernier distingue toutefois deux types d'attitudes : les attitudes générales (*general attitudes*) et celles du domaine (*domain attitudes*). Les items utilisés pour caractériser les premières cités ne font pas explicitement référence à la problématique de l'entrepreneuriat : ils se rapportent à l'orientation vers le changement (ou la quête de la nouveauté), la compétitivité, le besoin d'accomplissement, le besoin d'autonomie²⁹. En revanche, ceux utilisés pour désigner les seconds font spécifiquement référence au

²⁹ L'hypothèse faite par Davidsson est que le fait d'avoir plus (moins) des attitudes générales augmenterait (diminuerait) les chances que les individus aient la conviction que l'entrepreneuriat soit une alternative appropriée ou désirable pour eux.

domaine de l'entrepreneuriat et renvoient à l'espérance de gain attendu par l'entrepreneur (*payoff*), la contribution sociétale (c'est-à-dire la mesure dans laquelle l'individu perçoit les actions ou activités des entrepreneurs comme étant utiles à la société) et le « savoir-faire perçu » (permettant de savoir si l'individu saurait quoi faire s'il avait une opportunité d'affaires intéressante qu'il souhaiterait concrétiser). La figure 5 décrit en détail le psycho-économique proposé par Davidsson, avec des variables relatives aux caractéristiques personnelles (par exemple, le genre, l'expérience, le niveau d'éducation) qui sont censées influencer les attitudes. Davidsson (1995) a montré statistiquement que la conviction de même que la situation sont des facteurs déterminant l'intention entrepreneuriale. Ceci, lui permettant ainsi d'attester la robustesse de son modèle.

Les modèles des intentions entrepreneuriales à partir des années 2000

Le modèle de Tounés (2003a)

Une série de modèles a été développée à partir des années 2000. Elle apporte une réflexion complémentaire sur les modèles déjà existants. Parmi ces modèles, figure notamment celui développé par Tounés (2003a). Ce modèle s'inspire également des modèles de comportement planifié d'Ajzen (1991) et de l'événement entrepreneurial de Shapero et Sokol (1982). Tounés (2003a) considère l'entrepreneuriat comme un processus dynamique et complexe résultant d'un certain nombre de facteurs psychologiques, socioculturels, politiques et économiques prenant la forme d'attitude, d'aptitudes, de perceptions, de normes, d'intentions et de comportement, se manifestant dans un contexte donné. Son modèle est hypothético-déductif et permet d'expliquer l'intention entrepreneuriale. Celui-ci fournit un outil se déclinant en quatre (04) phases fortes en matière de création d'entreprise. Le concept d'intention est structuré à travers une volonté individuelle, un processus cognitif et des composantes conatives. Ces différentes phases sont à leur tour subdivisées en quatre étapes que sont : la propension, l'intention, la décision et l'acte. La propension correspond à la volonté de poser un acte. Celle-ci augmente la probabilité de tenter l'aventure entrepreneuriale. L'intention se matérialise par la

recherche d'informations relatives au comportement que l'on souhaite accomplir. La décision suppose que l'intention est tellement forte qu'elle se matérialise par l'acte de création.

Le modèle de Liñán et Chen (2009)

De même, Liñán et Chen (2009) proposent un modèle s'inspirant des modèles de l'action raisonnée et du comportement planifié. Ils mettent particulièrement en exergue le rôle de la culture dans la formation des intentions entrepreneuriales. Ces auteurs décrivent en effet la façon dont les valeurs culturelles d'une société modifient les perceptions des individus envers l'entrepreneuriat. A partir d'un questionnaire qu'ils ont conçu (et dont ils ont analysé les propriétés psychométriques), Liñán et Chen (2009) ont mené une étude comparative entre Taiwan et l'Espagne à travers ce modèle, afin de tenir compte des différences culturelles. Les travaux de ces auteurs revêtent un double objectif : 1) construire un instrument ou un questionnaire d'intention entrepreneuriale (EIQ) puis décrire et vérifier les propriétés psychométriques de ce questionnaire³⁰ ; 2) tester l'applicabilité de ce modèle à différents milieux culturels. Les résultats issus de la recherche de terrain indiquent que les propriétés du questionnaire construit à cet effet sont satisfaisantes. Tout comme Azjen (1991), Liñán et Chen (2009) suggèrent que l'attitude à l'égard de l'entrepreneuriat (c-à-d la perception de l'individu concernant l'attractivité de l'entrepreneuriat), les normes subjectives (c-à-d la pression sociale perçue pour exercer ou non les comportements entrepreneuriaux) ainsi que le contrôle comportemental perçu (c-à-d la perception de la facilité ou difficulté de devenir entrepreneur) sont des facteurs déterminant l'intention entrepreneuriale. Par ailleurs, ces dimensions sont en amont influencées par le capital humain et des variables sociodémographiques telles que l'âge, le sexe, l'expérience professionnelle. La figure ci-dessous décrit le modèle proposé par Liñán et Chen (2009).

³⁰ Des tests de validité ont été effectués pour évaluer la pertinence de cet instrument

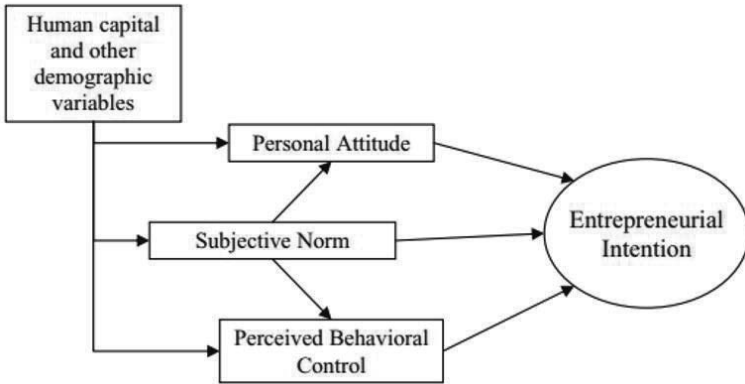
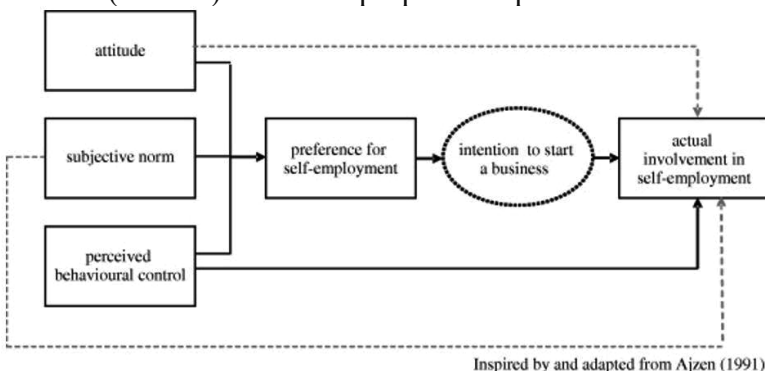


Figure 6 : Modèle d'intention entrepreneuriale (Liñán & Chen, 2009).

Le modèle de Verheul et al. (2012)

En s'appuyant principalement sur les travaux de Ajzen (1991), Verheul et al., (2012) proposent un modèle (figure 7) dans lequel l'attitude envers le comportement d'intérêt, les normes subjectives ou sociales et le contrôle comportemental perçu déterminent la préférence pour l'entrepreneuriat, qui à son tour détermine l'intention d'entreprendre et l'acte de création. Ces auteurs suggèrent à travers leur modèle que la préférence pour l'entrepreneuriat est un indicateur permettant d'expliquer l'intention et l'effet du genre sur le choix de ce statut d'emploi. Plus précisément, cet indicateur permet de comprendre les écarts de participation à l'entrepreneuriat entre les hommes et les femmes. Les personnes qui ont une préférence pour l'entrepreneuriat (plutôt que pour l'emploi salarié) sont davantage susceptibles de (vouloir) créer leur propre entreprise.



Inspired by and adapted from Ajzen (1991)

Figure 7 : Modèle d'intention de Verheul et al., (2012), adapté de Ajzen (1991).

A partir de données représentatives de l'enquête *Flash Eurobarometer* (2004), comprenant plus de 8000 individus provenant de 29 pays (dont 25 États membres de l'Union Européenne, les États-Unis, la Norvège, l'Islande et le Liechtenstein), Verheul et *al.*, (2012) montrent que la préférence est un facteur déterminant de l'intention entrepreneuriale, et que cet indicateur est susceptible de jouer le rôle de médiateur dans l'influence du genre sur l'orientation entrepreneuriale. Ils indiquent en effet que la faible propension des femmes à (vouloir) se lancer dans l'entrepreneuriat s'explique par leur préférence plus faible pour cette activité, par rapport aux hommes.

D'autres modèles ont été également développés, dont celui de Ferreira et *al.*, (2012) qui tient compte des facteurs psychologiques et comportementaux dans l'analyse de l'intention entrepreneuriale. Ces auteurs montrent que le besoin de réussite, la confiance en soi et l'attitude personnelle influencent positivement le désir entrepreneurial d'individus toujours en études.

En résumé, l'étude de l'intention dans le domaine de l'entrepreneuriat a connu un développement considérable notamment dans le domaine de la psychologie sociale depuis les travaux de Ajzen (1991). La théorie du comportement planifié de Ajzen (1991) a connu un écho favorable auprès des chercheurs et a servi de base, avec le modèle de l'événement entrepreneurial de Shapero et Sokol (1982), dans l'élaboration d'autres modèles (Tounes, 2003 ; Liñán & Chen, 2009 ; Ferreira et *al.*, 2012 ; Verhaul et *al.*, 2012). Ce modèle a plusieurs fois été testé dans les pays développés (Krueger et Carsrud, 1993 ; Tkachev & Kolvereid, 1999 ; Krueger et *al.*, 2000 ; Wu & Wu, 2008 ; Van Gelderen et *al.*, 2008 ; Do Paco et *al.*, 2011 ; St-Jean et *al.*, 2014 ; Debarliev et *al.*, 2015) comme dans les pays en voie de développement (Gird & Bagraim, 2008). Dans l'ensemble, les résultats qui ressortent de leurs travaux montrent que les facteurs clés définis par Ajzen, et repris par des auteurs comme Liñán et Chen (2009) ou Verhaul et *al.*, (2012) dans leurs modèles, exercent une influence positive sur les intentions entrepreneuriales. Autrement-dit, à mesure que les perceptions de désirabilité et de faisabilité sont élevées, plus grandes sont les chances que l'individu aspire à se lancer plus tard dans l'entrepreneuriat.

Partant des éléments qui ont été développés, se pose maintenant la question des leviers sur lesquels pourraient agir les décideurs, notamment les acteurs de l'éducation nationale, pour

promouvoir l'entrepreneuriat notamment dans les pays en voie de développement comme le Burkina Faso et le Togo.

Promouvoir l'entrepreneuriat auprès des jeunes : quel(s) levier(s) d'action ?

D'après les modèles développés précédemment, en particulier ceux des chercheurs provenant des domaines de la psychologie sociale, les perceptions de désirabilité et de faisabilité constituent globalement les facteurs clés expliquant la propension des individus à l'entrepreneuriat.

L'éducation à l'entrepreneuriat pourrait dans ce sens constituer de levier d'action intéressant pour le développement de telles perceptions (Rasmussen & Sorheim, 2006), et d'une manière générale à la diffusion d'une culture propice à l'entrepreneuriat auprès de l'ensemble de la population, en particulier des jeunes (Asli & El Manzani, 2016). Il s'agit en d'autres termes d'« une culture qui valorise les caractéristiques personnelles associées à l'entrepreneuriat : l'individualisme, la marginalité, le besoin de réalisation personnelle, la prise de risque, la confiance en soi et les habiletés sociales qui valorisent également le succès personnel tout en pardonnant l'échec, qui encourage enfin la diversité et non l'uniformité et encourage le changement et non la stabilité » (Johanissone, 1991) (cité par Benata, 2015). Pour Stephan (2009) une culture est propice à l'entrepreneuriat dès lors que l'initiative et la prise de risque, la prise de responsabilité, l'auto-efficacité personnelle, l'ouverture aux opportunités et aux changements, ainsi que la motivation entrepreneuriale constituent des comportements représentatifs des membres d'une communauté. Cet auteur caractérise ainsi la culture entrepreneuriale à travers les six (06) dimensions suivantes : la capacité à entreprendre, la capacité à prendre des responsabilités, la capacité à rechercher des opportunités d'affaires, la peur d'entreprendre (la crainte de l'échec, de la critique ou du changement), les traits entrepreneuriaux (l'autonomie, la prise de risque, etc.), et la motivation entrepreneuriale. Khadhraoui et *al.*, (2016) ont montré dans le contexte marocain et canadien, l'effet de certaines dimensions de la culture entrepreneuriale définies par Stephan (les compétences managériales, la capacité à rechercher des opportunités, la motivation entrepreneuriale) sur les aspirations des étudiants à poursuivre une carrière entrepreneuriale. Dans une recherche similaire, portant cette fois-ci sur des groupes d'étudiants

français et brésiliens, Barbosa et *al.*, (2010) identifient une relation plutôt indirecte entre la culture entrepreneuriale et les aspirations des individus à travailler pour leur propre compte. Ces derniers suggèrent que cette relation est modérée (ou intermédiée) par les antécédents de l'intention développés dans la théorie du comportement planifié.

Du point de vue de Tounés (2003b) « si l'on conçoit qu'entreprendre est un ensemble d'attributs qui s'expriment par des aptitudes, des attitudes, des perceptions, des motivations, des influences sociales, des valeurs, des intentions et des actes, alors le système éducatif, porteur et diffuseur des cultures, peut (doit) être le vecteur de ces diverses composantes de la culture entrepreneuriale. ». De ce fait, les gouvernements des pays en développement comme le Burkina Faso ou le Togo, qui ont pour ambition de promouvoir l'entrepreneuriat auprès des jeunes, auraient intérêt à introduire (massivement) l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les programmes scolaires.

Depuis les premiers cours en entrepreneuriat dispensés par Myles Maces, à Harvard en 1947 (Katz, 2003) l'éducation à l'entrepreneuriat a connu un développement significatif dans les pays développés comme dans ceux les moins avancés. En Afrique, des pays comme le Nigéria (Olotuase et *al.*, 2018) ou le Rwanda (Blimpo & Pugatch, 2019) ont rendu obligatoire l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'école, respectivement en 2007 et en 2016. Au Burkina Faso, si des programmes en entrepreneuriat ont émergé un peu partout sur l'ensemble du territoire (Darankoum, 2014) – parmi ces programmes figurent notamment le Programme de Formation de cinq mille (5 000) jeunes par an en Entrepreneuriat (PFE), le Programme Spécial de Création d'Emplois pour les Jeunes et les Femmes (PSCE/JF), ou encore le Programme de Promotion de l'Entrepreneuriat des Jeunes (PPEJ)³¹ – sa présence dans le milieu scolaire en tant que discipline d'études reste encore marginale. L'enseignement de l'entrepreneuriat au lycée comme à l'université permettrait ainsi au système éducatif de ce pays de diffuser (davantage) un esprit entrepreneurial aux jeunes durant la formation initiale. Ce type d'enseignement permettrait d'accroître les

³¹ En 2017, au total 2 293 jeunes (près d'un tiers des personnes formées étaient des femmes) ont été formés en entrepreneuriat dans le cadre de ces programmes, contre 1 016 jeunes en 2016 (ministère de la Jeunesse de la formation et de l'insertion professionnelle, 2018)

perceptions de désirabilité et de faisabilité des jeunes qui sont d'après les modèles d'Ajzen (1991) ou de Liñán et Chen (2009) des facteurs déterminant l'aspiration des individus à l'entrepreneuriat. Certains chercheurs (par exemple, Fayolle & Gailly, 2004, 2005 ; Kilenthong, Hills & Monllor, 2008 ; Wu & Wu 2008) ont proposé d'examiner l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'intention entrepreneuriale à l'aune des dimensions développées par ces modèles. Par exemple, Peterman et Kennedy (2003) trouvent que l'enseignement de l'entrepreneuriat a renforcé les perceptions de désirabilité et de faisabilité entrepreneuriale des individus qui ont bénéficié de tels enseignements.

Bien que l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'école apparaisse comme une orientation politique intéressante, le développement d'un écosystème propice à l'entrepreneuriat s'avère également nécessaire. Il s'agirait d'améliorer par exemple l'accès des jeunes au financement (Oluotase et *al.*, 2018). Benata (2015) assure à ce propos que l'accès au financement, de même que la réglementation et la fiscalité sont des éléments tout aussi déterminants que les caractéristiques personnelles dans l'orientation entrepreneuriale des individus. Au-delà des mesures visant à promouvoir l'entrepreneuriat, des réformes plus globales dans le système éducatif semblent nécessaires pour lutter contre le chômage massif des jeunes. Elles devraient rechercher notamment une plus grande adéquation entre l'offre de formation et les besoins réels des entreprises, mais également le développement de formations professionnelles dans les secteurs essentiels tels que l'agriculture.

Conclusion

Tel qu'énoncé en introduction, ce chapitre propose de revisiter les principaux modèles développés dans la littérature sur l'intention entrepreneuriale. Parmi les modèles identifiés dans cet article, figurent les modèles de l'évènement entrepreneurial (Shapiro & Sokol, 1982) et du comportement planifié (Ajzen, 1991) qui constituent les modèles pionniers dans cette discipline. Les bases théoriques de ces modèles ont inspiré de nombreux chercheurs dans la conception d'autres modèles, dans certains cas plus complets et adaptés à des contextes différents. À titre d'exemple, Krueger et Carsrud (1993) ont proposé un modèle combinant ceux des auteurs cités précédemment, puis ont montré l'influence indirecte des facteurs exogènes comme la disponibilité des ressources, la situation économique sur les

comportements entrepreneuriaux. Dans la même veine, Tounes (2003) ainsi que Liñán et Chen (2009) proposent des modèles s'inspirant largement des travaux de Azjen (1991) et de Shapero & Sokol (1982). Dans leur modèle, Liñán et Chen (2009) mettent surtout en perspective les éléments contextuels, liés notamment aux différences de valeurs culturelles, susceptibles d'influencer la propension des individus à l'entreprendre. Ces auteurs montrent ainsi la façon dont ces valeurs modifient le comportement des individus vis-à-vis de l'entrepreneuriat.

D'une manière générale, les modèles développés dans la littérature, ceux notamment des chercheurs en psychologie sociale, mettent principalement en exergue l'importance des perceptions de désirabilité (attrait pour l'entrepreneuriat, normes sociales) et de faisabilité (confiance en leur capacité à mener à bien un processus de création) dans les aspirations des individus à se lancer dans une carrière entrepreneuriale. L'environnement scolaire, par le biais de l'éducation à l'entrepreneuriat, pourrait contribuer au développement de telles perceptions chez les jeunes. De nombreux travaux de recherche indiquent en effet que les programmes d'enseignement à l'entrepreneuriat ont tendance à accroître par exemple le sentiment de capacité des bénéficiaires, et par conséquent à leur souhait de travailler à l'avenir pour leur propre compte. Plus généralement, l'enseignement de l'entrepreneuriat contribuerait à diffuser une culture propice à l'entrepreneuriat auprès des jeunes. À ce propos, Fortin et Saint-Pierre assurent qu'«une société qui désire plus d'entrepreneurs pour assurer sa survie et sa croissance à long terme, doit travailler à développer d'abord la culture entrepreneuriale dans son milieu.» (Fortin & Saint-Pierre, 2002, p. 5). Pour Tounés (2003b) le système éducatif, porteur et diffuseur des cultures, pourrait et devrait même être le vecteur des diverses composantes d'une telle culture. De ce fait, les décideurs des pays en voie de développement comme le Burkina Faso ou le Togo pourraient introduire l'enseignement (obligatoire) de l'entrepreneuriat au lycée et/ou à l'université, comme c'est le cas déjà dans certains pays d'Afrique. Si l'objectif est d'accroître la part des diplômés poursuivant une carrière entrepreneuriale à l'issue de leurs études, l'enjeu pour ces pays est surtout d'accroître le nombre d'opportunités, c'est-à-dire des entrepreneurs porteurs de projets innovants et créateurs d'emplois, plutôt que des entrepreneurs par défaut dont le choix de ce statut d'emploi se révèle avant tout motivé par des nécessités

économiques, voire la survie. En effet, les premières citées ont un impact économique et sociétal plus considérable que les seconds.

Bien que le développement de l'entrepreneuriat soit déterminant dans la lutte contre le chômage des jeunes, des mesures plus générales visant par exemple à l'accroissement des formations professionnelles, dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement supérieur, le sont également. Par ailleurs, la mise en correspondance entre l'offre de formations et les besoins réels de l'économie s'avère cruciale pour accroître l'employabilité des jeunes. En effet, le décalage observé entre les besoins des entreprises et les compétences développées par les jeunes dans certains pays africains constitue l'une des principales entraves à leur insertion professionnelle.

Bibliographie

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes* 50, 179-211.
[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Asli, A., & El Manzani, N. (2016). Le rôle de l'éducation à l'entrepreneuriat dans le développement de la culture entrepreneuriale des étudiants universitaires : Proposition d'un modèle théorique. *Revue de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation*, 1(2), 1-18.
- Barbosa, S., Marinho De Oliveira, W., Fayolle, A., & Vidal Barbosa, F. (2010). Perceptions culturelles et intention d'entreprendre : une comparaison entre des étudiants brésiliens et français. *Revue internationale PME Économie et gestion de la petite et moyenne entreprise*, 23(2), 9-41.
- Begley, T. M., & Boyd, D. P. (1986). Psychological characteristics associated with entrepreneurial performance. *Frontiers of entrepreneurship research*, 146.
- Benata, M. (2015). Influence de la culture et de l'environnement sur l'intention entrepreneuriale : cas de l'Algérie. Thèse de Doctorat, Université Abou Bekr Belkaïd Tleman.
- Benredjem, R. (2009). L'intention entrepreneuriale : l'influence des facteurs liés à l'individu et au milieu. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00528755/document>.

- Bird, B. (1988). Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention. *Academy of Management Review*, 13, 442–453.
<https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306970>
- Blimpo, M. P., & Pugatch, T. (2021). Entrepreneurship education and teacher training in Rwanda, *Journal of Development Economics*, 140, 186-202. <https://doi.org/10.1016/j.jdevec.2019.05.006>
- Boissin, J. P., Chollet, B., & Emin, S. (2009). Les déterminants de l'intention de créer une entreprise chez les étudiants: un test empirique. *M@n@gement*, 12(1), 28-51.
<https://doi.org/10.3917/mana.121.0028>
- Boyd, N. G., & Vozikis, G. S. (1994). The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18(4), 63-77.
<https://doi.org/10.1177/104225879401800404>
- Bruyat, C. (1993). *Création d'entreprise: contributions épistémologiques et modélisation*. Thèse de Doctorat, Université Pierre Mendès-France-Grenoble II.
- Conner, M., & Armitage, C. J. (1998). Extending the theory of planned behavior: A review and avenues for further research. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(15), 1429-1464.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01685.x>
- Darankoum L. C. (2014). *Emploi des jeunes au Burkina Faso : État des lieux et perspectives*, Ouagadougou (Burkina Faso), ministère de la Jeunesse, de la formation professionnelle et de l'emploi.
https://www.norrag.org/fileadmin/Other_publications/Rapport_Pays_Burkina_Faso.pdf
- Davidsson, P. (1995). Determinants of entrepreneurial intentions. In *RENT XI Workshop*.
- Debarliev, S., Janeska-Iliev, A., Bozhinovska, T., & Viktorija, I. (2015). Antecedents of entrepreneurial intention: Evidence from Republic of Macedonia. *Business and Economic Horizons*, 11(3), 143-161.
- Dejardin, M. (2000). Entrepreneuriat et croissance, une conjonction évidemment favorable?. *Reflète et perspectives de la vie économique*, 39(4), 19-32.
- Do Paco, A., Ferreira, J., Raposo, M., Rodrigues, R. G., & Dinis, A. (2011). Entrepreneurial intention among secondary students: findings from Portugal. *International Journal of*

- Entrepreneurship and Small Business*, 13(1), 92-106.
<https://doi.org/10.1504/IJESB.2011.040418>
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2005). Using the theory of planned behaviour to assess entrepreneurship teaching programmes. *Center for Research in Change, Innovation and Strategy of Louvain School of Management, Working Paper*.
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2004). Using the theory of planned behaviour to assess entrepreneurship teaching programs : a first experimentation. In *IntEnt2004 Conference University of Napoli Federico II (Italy)*, p.13.
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2009). Évaluation d'une formation en entrepreneuriat : prédispositions et impact sur l'intention d'entreprendre. *M@n@gement*, 12(3), 176-203.
<https://doi.org/10.3917/mana.123.0176>
- Ferreira, J. J., Raposo, M. L., Rodrigues, R. G., Dinis, A., & Paço, A. D. (2012). A model of entrepreneurial intention: An application of the psychological and behavioral approaches. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 19(3), 424-440.
<https://doi.org/10.1108/14626001211250144>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1977). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. *Philosophy and Rhetoric*, 10(2).
- Fortin, P. A., & Saint-Pierre G., (2002). *La culture entrepreneuriale, un antidote à la pauvreté*. Éditions Transcontinental.
- Gird, A., & Bagraim, J. J. (2008). The theory of planned behaviour as predictor of entrepreneurial intent amongst final-year university students. *South African Journal of Psychology*, 38(4), 711-724.
<https://hdl.handle.net/10520/EJC98508>
- Katz, J. A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education: 1876–1999. *Journal of business venturing*, 18(2), 283-300.
[https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(02\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(02)00098-8)
- Katz, J., & Gartner, W. B. (1988). Properties of emerging organizations. *Academy of management review*, 13(3), 429-441.
<https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306967>
- Khadhraoui, M., Plaisent, M., Lakhal, L., & Bernard, P. (2016). The impact of entrepreneurial culture dimensions on entrepreneurial intention : A cross cultural study. *Universal Journal of Management*, 4(12), 685-693.
<http://doi.org/10.13189/ujm.2016.041205>

- Kilenthong, P., Hills, G., & Monllor, J. (2008). Impact of entrepreneurship education on entrepreneurial self-efficacy and intention (summary). *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 28(4), Article 11.
- Kolvereid, L. (1996). Prediction of employment status choice intentions. *Entrepreneurship Theory and practice*, 21(1), 47-58. <https://doi.org/10.1177/104225879602100>
- Krueger, N. (1993). The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability. *Entrepreneurship theory and practice*, 18(1), 5-21. <https://doi.org/10.1177/104225879301800101>
- Krueger, N. F., & Carsrud, A. L. (1993). Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship & Regional Development*, 5(4), 315-330. <https://doi.org/10.1080/08985629300000020>
- Krueger Jr, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15(5-6), 411-432. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00033-0)
- Lorrain, J. (1995). *Le profil psychologique des entrepreneurs à succès: analyse critique de la documentation scientifique, rapport inédit*. Fondation de l'Entrepreneurship du Cœur du Québec.
- Lorrain, J., & Dussault, L. (1990). *Relation between psychological characteristics, administrative behaviors and success of founder entrepreneurs at the start-up stage*. GREPME, Département d'administration et d'économique, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Liñán, F., & Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship theory and practice*, 33(3), 593-617. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x>
- McClelland, D. C. (1961), *The achieving society*. New York: Van Nostrand.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Olutuase, S. O., Brijlal, P., Yan, B., & Ologundudu, E. (2018). Entrepreneurial orientation and intention: Impact of

- entrepreneurial ecosystem factors. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(3), 1-14.
- ONUDI (2003). *Une voie pour sortir de la pauvreté. Développer l'entrepreneuriat rural et féminin. Vienne*
<https://www.fao.org/sustainable-food-value-chains/library/details/fr/c/428616/>
- Peterman, N. E., & Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(2), 129-144.
<https://doi.org/10.1046/j.1540-6520.2003.00035.x>
- Rasmussen, E. A., & Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185-194.
<https://doi.org/10.1016/j.technovation.2005.06.012>
- Reynolds, P., Storey, D. J., & Westhead, P. (1994). Cross-national comparisons of the variation in new firm formation rates. *Regional Studies*, 28(4), 443-456.
<https://doi.org/10.1080/00343409412331348386>
- Shapero, A. & Sokol, L. (1982). Social dimensions of entrepreneurship. In C.A. Kent, D.L. Sexton, & K.H. Vesper (Eds.), *Encyclopedia of entrepreneurship* (pp. 72-90). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Stephan, U. (2009, August). *Development and first validation of the culture of entrepreneurship (C-ENT) scale*. Academy of Management Annual Meeting, Chicago, USA
- St-Jean, É., Nafa, A., Tremblay, M., Janssen, F., Baronet, J., & Loué, C. (2014). Entrepreneurial intentions of university students: an international comparison between African, European and Canadian students. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 18(2-3), 95-114.
<https://doi.org/10.1504/IJEIM.2014.062878>
- Tkachev, A., & Kolvereid, L. (1999). Self-employment intentions among Russian students. *Entrepreneurship & Regional Development*, 11(3), 269-280.
<https://doi.org/10.1080/089856299283209>
- Tounès, A. (2006). L'intention entrepreneuriale des étudiants : le cas français. *La Revue des Sciences de Gestion*, 219, 57-65. <https://doi.org/10.3917/rsg.219.0057>
- Tounès A. (2003a), *L'intention entrepreneuriale : une recherche comparative entre des étudiants suivant des formations en*

- entrepreneuriat (bac+ 5) et des étudiants en DESS CAAE. Thèse de Doctorat, Université de Rouen.*
- Tounès A. (2003b). Un cadre d'analyse de l'enseignement de l'entrepreneuriat en France. *Cahiers de recherche du Réseau Entrepreneuriat de l'AUF*, 03-69, 1-15.
<http://archives.auf.org/53/1/03-69.pdf>
- Van Gelderen, M., Brand, M., Van Praag, M., Bodewes, W., Poutsma, E., & van Gils, A. (2008). Explaining entrepreneurial intentions by means of the theory of planned behaviour. *Career Development International*, 13(6), 538-559.
<https://doi.org/10.1108/13620430810901688>
- Verheul, I., Thurik, R., Grilo, I., & Van Der Zwan, P. (2012). Explaining preferences and actual involvement in self-employment: Gender and the entrepreneurial personality. *Journal of Economic Psychology*, 33(2), 325-341.
<https://doi.org/10.1016/j.joep.2011.02.009>
- Verstraete, T. & Fayolle, A. (2005). Paradigmes et entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 4, 33-52. <https://doi.org/10.3917/entre.041.0033>
- Villanueva, J., Forbes, D. P., Zellmer-Bruhn, M. E., & Sapienza, H. J. (2005). The entrepreneurial intentions of academic scientist-inventors. *Frontiers of Entrepreneurship Research*.
<https://ssrn.com/abstract=1516607>
- Walter, S. G., & Heinrichs, S. (2015). Who becomes an entrepreneur? A 30-years-review of individual-level research. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 22(2), 225-248.
<https://doi.org/10.1108/JSBED-09-2012-0106>
- Wu, S., & Wu, L. (2008). The impact of higher education on entrepreneurial intentions of university students in China. *Journal of small business and enterprise development* 15, 752-774. <https://doi.org/10.1108/14626000810917843>

TROISIÈME PARTIE :
INTÉGRATION

Chapitre VIII

Le devenir professionnel des sortants des universités : cas du Togo

Pazambadi KAZIMNA ¹

Le devenir des sortants des universités est intimement lié à l'offre du marché de travail. Aussi, l'insertion professionnelle des diplômés ne constitue-t-elle pas un véritable défi pour les gouvernements des pays du sud, en particulier les pays d'Afrique, caractérisés par un taux de croissance et de chômage élevé. Ce chapitre a pour objectif d'analyser le devenir des sortants des universités du Togo dans un contexte où, de plus en plus, les autorités nationales et internationales attendent des contributions des formations pour résoudre la complexe équation formation – emploi – travail décent.

¹ Département de psychologie appliquée, Université de Lomé
E-mail: dekazimna@yahoo.fr

Introduction

Les concepts de devenir des sortants, d'insertion professionnelle et d'employabilité des étudiants se sont imposés au 21^{ème} siècle dans le débat politique et/ou public. En effet, face à la précarité de l'emploi et au taux de chômage galopant, les voix se lèvent de plus en plus pour exiger des universités de faire de la prise en compte de l'insertion professionnelle de leurs sortants un de leurs objectifs de premier plan. Ainsi, les Universités sont de plus en plus interpellées à revoir leur mission première qui est celle de la transmission exclusive de savoir et de savoir-faire. L'université n'est plus une tour d'ivoire, elle est en pleine mutation et le concept de liberté académique a laissé la place à celui de responsabilité sociétale (Pérennès, 2005).

Pour répondre à cette mission économique-sociale, les universités n'ont d'autres choix que de passer d'un système d'enseignement classique à un système LMD (Licence, Master, Doctorat) censé améliorer l'adéquation emploi-formation. Le système LMD est une pratique démocratique qui exige une meilleure prise en compte de l'employabilité et de l'insertion professionnelle des étudiants dans les programmes de formation. Il est censé donner à l'étudiant sortant la capacité de s'insérer facilement dans la sphère professionnelle en tant que salarié ou promoteur d'entreprise. Ainsi, selon l'un des objectifs spécifiques du système LMD au Togo, l'Université doit faire du formé, un sujet à même de persévérer tout au long de son parcours en gardant une vision claire et réaliste de l'issue de sa formation (Pari et al., 2020). Cet objectif était déjà défini dès les années 1970 par l'UNESCO en insistant que l'orientation scolaire et professionnelle puisse « mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses propres caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir la société et l'épanouissement de sa personnalité » (Pari et al., 2020, p27). Une formation professionnelle pertinente et de qualité serait à cet effet à même de favoriser l'accès à des emplois décents (Kazimna et al., 2020).

Malheureusement, le système LMD tarde à être une solution à la professionnalisation des sortants sur le marché du travail, à partir des filières de formation de l'enseignement supérieur. Le devenir des sortants des universités devient intimement lié à la satisfaction des

besoins en main d'œuvre qualifiée sur le marché du travail. Ainsi, selon bon nombre de personnes, « le fait de “devoir s'insérer” en essayant de trouver un emploi à la sortie de l'école ou de l'université est tout sauf un donné naturel qui aurait toujours existé » (Dubar, 2001, p.2). Aussi, constate-t-on souvent des difficultés de prévision en matière d'insertion professionnelle des jeunes. À cet effet, il est nécessaire de s'intéresser au devenir professionnel des diplômés sortant des universités du Togo, surtout, dans un contexte national et international marqué par la compétition des talents et une précarité de l'emploi.

Le présent chapitre, à partir des données de type secondaire, a pour objectif d'analyser le devenir professionnel des sortants des Universités du Togo. Pour atteindre cet objectif, le présent chapitre est organisé en trois parties : la première est relative à la revue de la littérature, la deuxième traite de l'état des lieux sur le devenir des sortants des Universités du Togo et la dernière expose les perspectives et les suggestions.

Revue de littérature

Les études sur le devenir des sortants des universités, notamment les études sur l'insertion professionnelle et l'employabilité des diplômés ont pris une importance croissante dans les travaux en Sciences sociales et économiques au cours des dernières années (Kazimna, 2020 ; Korem, 2019 ; Pari, 2014 ; Pari, Kazimna, & Adjita, 2016 ; Pari, Kazimna, & Amedjrovi, 2018). S'intéresser au processus d'insertion professionnelle des diplômés « consiste à analyser la question des ressources et freins au niveau des individus (des diplômés) d'une part et des opportunités et obstacles du contexte social d'autre part, afin de tenter d'augmenter les chances pour les personnes de trouver un emploi » (Roques, Bourguignon, & Herman, 2016, p. 245). Le devenir professionnel des sortants des universités se réfère à la situation des anciens étudiants, diplômés à l'égard de l'emploi et le degré d'adéquation de cet emploi avec la formation délivrée. Il est certes vrai qu'un certain nombre d'étudiants peuvent quitter la formation universitaire sans obtenir un diplôme ou une certification, mais l'option de s'intéresser aux sortants présente l'intérêt de mesurer l'efficacité externe des structures de formation. Les notions de devenir professionnel, d'insertion professionnelle et d'employabilité des diplômés sont souvent utilisées comme des

synonymes et constituent un champ tant théorique que pratique pour la psychologie, la sociologie et l'économie (Korem, 2019 ; Roques, Bourguignon, & Herman, 2016 ; Trottier, 2001). Toutefois, il y a lieu de cerner le sens que recouvre chacune de ces notions.

« L'insertion professionnelle renvoie à un processus permettant à un individu d'acquérir une expérience professionnelle minimale, qui, combinée au niveau de formation initiale, permettra d'occuper efficacement un poste dans le système productif. Elle commence donc dès la sortie du système scolaire et s'achève lors de l'acquisition du premier emploi. Elle est toutefois réactualisée lors de toute sortie du marché du travail ... » (Roques et al., 2016, p. 244-245).

L'employabilité, quant à elle, se définit comme « la possibilité d'accéder à un emploi idoine ou de s'y maintenir » (Guilbert & Loarer, 2016, p. 173). Pour l'Organisation Internationale du Travail (OIT), le terme d'employabilité se rapporte « aux compétences et aux qualifications transférables qui renforcent la capacité d'un individu à tirer parti des possibilités d'éducation et de formation qui se présentent pour trouver un travail décent et le garder, progresser dans l'entreprise ou en changeant d'emploi, ainsi que s'adapter aux évolutions de la technologie et des conditions du marché du travail » (BIT, 2004).

Le devenir des sortants peut être défini comme le passage du statut d'étudiant à un autre statut à la fin des études, ou mieux, à la sortie de l'école (dans le cas présent de l'Université, on se réfère à l'issue de la formation universitaire qui doit conduire à l'occupation d'un emploi). Cette notion est associée au concept de transition professionnelle (de l'école à l'emploi). Le nouveau statut se rapporte alors au marché du travail. Par cette notion, on s'interroge sur la responsabilité socio-économique du formé qui vient de quitter les « bancs ». Quelle fonction ou rôle joue-t-il dans la société en relation avec le moulage de l'université ? En effet, l'école contribue au développement de la personnalité humaine, et donne aux jeunes et aux adultes, les moyens de s'insérer dans le monde du travail dont les exigences ne cessent de croître (Deliry-Antheaume, 1995).

Comme on peut le constater, ces notions de devenir des sortants des universités, d'insertion professionnelle et d'employabilité sont intimement liées au point qu'elles sont souvent utilisées comme synonymes dans les discours managériaux et politiques. Toutefois, ces notions et notamment l'insertion professionnelle est apparue dans « le

champ social et politique durant les années 1970, de manière concomitante au chômage de masse (Roques et al., 2016, p. 244).

Au Togo, ces notions de devenir des sortants des universités, d'insertion professionnelle et d'employabilité ont commencé à abonder dans les discours à partir des années 1980. En effet, depuis les années 60, l'État togolais s'est lancé dans la promotion industrielle par la transformation d'une bonne partie des matières premières agricoles et minières afin de les valoriser et par ricochet fournir des emplois à la population. Ainsi, de 1966 à 1985, quatre plans quinquennaux de développement économique et social (1966-1970, 1971-1975, 1976-1980 et 1981-1985) ont été élaborés et mis en œuvre pour renforcer les fondements du développement d'alors, encore fragiles ; ce qui a conduit à l'amorce de l'industrialisation qui avait une forte dépendance vis-à-vis de l'État. À cet effet, les sociétés et entreprises d'État furent créées dans tous les secteurs vitaux de l'économie (industries extractives, textiles, transformation des produits agricoles, etc.).

Au début des années 80, à la faveur des politiques d'ajustement structurel préconisées par la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International comme remèdes aux difficultés économiques de l'État, le Gouvernement togolais souscrit aux principes et fondamentaux de l'économie de marché, marquée par le désengagement progressif de l'État du système productif. Le rôle de l'État se limite alors à la mise en place d'un environnement économique favorable au développement du secteur privé qui doit à son tour constituer le moteur de l'économie. L'objectif de l'État étant la relance de l'économie nationale dans la dynamique de créer les conditions favorables pour attirer les investissements directs étrangers, des dispositions particulières sont prévues dans le cadre du Code des Investissements du 29 janvier 1985 (annuaire économique officiel de la République Togolaise, 1987). Pour inciter les capitaux tant nationaux qu'étrangers à s'investir dans les activités productives, des avantages particuliers sont offerts aux entreprises régies par le régime de Zone Franche à partir de 1989 pour promouvoir les activités tournées vers l'exportation. Ce train de réformes a permis au Togo de renouer avec la croissance économique qui a atteint un taux réel de 3,4% en moyenne annuelle entre 1984 et 1989, tandis que l'investissement privé passait de 8,2% du PIB à environ 17, 0% (GIDEPPE, 1998). Cette promotion du secteur privé et du commerce extérieur qui devrait favoriser le dynamisme du secteur privé n'a

malheureusement pas donné les résultats escomptés. De plus, dans les années 90, le Togo a traversé une crise sociopolitique, à conséquences surtout économiques, qui a freiné son processus de développement. En conséquence, l'indicateur de développement humain du Togo, qui était de 0,51 en 1990 va chuter à 0,495 en 2004. Ainsi, en 2012, le nombre de jeunes actifs de 15-35 ans qui arrivent chaque année sur le marché du travail était estimé déjà à plus de 31 500 (République togolaise, 2018).

Par ailleurs, les actions entreprises dans les sphères économiques et sociales ont permis d'infléchir la tendance du chômage et de son pendant de sous-emploi. En effet, d'après les résultats de l'enquête du Questionnaire Unifié des Indicateurs de Base du Bien-être (QUIBB) 2011 et 2015, le taux de chômage est passé de 6,5% en 2011 à 3,4% en 2015 (République togolaise, 2018). En revanche, ces niveaux du taux de chômage contrastent avec ceux du taux de sous-emploi qui a progressé de 22,8% en 2011 à 24,98% en 2015, révélant ainsi le caractère précaire des emplois créés.

De façon globale, le phénomène de chômage croît avec le niveau d'instruction. Ce phénomène touche plus les personnes ayant un niveau d'instruction supérieur.

Tableau 1 : Taux de chômage selon le niveau d'instruction.

Niveau d'instruction	QUIBB 2011 (15-64 ans)	QUIBB 2015 (15-64 ans)	ERI ESI 2017 (15 ans ou plus)
Aucun niveau	6,8%	1,6%	1,1%
Primaire	5,4%	1,5%	2,2%
Secondaire 1	7,2%	3,5%	6,0%
Secondaire 2	7,9%	8,6%	
Supérieur	11,0%	12,8%	14,5%
Ensemble du pays	6,5%	3,4%	3,9%

Source : INSEED 2011, 2015, et 2017

Les résultats de l'enquête ERI-ESI indiquent que le taux de sous-utilisation de la main-d'œuvre croît avec le niveau d'instruction et touche majoritairement les actifs du niveau supérieur.

Tableau 2 : Sous-utilisation (SU) de la main d'œuvre selon le niveau d'instruction.

Niveau d'instruction	Taux de sous-emploi		SU4*
	QUIBB 2011	QUIBB 2015	ERI-ESI 2017
Aucun niveau	76,9%	25,4%	21,1%
Primaire	23,9%	24,1%	26,0%
Secondaire 1	20,1%	23,4%	30,5%
Secondaire 2	22,2%	28,5%	
Supérieur	18,1%	23,7%	35,5%
Ensemble du pays	22,8%	24,9%	26,8%

Source : INSEED 2011, 2015, et 2017. * SU4 est le taux combiné du chômage, du sous-emploi lié au temps de travail et de la main d'œuvre potentielle

Vu les taux combinés relativement élevés du chômage et de sous-emploi et des coûts économiques et sociaux qu'ils engendrent, le Togo a mis en place des politiques, programmes et projets d'emploi dans la perspective d'améliorer la situation professionnelle des actifs, surtout des jeunes. Ainsi, l'État a mis en place des institutions³² et a développé différents programmes³³ chargés de la mise en œuvre des politiques et plans nationaux de promotion d'emplois³⁴ en vue de contribuer à l'insertion professionnelle des jeunes sur le marché du travail. L'État a également, dans cette perspective de recherche de solutions pour endiguer le chômage et accroître l'économie du pays, demandé aux universités d'être plus productives et novatrices. Quel est alors l'aboutissement de cette demande expressive de l'État togolais ?

Cette dynamique dans les politiques publiques a entraîné la mutation du système classique de formation des universités en un

³² L'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE), l'Agence nationale du volontariat au Togo (ANVT), l'Agence nationale du développement à la base (ANADEB), la Coalition nationale pour l'emploi des jeunes (CNEJ), l'Agence nationale de promotion et de garantie de financement (ANPGF) des PME/PMI, le Fonds d'Appui aux Initiatives Économiques des Jeunes (FAIEJ), etc.

³³ Le programme de volontariat national (PROVONAT), le Projet national de promotion de l'entrepreneuriat rural (PNPER), le Projet d'appui à l'employabilité et à l'insertion des jeunes dans les secteurs porteurs au Togo (PAEIJ-SP), etc.

³⁴ Politique nationale de l'emploi, Plan Stratégique pour l'Emploi des Jeunes, etc.

système LMD (institué par le décret présidentiel N° 2008-066/PR du 21 juillet 2008). En effet, il est reconnu que les institutions d'enseignement supérieur et les universités en particulier, ont vocation à produire par la recherche des savoirs et savoir-faire et à les transmettre par le biais des dispositifs de formation. Cependant, dans ce nouveau contexte qui interpelle la responsabilité sociétale des universités, il était nécessaire que ces institutions greffent à leur mission originelle l'accompagnement à l'insertion économique et sociale de leurs étudiants. Cette mission est rappelée de manière explicite dans le cadre de la mise en place du LMD dans tous les pays (Lemoine, 2010). En effet, selon les conclusions du conseil présidentiel sur l'avenir de l'enseignement supérieur et de la recherche au Togo, le système d'enseignement supérieur et de la recherche est à la croisée des chemins et qu'il est alors fondamental qu'un nouvel élan lui soit donné pour lui permettre de remplir efficacement ses missions tout en mettant davantage l'accent sur son rôle capital d'appui au développement (République togolaise, 2013a). Dans ce contexte, il est alors important de faire un état des lieux des sortants de ce nouveau dynamisme avant d'opérer tout ajustement.

État des lieux sur des sortants des universités du Togo

S'intéresser à la problématique du devenir des sortants des Universités consiste à analyser la question de l'efficacité externe des structures universitaires de formation. En effet, l'université est une organisation (un système) qui reçoit des entrants (élèves, étudiants ou toute autre personne désireuse d'être formée ou de renforcer ses capacités, ressources pédagogiques) qu'elle transforme en produits (des diplômés, mais malheureusement aussi des non diplômés). Cette deuxième partie du chapitre s'intéresse aux produits des universités (output) et s'interroge sur leur devenir sur le marché du travail. Pour ce faire, le développement se base essentiellement sur les données de type secondaire notamment celles issues des enquêtes de suivi professionnel auprès des diplômés de l'enseignement supérieur et de l'enseignement technique et de formation professionnelle du Togo (République togolaise, 2013b ; 2019a; 2019b) et des enquêtes QUIBB 2011 et 2015.

L'analyse se fait à travers deux subdivisions : (1) les universités du Togo et la question de l'offre et la demande et (2) le

processus d'insertion professionnelle aux différents niveaux de qualification et les caractéristiques des emplois occupés en fonction des spécialités de formation.

Les offres de formation des universités au Togo et la question de l'offre et de la demande d'emploi

Au Togo, il existe deux Universités publiques (l'Université de Lomé et l'Université de Kara), une université privée (Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest), des écoles nationales et des établissements privés supérieurs. Selon l'OCDE (2016), cité par Atitsogbe et al. (2021), 30% des diplômés de l'enseignement supérieur au Togo sont sans emploi tandis qu'un quart de la population rencontre des difficultés à effectuer une transition de l'éducation vers un emploi satisfaisant. Les écoles, instituts et universités déversent chaque année sur le marché du travail, environ 10 000 diplômés dont la majorité a des profils peu recherchés par les entreprises (République togolaise, 2013c). Cependant, peu de diplômés arrivent à insérer professionnellement. En effet, l'inadaptation des compétences des jeunes à des emplois offerts et le déséquilibre entre la demande et l'offre du marché de travail constituent des sources de difficultés que rencontrent ces jeunes diplômés des universités en quête de travail. L'inadaptation des compétences est plus accentuée au niveau de l'enseignement supérieur où beaucoup de diplômés sortent avec des profils peu recherchés. Or, les compétences occupent une place centrale dans le développement économique, social et humain des individus et des sociétés, et constituent le moteur principal des économies du 21^{ème} siècle (OCDE, 2016). En outre, le marché de l'emploi au Togo est caractérisé par l'écart très remarquable entre la demande (diplômés) et l'offre disponible. Par exemple les effectifs des sortants des deux grandes universités entre 2009-2018 sont passés de 41 460 à 54 077 (soit une augmentation de 130, 4%) pour l'Université de Lomé et de 9930 à 17557 (soit une augmentation de 176, 8%) pour l'Université de Kara (Pari et al. 2020). Cependant, peu d'emplois ont été créés sur la même période. En effet, le nombre d'entreprises créées par année oscille entre 4 581 et 9 913 (République togolaise, 2018) avec peu d'emplois. De plus, selon une enquête de l'INSEED (2016) la majorité des étudiants au Togo préfèrent travailler dans des professions intellectuelles et scientifiques (55,2%) ou dans des professions

intermédiaires (14,1%) dans le futur. Cependant, sur le marché du travail on constate que seulement 4,2% des diplômés ont un emploi dans ces deux types d'occupations. Par ailleurs, selon l'enquête régionale intégrée sur l'emploi et le secteur informel (ERI-ESI, 2017), le taux de sous-utilisation de la main-d'œuvre touche plus les actifs du niveau supérieur (35,5%).

Le marché du travail au Togo repose largement sur un faible investissement, une main d'œuvre relativement peu qualifiée et faible dans les secteurs de transformation ; ce qui a pour conséquence l'exportation de matières premières non transformées à faible valeur ajoutée.

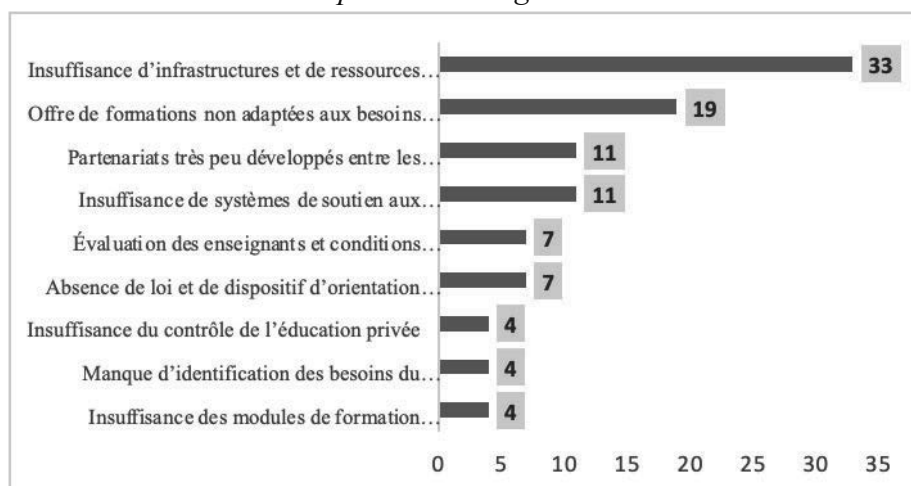
Tableau 3 : Répartition des emplois par branche et selon le secteur d'activité en 2015.

	Moderne	Informel	Ensemble
Branches d'activité			
Agriculture, sylviculture, pêche	9,1%	63,9%	55,8%
Activités extractives	1,0%	0,5%	0,6%
Activités de fabrication/électricité/eau/gaz	16,6%	8,9%	10,1%
Construction	6,1%	1,6%	2,2%
Commerce et réparation/Hôtellerie	12,6%	17,1%	16,4%
restauration			
Transport/Communication	9,9%	1,9%	3,1%
Services/Banques/Assurances	6,3%	0,4%	1,3%
Activités des services administratifs	18,9%	0,4%	3,1%
Autres services	19,4%	5,4%	7,5%
Secteur d'activité			
Agriculture	9,1%	63,9%	55,8%
Industrie	23,7%	11,0%	12,9%
Service (tertiaire)	67,2%	25,1%	31,4%
Ensemble	100,0%	100,0%	100,0%

Source : République Togolaise, 2019b

D'après le tableau 3, l'économie togolaise est caractérisée par une forte proportion des actifs du secteur primaire par rapport à ceux du secteur secondaire qui sont faibles. Au niveau du secteur primaire, la quasi-totalité des actifs se trouve dans l'agriculture. Il faut remarquer également que la grande majorité des emplois du secteur informel sont des activités agricoles. Par ailleurs, le secteur formel est constitué majoritairement des activités du tertiaire.

Graphique 1 : La performance du système d'enseignement supérieur au Togo.



Source : Rapport de l'OCDE sur l'enseignement supérieur et le marché du travail au Togo, 2016

Ainsi, comme conséquence de la faible articulation entre les universités et le marché du travail ou de la rupture entre demandes sociales et offres de formations universitaires, on peut observer une faible maîtrise du processus d'insertion professionnelle et des caractéristiques des emplois occupés en fonction des spécialités de formation.

En somme, ce déséquilibre entre l'offre et la demande peut être principalement expliqué par l'insuffisance d'études sur le marché du travail pouvant servir de références pour l'orientation et la formation des étudiants aux métiers porteurs.

Le processus d'insertion professionnelle aux différents niveaux de qualification et Caractéristiques des emplois occupés en fonction des spécialités de formation

Pour bien cerner le processus d'insertion professionnelle des sortants des Universités du Togo, il faut à la base connaître les secteurs qui les emploient. Les entreprises privées formelles et les entreprises individuelles ou de ménages sont les plus grands pourvoyeurs d'emplois au Togo depuis 2011. Ainsi, ces deux types d'employeurs ont recruté à eux seuls neufs actifs sur dix en 2011 et en 2015 (INSEED, 2016). D'une manière globale, les enquêtes (République togolaise, 2013b, 2019) montrent que les débouchés des sortants, bien que variés, sont faibles en quantité (en termes d'opportunités). Toutefois, certaines filières ou spécialités présentent des taux d'insertion plus élevés que d'autres. Cependant, l'attente du premier emploi est plus longue même si elle connaît une variabilité selon le diplôme obtenu. Cette attente est par exemple de 25,6 mois pour les sortants de la Faculté des Sciences Économique et de Gestion (FASEG)/Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLESH), de 13,2 mois à la Faculté de Droit (FDD) et de 15,5 mois à la Faculté des Sciences (FDS). On remarque donc une attente presque deux fois plus longue à la FASEG/FLESH par rapport à la FDD et à la FDS (République togolaise, 2013b). Par ailleurs, une récente enquête de suivi professionnel au Togo, réalisée sur un échantillon de 1 917 diplômés de l'enseignement supérieur (République togolaise, 2019) montre que les niveaux de chômages sont élevés pour l'École Supérieure des Assistants Administratifs (ESAAd) et l'Institut Supérieur de l'Information, de la Communication et des Arts (ISICA) ainsi que pour les facultés des arts et sciences humaines, notamment au niveau master. En outre, selon la même enquête, les diplômés de l'enseignement supérieur présentent une forte propension à s'orienter vers le tertiaire (91,1% des diplômés ne trouvent à s'employer que dans ce secteur). Il faut noter que la population de base de cette enquête est constituée de diplômés de l'enseignement supérieur de l'année académique 2013-2014.

L'analyse du comportement des diplômés montre par exemple que certains diplômés vont sur le marché du travail avec ou sans poursuite d'études. L'enquête de suivi professionnel auprès des diplômés révèle que la proportion de ceux qui se sont exclusivement

consacrés aux activités du marché du travail est de 59,3% (République togolaise, 2019). Ainsi, au niveau master, 73,9% des diplômés s'engagent sur le marché du travail avec ou sans poursuite d'études, tandis que 46,3% des diplômés des universités se consacrent exclusivement aux activités du marché du travail. Cependant, ceux qui ont mené simultanément les deux activités étaient 27,6%. Ce comportement des sortants du niveau master est similaire à ceux du niveau licence. Pour le niveau licence, 74,2% des diplômés en licence sont allés sur le marché du travail avec ou sans poursuite d'études. Seuls 7,1% des diplômés ont mené simultanément les deux activités, pendant que 67,1% se sont exclusivement consacrés au marché du travail, et 13,9% se sont exclusivement consacrés à leurs études.

Par ailleurs, selon les résultats de cette même enquête, édition 2019, la proportion des diplômés de l'enseignement supérieur en emploi pendant la période de collecte des données est de 74%. Mais les résultats de l'enquête montrent que près du quart des diplômés de même niveau sont au chômage et 2% sont inactifs.

Les résultats de l'enquête édition 2019 montrent également que le taux de chômage est plus faible au niveau des grandes écoles comme le Centre d'Informatique et de Calcul (CIC), l'École Supérieure d'Agronomie (ESA), l'École Nationale Supérieure d'Ingénieurs (ENSI), l'École Supérieure des Techniques Biologiques et Alimentaires (ESTBA) et à l'Institut Universitaire de Technologies de Gestion (IUT-Gestion) où il est de 11%. Cependant, concernant les écoles comme l'Institut des Sciences de l'Information, de la Communication et des Arts (ISICA) et l'École Supérieure des Assistants Administratifs (ESAAd), le taux de chômage est relativement élevé (33,3% et 25,9%).

D'une manière générale, on remarque que les taux d'insertion sont plus élevés au niveau des formations scientifiques.

Tableau 4. Distribution des enquêtés selon la situation d'activité.

	En emploi	En chômage	Inactif	Total
Master	69,1	30,9	0,0	100,0
Economie et gestion	88,7	11,3	0,0	100,0
Lettres, arts, sc hum	59,7	40,3	0,0	100,0
Sciences	73,3	26,7	0,0	100,0
Droit	100,0	0,0	0,0	100,0
Licence	72,0	25,8	2,2	100,0
Economie et gestion	69,7	28,6	1,7	100,0
Lettres, arts, sc hum	70,4	26,8	2,8	100,0
Sciences	82,0	13,2	4,8	100,0
Droit	70,6	29,4	0,0	100,0
Ecoles de l'UL	89,0	11,0	0,0	100,0
CIC	100,0	0,0	0,0	100,0
ESA	86,5	13,5	0,0	100,0
ESSD	74,1	25,9	0,0	100,0
ESTBA	84,3	15,7	0,0	100,0
ENSI	100,0	0,0	0,0	100,0
ISICA	66,7	33,3	0,0	100,0
IUTG	97,8	2,2	0,0	100,0
EAM	100,0	0,0	0,0	100,0
INSE	83,8	16,2	0,0	100,0
BTS	76,7	21,4	1,8	100,0
Ingénierie et TIC	82,1	17,9	0,0	100,0
Commerce et administration	76,0	21,9	2,1	100,0
Enseignement supérieur	74,0	24,1	1,9	100,0

Source : enquête de suivi professionnel au Togo, édition 2019

Quant aux stratégies d'obtention des emplois, elles sont diverses et vont de stage académique à d'autres formes d'insertion

professionnelle. D'une manière globale, l'enquête de suivi professionnel au Togo, édition 2019 montre que les relations personnelles (34 %) sont plus importantes dans les stratégies utilisées par les diplômés togolais pour l'obtention d'un emploi. L'entrepreneuriat ou l'auto-emploi qui paraît être une solution au problème de chômage auquel font face les jeunes diplômés du Togo (Pari et al. 20120), sont aujourd'hui des pistes ou stratégies utilisées par les sortants des universités du Togo. Cette stratégie est adoptée individuellement ou collectivement (co-fondation) selon les réponses données par les enquêtés (République togolaise, 2019a). La proportion des diplômés qui choisissent cette piste est de 6,4%.

Tableau 5. Stratégie d'obtention de l'emploi selon les diplômés.

	Stage académique	Candidature spontanée	Grâce à des relations	Par l'ANPE	Par l'ANVT	Par une agence privée de placement	En réponse à une candidature spontanée	En réponse à une annonce dans un journal	J'ai fondé ou cofondé mon entreprise	Autre à préciser	Ensemble
Licences des facultés	3,2	32,4	28,5	1,0	3,2	0,7	0,9	20,2	5,7	4,3	100,0
Master des facultés	3,8	32,3	20,0	2,3	6,9	2,3	4,6	17,7	3,8	6,2	100,0
Diplôme des écoles de l'UL	3,5	31,4	14,8	3,9	5,7	2,6	13,1	17,0	4,4	3,5	100,0
BTS	10,2	18,1	54,9	2,0	0,0	0,8	0,0	0,0	8,9	4,9	100,0
Total	5,1	28,5	34,2	1,5	2,7	0,9	1,7	14,4	6,4	4,5	100,0

Source : enquête de suivi professionnel au Togo, édition 2019

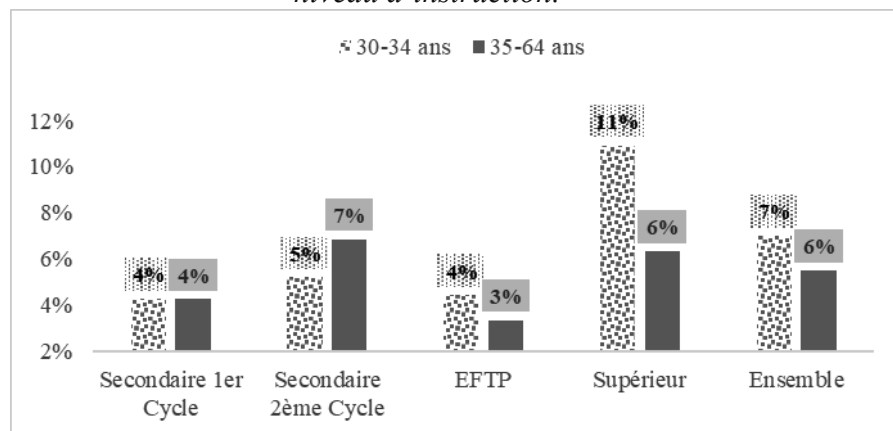
Par rapport aux structures formelles ou informelles dans lesquelles sont employés les diplômés de l'enseignement supérieur du Togo, l'enquête montre que 69,4% des emplois obtenus par les diplômés des grandes écoles donnent droit aux congés payés contre 68,2% pour les masters.

Les résultats montrent aussi que les diplômés de l'enseignement supérieur s'orientent fortement vers les emplois du tertiaire par rapport au secteur secondaire. Ainsi, les titulaires de Master s'orientent à 93,8% vers les activités du secteur tertiaire contre près de 92% pour les licences. Toutefois, cette proportion semble relativement faible au niveau des diplômés des écoles, où l'on relève 65,4% dans le tertiaire contre 20,6% dans le secteur secondaire. La tendance des diplômés à se diriger vers le tertiaire est probablement

liée aux formations peu adaptées aux besoins du secteur industriel et primaire ainsi qu'à la faiblesse du tissu industriel du Togo.

Il est également à noter que le taux de chômage a tendance à augmenter avec le niveau d'éducation et la qualité des emplois.

Graphique 2. Taux de chômage par tranche d'âge selon le niveau d'instruction.



Source : République Togolaise, 2019b

Tableau 6. Indicateurs de la qualité des emplois.

		Bulletin de paie	Congés payés annuels	Inscription à un régime de retraite	Type de contrat		
					CDI	CDD	Accord verbal
Master facultés	des	63,1	68,2	40,3	41,9	40,2	17,9
Licences facultés	des	44,9	46,0	30,2	35,3	36,8	27,9
Diplôme écoles de l'UL	des	69,0	69,4	53,7	38,1	51,5	10,3

Source : enquête de suivi professionnel au Togo, édition 2019

Par rapport au type de contrat, les résultats de l'enquête montrent que 41,9% des diplômés de master ont le Contrat à Durée

Indéterminée (CDI) contre 40,2% qui ont un Contrat à Durée Déterminée (CDD). Pour le niveau licence, 35,3% sont en CDI contre 36,6% en CDD. Par contre pour les diplômés des écoles et instituts, 38,1 ont un CDI contre 51,5% en CDD.

Tableau 7. Revenus mensuels moyens et médian selon les diplômés par sexe

Diplômes	Femmes		Hommes		Ensemble	
	Moyenne	Médiane	Moyenne	Médiane	Moyenne	Médiane
Master des facultés	156 019,9	145 468,8	282 238,5	150 000,0	265 382,1	150 000,0
Licence des facultés	79 021,6	60 000,0	100 378,9	65 000,0	96 911,9	60 000,0
Diplôme des écoles de l'UL	154 721,9	130 000,0	178 309,8	150 000,0	172 443,4	150 000,0
Total	35 600,6	30 000,0	102 834,7	60 000,0	67 304,3	40 000,0

Source : enquête de suivi professionnel au Togo, édition 2019

Perspectives et suggestions

Depuis l'accession du Togo à la souveraineté nationale, le pays a accordé une place prépondérante au secteur de l'éducation en initiant et en mettant en œuvre une série de réformes dans le but de développer le système éducatif et de l'adapter aux besoins socio-économiques du pays (Pari et al., 2020). De plus, dans le souci d'améliorer l'adéquation emploi-formation, les gouvernants ont instauré un nouveau système d'enseignement supérieur : Système LMD, censé augmenter l'efficacité interne et externe des universités et des écoles d'enseignement supérieur.

Cependant, à l'heure du bilan, des doutes persistent quant à l'atteinte des objectifs pour lesquels les différentes réformes ont été entreprises. Ces doutes sont dûs à l'absence d'un service dédié à la recension des données de terrain pouvant permettre l'évaluation de cette efficacité, d'une part et à la faible capacité des institutions de l'enseignement supérieur à conjuguer à la fois leur mission première (transmission de savoirs) à celle de développement social (création de la richesse et accompagnement à l'insertion sociale des formés), d'autre part. Les universités ont alors la lourde tâche de mettre en place les outils de production des informations en vue de justifier leur efficacité.

En effet, il est à retenir qu'il n'existe pas de structure ni au niveau des universités ou écoles d'enseignement supérieur, ni au niveau du ministère chargé du travail, ni au niveau du ministère de l'enseignement supérieur, chargé de suivi des ressources humaines

produites par les universités ou des écoles du Togo. Bien qu'on puisse constater dans tous les secteurs de l'activité au Togo et dans le monde l'emploi des sortants des universités, toutefois, aucune statistique n'est disponible. L'absence de ces services rend difficile, voire impossible l'estimation aujourd'hui du nombre d'emplois occupés par les sortants de ces universités.

Par ailleurs, en ce qui concerne la mission économique-sociale des universités, il est à remarquer qu'il existerait des partenariats entre les universités et le monde professionnel, mais qui semblent plus visibles dans les discours que dans les actes. En outre, les quelques études effectuées sur les sortants des universités (échantillonnés) montrent que ces derniers s'intègrent dans des emplois diversifiés plus ou moins liés à leur spécialité. Les universités devraient également être en phase avec les réalités de leur environnement externe afin de former les compétences appropriées. Les universités doivent devenir plus dynamiques en mettant en place des organes d'évaluation, d'information et de prospective.

Les universités doivent intégrer dans leur carte de formation « les compétences transversales ou soft skills comme solution pour améliorer l'employabilité des sortants des universités. Elle s'est développée en réponse à des changements dans le monde du travail (développement de nouvelles technologies, tertiarisation de l'économie, etc.), qui demandent davantage de compétences non disciplinaires ou non académiques telles que la capacité à résoudre des problèmes, à communiquer, à être autonome, etc. (Bailly & Léné, 2015). Elles recouvrent les appellations : savoir-être, capacités de communication, qualités personnelles (enthousiasme, convivialité, etc.), attitudes (responsabilité, ouverture d'esprit, envie d'apprendre, etc.). Les compétences transversales sont très déterminantes pour les employeurs, car ils estiment que les travailleurs vont être plus réactifs aux changements qui interviennent dans leur travail, ce qui améliore continuellement leur productivité.

À cet effet, l'UNESCO affirme que « *Les employeurs veulent être certains que les jeunes postulants à un emploi possèdent au moins de solides compétences de base et qu'ils savent utiliser leurs connaissances pour résoudre des problèmes, prendre des initiatives et communiquer au sein des équipes, avoir de bonnes compétences dans les TIC au lieu simplement d'appliquer des consignes. Ces compétences [...] ne s'apprennent pas dans un manuel, mais s'acquièrent grâce à une éducation de bonne qualité. Or, les*

employeurs indiquent souvent qu'elles ne sont pas maîtrisées par les nouveaux arrivants sur le marché du travail » (UNESCO, 2012, p. 19).

Les universités doivent poursuivre également le processus de professionnalisation des filières. La situation de l'emploi au Togo reste préoccupante. Le système éducatif peine toujours à assurer l'adéquation formation-emploi. De plus, la forte croissance démographique au Togo accélère également l'afflux des jeunes sur le marché du travail.

Conclusion

Le passage du système classique au système LMD est un signal qui marque profondément le changement dans la mission des Universités du Togo. En effet, à une période où la question d'emploi ou d'insertion des jeunes diplômés devient une préoccupation majeure des autorités (INSEED, 2016, p31), l'accès à une formation de qualité est un élément clé dans la réduction de la pauvreté et des inégalités, et favorise la soutenabilité du développement (OCDE, 2016). L'université est appelée aujourd'hui à se préoccuper plus de son environnement économique et social. En effet, dans le système classique, seules quelques formations avaient une vocation de « métier » (la médecine, le droit, l'enseignement...). Donc toutes les formations universitaires n'aboutissaient pas à une insertion ou pratique professionnelle. Ainsi, aujourd'hui, les débats se focalisent sur la question de l'adéquation emploi-formation et l'obligation pour l'université de prendre en compte l'insertion professionnelle de leurs formés (étudiants).

À cet effet, la démocratisation de l'enseignement supérieur exige des établissements, une meilleure prise en compte de l'employabilité et de l'insertion professionnelle de leurs étudiants. C'est une nécessité économique (création de valeur économique, de la richesse), un impératif social (attente des parents, de la famille, des étudiants, maintien de la paix et de la cohésion sociale) et une obligation institutionnelle (dans le cadre du schéma LMD, le suivi et l'insertion des diplômés sont des critères d'évaluation de la pertinence d'un diplôme et par ricochet d'une structure de formation).

Par ailleurs, pour que ces efforts soient efficaces et se transforment en actions concrètes, les universités doivent avoir des

observatoires dédiés au suivi de leurs diplômés dans leur devenir professionnel. C'est un impératif et une nécessité en ce 21^{ème} siècle où les parents, la société, les gouvernants attendent des universités un rôle central dans la résolution de la difficile équation adéquation-formation-emploi. Cela suppose, pour les universités, de communiquer davantage sur leur efficacité externe et de mieux analyser les opportunités en matière de marché de travail (métiers porteurs ou d'avenir) et demander à leurs enseignants de ressembler de plus en plus aux praticiens, aux managers, aux visionnaires plutôt qu'aux pédagogues et « aux beaux parleurs ».

Références bibliographiques

- Annuaire Economique Officiel de la République Togolaise. (1987). (éd.) Club d'Afrique ABC.
- Atitsogbe, K. A., Pari, P., Kazimna, P., Holu, Y.A., Alfa, A., Tchonda, M., & Rossier, J. (2021). Effets des variables démographiques et contextuelles sur les intentions entrepreneuriales des étudiant.e.s et chômeur.euse.s au Togo. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 50(2), 199-230. <https://doi.org/10.4000/osp.14010>
- Bailly, F., & Léné, A. (2015). What Makes a Good Worker? Richard Edwards Is Still Relevant. *Review of Radical Political Economics*, 47(2), 176–192. <https://doi.org/10.1177/0486613414532766>
- Deliry-Antheaume, E. (1995). L'élaboration de nouvelles politiques éducatives au Togo. Réalité ou virtualité ? *Cahier des sciences humaines*, 31, 719-737.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et Sociétés*, 7, 23-36, <https://doi.org/10.3917/es.007.0023>
- GIDEPPE. (1998). *Marchés Nouveaux, Togo cap sur l'an 2000*. Paris : Editions GIDEPPE.
- Guichard, J., & Huteau, M. (éd.). (2007). *Orientation et insertion professionnelle*. Paris : Dunod.
- Guilbert, L. & Loarer, E. (2016). Employabilité. Dans Gérard Valléry éd., *Psychologie du Travail et des Organisations: 110 notions clés* (pp. 172-174). Paris : Dunod.
- Kazimna, P. (2020). Quelle formation ? Pour quel emploi ? Une évaluation de la connaissance du marché de travail par les

- étudiants des universités de Lomé et Kara. *DEZAN*, 8(2), 79-94.
- Kazimna, P., Holu, Y.A., Alfa, A., Tchonda, M., Pari, P., & Masdonati, J. (2020). What work should be and bring: Representations of decent work in Togo. *African Journal of Career Development*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.4102/ajcd.v2i1.8>
- Korem, A. (2019). Young or adult: Who has more chance to find a job in Togo? *Economics Bulletin*, 39(3), 1898 – 1911.
- Lemoine, F., & G. (2013). Module de formation « du diplôme à l'emploi » destiné à l'ensemble du corps étudiantin. http://www.cidegef.org/prochaines/kenitra/communications/LEMOINE_France.pdf
- Organisation de Coopération et de Développement Economique. (2016). *Enseignement supérieur et marché du travail au Togo : Comment valoriser les compétences ?* Paris : Editions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264263901-fr>
- Pari, P., Kazimna, P., & Adjita, F. (2016). Facteurs d'engagement entrepreneurial des étudiants del'Université de Lomé, *International Journal of Innovation and Scientific Research*, 27, 31-38.
- Pari, P., Kazimna, P., & Amedjrovi, A. (2018). Représentation sociale de l'entrepreneuriat chez les demandeurs d'emploi de Lomé. *Revue Africaine et Malgache de Recherche Scientifique, Nouvelle série, Sciences Humaines*, 10, 277–296.
- Pari, P. (2014). Employabilité entrepreneuriale et emploi salarié : quelle orientation pour les jeunes diplômés togolais ? *Revue Interafricaine de Philosophie, Littérature et Sciences Humaines*, 15, 31–43.
- Pérennès, L. (2005). *Universités et insertion professionnelle des étudiants : jusqu'ou l'université peut-elle et doit-elle s'engager ?* Université Bretagne-Sud
- République Togolaise. (2018). *Plan National de Développement 2018–2022, Togo*. <https://www.republiquetogolaise.com/pnd>
- République Togolaise. (2019a). *Enquête de suivi professionnel auprès de diplômés de l'enseignement supérieur et de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP) au Togo, édition 2019*. Secrétariat technique permanent du plan sectoriel de l'éducation, Lomé, Togo

- République Togolaise. (2019b). *Principaux résultats du diagnostic sectoriel en éducation*. Dakar : UNESCO
- République Togolaise. (2013a). Conseil présidentiel sur l'avenir de l'enseignement supérieur et de la recherche au Togo. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Lomé.
www.reforme.com
- République Togolaise. (2013b). *Enquête de suivi professionnel auprès de diplômés de l'enseignement supérieur et de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP) au Togo, auprès des diplômés de 2008*. Secrétariat technique permanent du plan sectoriel de l'éducation, Lomé.
- République Togolaise. (2013c). *Stratégie de Croissance Accélérée et de Promotion de l'Emploi, (SCAPE) 2013-2017*. Ministère de la planification du développement et de la coopération Lomé.
<https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/95034/111729/F-973837252/TGO-95034.pdf>
- Roques, M., Bourguignon, D., & Herman, G. (2016). Mobilité professionnelle. Dans G. Valléry, M.-E. B. Chaumon, E. Brangier, M. Dubois (Eds), *Psychologie du travail et des organisations: 110 notions clés* (pp.308-311). Paris : Dunod
- Trottier, C. (2001). La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes. *Education et Sociétés*, 7, 5-22.
- Nations Unies. (1970). *Rapport sur la place et le rôle de l'orientation et du conseil dans l'éducation permanente*. Bratislava, Slovaquie.

Chapitre IX

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

**Sibi GUISSOU ¹ &
Jean-François KOBIANE ²**

Cette étude a analysé les enchaînements des situations professionnelles des sortants du système de l'enseignement formel pendant 58 mois. Elle utilise les données de l'Enquête transition vers la vie active, réalisée au Burkina Faso entre septembre et octobre 2019. Dans la diversité des parcours professionnels de ces jeunes de 15 à 29 ans, qui ont arrêté leurs études entre 2015 et 2019, la méthode d'analyse des séquences a permis de retenir cinq trajectoires types, allant des trajectoires d'emploi salarié à des trajectoires entrepreneuriales et de stages, en passant par des trajectoires chaotiques de longues recherches d'emploi ou de travail familial. L'étude révèle également que la durée des études ainsi que le dernier diplôme à la sortie de l'école semblent être protecteurs sur le marché de l'emploi en favorisant, soit un accès direct à l'emploi salarié, soit un recours aux stages professionnels ou à l'entrepreneuriat. Il ressort par ailleurs que d'autres facteurs comme l'âge, le sexe, le milieu de résidence, le niveau d'instruction du père ou de celui de la mère du sortant influencent significativement les parcours professionnels des sortants de l'enseignement formel.

¹ Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD), Burkina Faso

Email : edouguissou@yahoo.fr

² Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP), Université Joseph KI-ZERBO

Email : jfkobiane@issp.bf

Introduction

Un des défis auquel le système éducatif burkinabè fait face actuellement est sa faible adéquation avec le monde productif. Les rapports d'enquêtes auprès des ménages ainsi que d'autres observations empiriques montrent des niveaux de chômage élevés chez les personnes instruites (INSD, 1998, 2015, 2016 ; INSD & AFRISTAT, 2019, Kobiané et al., 2020). Par exemple, l'Enquête régionale intégrée sur l'emploi et le secteur informel (ERI-ESI) de 2018 a identifié un taux de chômage d'environ 6% pour les personnes ayant atteint le primaire ou le secondaire et jusqu'à 12% pour le supérieur (pour un taux national de 5%). Le rapport de l'enquête pointe également du doigt la sous-utilisation importante des instruits de niveau secondaire ou supérieur (INSD & AFRISTAT, 2019).

La littérature sur le phénomène d'insertion des sortants du système éducatif reste bien présente en Occident ou globalement dans les économies structurées (Beaupère & Giret, 2008 ; Giret & Issehnane, 2012 ; Gauthier et al., 2004 ; Studer, 2013 ; Vincens, 1998), mais moins développée en Afrique. Au Burkina Faso, quelques auteurs ont analysé le phénomène pour mettre en avant l'effet positif des stages et des formations complémentaires sur l'insertion des instruits (Yougbaré, 2017), l'insertion des sortants de l'enseignement technique et professionnel (Compaoré, 2017), l'effet de l'accès à l'enseignement privé et de l'origine familiale sur les chances d'obtenir un premier emploi salarié (Calvès et al., 2013).

Si la plupart des auteurs reconnaissent l'insertion comme un processus, les méthodes d'analyse de ce processus comportent des limites. En effet, seuls des états de chômage ou d'accès à l'emploi sont analysés sans une réelle attention sur la succession des événements relatifs à la vie professionnelle des sortants (Compaoré, 2017 ; OIT & INSD, 2020 ; Yougbaré, 2017). Les variables construites à priori lors de l'observation ou a posteriori laissent difficilement voir ce processus. L'étude de Cordazzo et al. (2019) fait exception, mais elle s'intéresse plutôt aux parcours académiques des étudiants de l'Université de Ouagadougou. Rester à ce niveau des analyses (accès ou transition vers l'emploi) masque, dans une certaine mesure, la réalité de la vie professionnelle des sortants et limite la prise de décision pour favoriser leur insertion, surtout dans un contexte où ils peuvent suivre une diversité de trajectoires. Comprendre l'ampleur des différentes situations dans lesquelles se

retrouvent les sortants de l'école, notamment leur durée et leur enchaînement, permet de prendre des décisions ciblées. C'est pourquoi ce chapitre ambitionne d'analyser l'insertion des sortants récents en mobilisant une méthodologie propre à l'analyse des processus.

La question principale à laquelle ce chapitre veut répondre est la suivante : Quelles trajectoires types suivent les jeunes sortants du système éducatif après l'arrêt de leurs études ? Quels sont les facteurs associés à ces trajectoires types ?

Revue de littérature

La revue de la littérature est basée sur une recension des facteurs explicatifs de l'insertion des sortants de l'école formelle. En plus des facteurs, cette revue permet d'identifier un certain nombre d'éléments importants, relatifs aux principales approches d'observation et d'analyse des sortants du système éducatif.

Facteurs individuels de l'insertion professionnelle des sortants de l'enseignement formel

Un des niveaux d'analyse dans la littérature est la mise en lien des caractéristiques individuelles des sortants avec leur devenir professionnel. C'est le cas de l'âge, du sexe, des filières, des stages, du travail en cours d'études, etc. L'étude de Halima et al. (2010) auprès des diplômés universitaires de Tunisie fait remarquer que plus le diplômé est âgé, plus il accède à un emploi salarié avant la deuxième année de l'obtention de son grade. Son étude montre néanmoins qu'il existe un certain seuil au-delà duquel l'âge est en défaveur des sortants des universités.

Concernant les inégalités liées au genre, la littérature fait apparaître globalement des difficultés d'insertion plus grandes chez les filles. La plupart des auteurs expliquent ce phénomène en le liant au choix des filières ou à l'orientation scolaire. Alors que les garçons ont tendance à s'orienter vers des domaines techniques et productifs, les filles quant à elles s'orientent vers des filières de services ou vers des domaines moins valorisés et parfois saturés sur le marché du travail (Tornero, 2017)). En effet, selon l'annuaire statistique du

secondaire et du post-primaire³⁵ de 2015-2016, il ressort des écarts numériques plus sensibles en défaveur des filles dans les filières scientifiques. Elles ne représentent que 35,0% ; 15,7% et 17,1% respectivement des effectifs de Seconde C (mathématiques et sciences physiques), de Première C et de Terminale C. Dans l'enseignement technique et professionnel, il est enregistré 31,1% de filles dans le cycle court (AP, AFP1, AFP2, AFP3)³⁶ contre 36,9% dans le cycle moyen (BEP1, BEP2)³⁷. C'est seulement dans le cycle long technologique et professionnel (Seconde, Première, Terminale, Bac Pro.1, Bac Pro.2) qu'elles sont numériquement plus importantes avec un poids de 52,7% (MENA, 2016)³⁸. Au niveau du supérieur, l'étude de Kobiané et Pilon mentionne qu'en 1995 à l'université de Ouagadougou, les garçons étaient trois fois plus nombreux à s'orienter dans la Faculté des sciences et techniques que les filles. Plus tard en 2009/2010 ils étaient 5 fois plus nombreux dans les effectifs des nouveaux inscrits en science et technologie (Kobiané & Pilon, 2013).

Plusieurs auteurs insistent sur l'influence de la filière de formation initiale sur l'insertion professionnelle des sortants (Béduwé et al., 2001 ; Calmand et al., 2012; Halima et al., 2010 ; N'Guessan, 2015; Navarro-Cendejas et al., 2016). De façon générale, il ressort que la formation dans les filières des sciences exactes, des écoles d'ingénieur ou de santé, est protectrice sur le marché du travail. Ainsi, l'étude de Navarro-Cendejas et al. (2016), auprès des diplômés universitaires de Catalan de 2007, montre que les chances de réussir l'insertion professionnelle semblent plus grandes chez les diplômés ayant fréquenté des filières d'ingénierie (67,8%), de santé (54,3%) et d'économie-administration-droit³⁹ (51,5%) comparativement à ceux ayant passé leur parcours universitaire dans les sciences humaines générales (14,0%). L'étude de Halima et al. (2010) portant sur les sortants du supérieur de 2004 en Tunisie montre que les filières

³⁵ Du ministère en charge de l'éducation du Burkina Faso

³⁶ AP = Année préparatoire ; AFP = Année de formation professionnelle (niveaux 1, 2 et 3).

³⁷ BEP = Brevet d'études professionnelles

³⁸ Les pourcentages dans ce paragraphe sur le Burkina Faso ont été calculés à partir des données de l'annuaire statistique de l'année scolaire 2015-2016

³⁹ Ces trois types de filières (ingénierie, santé, et E.A.D) sont des filières à cycle long.

comme la médecine et les écoles d'ingénieurs offrent plus de chance aux diplômés d'obtenir un emploi salarié.

Si dans plusieurs études, les écoles d'ingénieurs semblent favoriser l'emploi, il apparaît des résultats plus ou moins mitigés dans certains cas. En effet, l'étude de Smart (1986) aux Etats-Unis, montre que les étudiants des filières d'ingénieurs disposent des mêmes chances de réalisation de leur insertion que les autres. Les rares travaux dans le contexte africain, comme l'étude de Barry (2016) en Guinée, révèlent au contraire que les diplômés des sciences dures ou exactes sont les plus touchés par le chômage.

En plus de la nature de la formation de base, certains travaux mettent en avant l'importance des stages à la fin de la formation comme facteur d'insertion professionnelle. Ainsi, Giret et Issehnane (2012), analysant l'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur en France, distinguent quatre types de stage : « des stages formateurs et gratifiés », des « stages en situation d'autonomie », des « stages courts et peu gratifiés » ; des « stages éloignés du champ de la formation » (p.7-9). Dans cette typologie, les stages les plus longs, liés à la formation initiale ont été identifiés comme ceux qui favorisent l'insertion ultérieure.

Barry (2016) dans son étude en Guinée, souligne que les stages sont devenus incontournables dans le processus d'accès à l'emploi. La grande majorité des répondants diplômés estime que les stages constituent un moyen d'insertion efficace sur le marché du travail. Une minorité d'interviewés de son étude estime cependant que le stage est une opportunité d'exploitation de la main-d'œuvre par les employeurs étant donné que certains diplômés restent en position de stage pendant longtemps en entreprise sans jamais être employé parfois. L'étude n'aborde pas toutefois la qualité des stages.

L'étude de Yougbaré (2017, p. 405) dans le contexte du Burkina Faso révèle également que « le placement en stage améliore l'employabilité des diplômés en fin de cycle universitaire de 18% de plus par rapport à ceux qui n'ont pas effectué de stage ».

Au sujet du travail en cours d'études, si pour certains auteurs (Dagenais et al., 1998, 1999), le travail en cours d'étude peut constituer un frein pour les études et réduire les chances d'accès des jeunes à un emploi décent ; d'autres par contre, identifient dans ce phénomène des facteurs prometteurs d'un devenir professionnel solide et stable chez les sortants du système éducatif (Béduwé & Giret, 2001 ; Navarro-Cendejas & Planas Coll, 2016). Cependant, pour que ce type de travail reste

bénéfique pour l’insertion professionnelle ultérieure, il doit être régulier et en lien avec la formation initiale.

Facteurs contextuels de l’insertion professionnelle des sortants de l’enseignement formel

Un des groupes de facteurs contextuels qui ressort dans la littérature est constitué d’éléments agrégés du système productif (y compris le marché du travail) et du système éducatif (Allard & Ouellette, 1995 ; Elbaz, 2009 ; Forquin, 1980 ; Korenman & Neumark, 1997 ; Lecaillon, 1980 ; Margirier, 1998 ; O’Higgins, 2003). Ainsi, les travaux de Premat et Coulet (2015) et de Trottier (2005) suggèrent que lorsque dans une société, il y a une cohérence entre la vision économique et la politique éducative, l’insertion professionnelle des sortants se réalise plus vite. Allard et Ouellette (1995) montrent également que sur le plan politique, la réglementation des activités relatives à l’emploi peut influencer le marché du travail parce qu’elle affecte les pratiques d’embauche.

Ces travaux qui, pour la plupart, se sont réalisés dans des contextes d’économies développées et structurées aboutissent à des conclusions cohérentes. Cependant, se limiter à ces conclusions s’avère biaisé dans les contextes africains où le capital humain et la structuration formelle ne suffisent plus à expliquer le devenir professionnel des sortants du système éducatif (BIT & INSAE, 2013 ; OIT & INSD, 2020).

On distingue également des facteurs intermédiaires englobant l’environnement proche de l’individu. C’est le cas par exemple des réseaux d’amis ou de parents identifiés par certains auteurs comme (Addison & Portugal, 2002 ; Ba Gning et al. 2018 ; Calvès & Kobiané, 2014 ; Nicole-Drancourt, 1994). Ainsi, l’étude de Ba Gning et al. (2018) sur les femmes entrepreneures au Sénégal montre que l’utilisation du réseau familial proche ou élargi chez la femme favorise une intégration précoce dans le marché du travail. Cette même source suggère également que militer dans une association ou un parti politique, reste protecteur sur le devenir professionnel des membres en leur facilitant l’accès à certaines ressources comme les crédits bancaires, les micro-crédits, les formations et les moyens de production.

Dans le contexte burkinabè, cette activation des réseaux sociaux, de la vie associative ou communautaire du sortant ou de ses

parents voire du capital social dans l'insertion des jeunes sortants demeure plus ou moins méconnue.

Point des méthodes d'analyse sur le devenir professionnel : limites et évolutions

Les études s'accordent sur l'intérêt d'utiliser des données d'enquêtes longitudinales (rétrospectives ou prospectives) dans l'analyse de l'insertion professionnelle des sortants du système éducatif (Addison & Portugal, 2002 ; Béduwé & Giret, 2001 ; Calmand & Epiphane, 2012 ; Couppié & Epiphane, 2006 ; Giret & Issehnane, 2012 ; Trottier et al., 1997). Ces sources ont des caractéristiques communes. Elles permettent d'analyser les durées dans un état donné (chômage, emploi...), l'occurrence d'un premier évènement (accès au premier emploi) ou l'enchaînement des évènements (trajectoires professionnelles). La plupart des auteurs conviennent que les enquêtes prospectives ont l'avantage de fournir des informations plus actuelles. Ils mentionnent cependant que ces types de dispositifs sont lourds, impliquent des coûts élevés (en temps et en argent) et nécessitent une durée minimale d'observation avant le début des analyses.

Par contre, pour ces auteurs, les enquêtes rétrospectives offrent des informations immédiatement disponibles avec un relatif faible coût de réalisation. Ils soulignent néanmoins que les inconvénients de ces enquêtes résident dans la longueur du questionnaire et la fiabilité des données du fait qu'elles se heurtent aux effets de mémoire tels les omissions, les occultations, les reconstructions, etc. (Antoine et al., 2006 ; Bringe, 2017 ; Ferry, 1976 ; Vivier, 2006). Cette limite liée à l'effet de mémoire est d'autant plus forte que la période d'observation rétrospective est longue.

En ce qui concerne le public cible, il ressort de la littérature et des sites « web » des observatoires consultés que la majorité du suivi et des études sur l'insertion professionnelle se focalisent sur les sortants du secondaire et du supérieur (Dupray & Moulet, 2010 ; Fondev & Minni, 2004 ; Gehin & Palheta, 2012). Les sortants concernés par ces dispositifs sont en général des personnes qui viennent d'achever ou d'arrêter une formation initiale et qui accèdent pour la première fois au marché du travail. Selon Beaupère et Giret (2008) cela permet de mesurer de façon précise l'impact du diplôme ou de la formation sur le marché de travail.

Concernant les études se basant sur les enquêtes rétrospectives, il ressort une grande tendance à débiter les interviews entre la 2ème et la 3ème année de sortie d'une formation initiale (Clark, 1972 ; Giret & Issehnane, 2012 ; Kinyanjui, 1973). L'incidence du début des interviews après l'obtention du diplôme ou la sortie de l'école, sur la mesure de l'insertion professionnelle n'est pas neutre. En effet, il faut choisir le temps opportun pour espérer rencontrer des situations d'emplois stables en l'occurrence d'autres types d'évènements comme la reprise d'une formation. Les résultats des enquêtes « générations » du Céreq⁴⁰ montrent qu'une période de 3 ans permet à une majorité de sortants d'accéder à un emploi (Aliaga et al., 2010). L'étude de Compaoré (2017) qui s'est focalisée sur des sortants de l'enseignement technique et professionnel burkinabè, au plus 33 mois après leur sortie, conforte ce choix des trois ans.

Méthodologie

Données

Les données utilisées proviennent de l'Enquête transition vers la vie active (ETVA) réalisée au Burkina Faso entre septembre et octobre 2019 par l'Institut national de la statistique et de la démographie, en collaboration avec le Bureau international du travail (BIT). Cette enquête a eu pour objectif général, l'étude de la transition des jeunes de 15 à 29 ans vers l'emploi. La section D du questionnaire individuel a récolté des informations sur les parcours professionnels des enquêtés depuis leur première activité. Les analyses portent sur un échantillon de 294 sortants répartis comme suit (tableau 1) :

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon des sortants selon le sexe et le milieu de résidence.

Sexe/Milieu	Urbain	Rural	Total
Hommes	99	53	152
Femmes	99	43	142
Total	198	96	294

Source : Construit par les auteurs à partir des données de ETVA_BF (2019)

⁴⁰ Centre d'études et de recherches sur les qualifications de Marseille

En vue d'analyser les trajectoires professionnelles des sortants récents du système éducatif formel, nous considérons les jeunes qui sont sortis de l'école au cours de la période 2015-2019. Cette information a été disponible grâce à la question c13 du questionnaire individuel, qui a renseigné la date d'arrêt des études.

L'enquête n'a pas limité une période de début pour l'activité professionnelle, ce qui a eu pour conséquence une grande diversité des dates de début. Cette grande diversité des périodes ne permet pas une analyse des séquences qui recommande une date de début et de fin commune à tous les individus (Gabadinho et al., 2009 ; Gabadinho et al., 2011 ; Robette, 2011 ; Robette et al., 2015). Pour contourner cette contrainte, il a fallu fixer une date de début commune à tous les sortants de la période 2015-2019 au 1^{er} janvier 2015 en supposant que tous les individus étaient principalement des élèves ou des étudiants à cette date. De cette période à la fin de l'enquête, les dates d'activités ont été cassées en des séquences d'un mois en vue d'analyser mois par mois l'enchaînement des activités des sortants récents de l'enseignement formel. En supprimant les quelques données manquantes, 58 séquences correspondant à 58 périodes peuvent constituer les trajectoires des sortants de 2015 à 2019. La première période coïncide donc avec la date du 1^{er} janvier 2015 et la dernière période la date du 1^{er} août 2019, c'est-à-dire le mois précédant celui du début de l'enquête.

Traitées de cette manière, les données de l'Enquête transition vers la vie active (2019) deviennent donc adéquates pour l'analyse des trajectoires professionnelles des sortants récents de l'enseignement formel.

Méthode

En rappel, l'objectif de cet article est d'identifier les régularités au sein des parcours professionnels chez les sortants récents du système éducatif burkinabè, en distinguant les parcours stables de ceux variables d'une part et en mettant en exergue les liens possibles entre ces parcours types et les caractéristiques sociodémographiques des sortants d'autre part. La revue de littérature montre qu'avec le questionnement posé au début et cet objectif principal à atteindre, l'analyse des séquences est la plus adéquate. En effet, selon Studer (2013, 2016), Robette (2011) et Studer (2016), l'analyse des séquences permet de décrire des trajectoires, d'identifier des

trajectoires types et de les expliquer. L'application de la méthode nécessite donc un processus temporel, une population soumise au risque et des variables explicatives. Les données décrites ci-dessus comportent ces trois caractéristiques.

En termes d'analyse des données, la méthodologie s'est construite en cinq étapes comme dans la plupart des études sur les parcours de vie (Gabadinho et al., 2011 ; Robette, 2011).

La première étape consiste à coder les éléments des trajectoires. Ainsi, chaque mois a été considéré comme variable dans un ordre ascendant (1er au 58^{ème} mois) et documenté en termes d'états, les états traduisant des situations professionnelles. Cette étape a nécessité un recodage des états pour ramener les dix états initiaux de l'enquête à six qui sont :

- 1- Être en apprentissage ou en situation de stage ;
- 2- Être en situation de chômage ;
- 3- Travailler à son propre compte ;
- 4- Exercer un emploi salarié ;
- 5- Être en situation d'étudiants ou d'élèves ou encore en situation d'inactivité pour des raisons d'études ;
- 6- Travailler comme aide familiale non rémunérée ou s'occuper du foyer ou de la communauté (non rémunéré).

La deuxième étape a concerné la mesure de la dissimilarité ou de la dissemblance entre paires de séquences, la séquence étant l'enchaînement des états professionnels du premier au 58^{ème} mois. À cette étape, il est fait recours à la méthode de « l'optimal matching ». Comme souligné par Robette (2011), le principe de « l'optimal matching », consiste à mesurer la dissemblance entre chaque paire de séquences constituant l'échantillon. Selon cette même source, la méthode consiste à mesurer la dissimilarité entre deux séquences en transformant l'une en l'autre au moyen d'opérations élémentaires. Trois types d'opérations sont généralement associées à « l'optimal matching » : l'insertion (élément inséré dans la séquence), la suppression (élément supprimé de la séquence) et la substitution (élément substitué à un autre dans la séquence). Dans la littérature anglo-saxonne, cette opération d'insertion-suppression est désignée par le terme « indel » (Insertion –Deletion) [Biemann, 2011]. Étant donné qu'il existe plusieurs manières de transformer une séquence pour qu'elle ressemble le plus possible à l'autre, la distance entre deux

séquences (mesurée par la dissimilarité) correspond au nombre minimum d'opérations élémentaires qui sont nécessaires à cette transformation. Les opérations élémentaires à effectuer vis-à-vis de la paire de séquence, peuvent ne pas avoir le même poids. Pour ce faire, chaque opération est associée à un coût. Selon Robette (2011), la distance entre deux séquences est définie comme le coût minimal nécessaire à la transformation d'une séquence en l'autre.

Dans la troisième étape, il est question du regroupement des séquences qui se ressemblent en classes. Cet article utilise une méthode usuelle à savoir une « Classification Hiérarchique Ascendante » et le critère d'agrégation de « Ward » pour identifier les trajectoires types.

La quatrième étape consiste à caractériser ces trajectoires types en examinant leur association avec d'autres variables sociodémographiques et suivant la démarche de Gabadinho et al. (2011).

Enfin, dans la cinquième étape, nous avons fait une régression logistique multinomiale en utilisant les trajectoires types comme variable dépendante en vue d'identifier les facteurs explicatifs des parcours professionnels des sortants.

En termes de logiciel, nous avons utilisé le logiciel R avec principalement les « packages » TraMineR et ViCaTraj⁴¹. Le premier a permis la catégorisation des trajectoires types et leur caractérisation selon les caractéristiques sociodémographiques. Ce package étant limité dans la description des flux dans les trajectoires, nous avons fait par la suite recours au package ViCaTraj (Hervé, 2021), en vue de décrire les flux d'insertion professionnelle au sein des trajectoires, et pour la régression logistique multinomiale, il a été fait recours au « package » « nnet ». Les estimations sont faites en pondérant les données.

Résultats

Trajectoires types des sortants de l'enseignement formel

Au cours de la période 2015-2019, les jeunes de 15 à 29 ans ont suivi des trajectoires professionnelles diverses. Cependant, cette

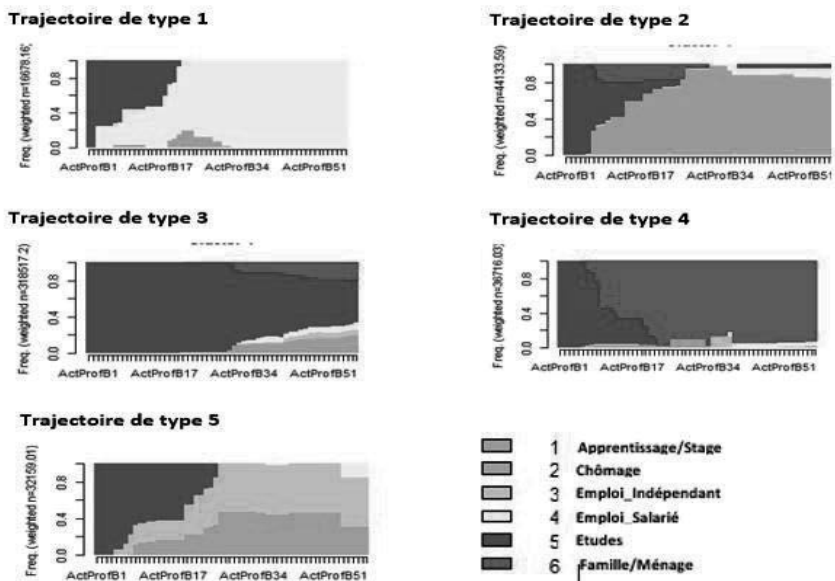
⁴¹ Visualisation et Catégorisation des Trajectoires.

diversité peut être catégorisée en cinq principales trajectoires types (Graphique 1) :

- La première trajectoire type est celle d'emploi salarié (4%), où après les études les jeunes accèdent directement à un emploi salarié bien que quelques jeunes transitent par une courte période de chômage. Ce groupe peut être caractérisé de *trajectoire d'emploi salarié*. Les résultats suggèrent que les sortants de ce groupe font en moyenne 31 mois dans une situation d'emploi salarié après l'arrêt des études (Graphique 2). Les résultats suggèrent également qu'en termes de flux dans les trajectoires de type 1 ; les emplois salariés sont en grande partie conservés et qu'une part importante des jeunes de ce groupe évoluent des études à l'emploi salarié. En effet, au dernier trimestre avant la collecte, 90% des jeunes de ce groupe disposent d'un emploi salarié qui est soit conservé (depuis le mois de mai 2018) soit issu d'une recherche d'emploi, d'un accès direct ou d'un stage/apprentissage (Graphique 3).
- La deuxième trajectoire type (10%) regroupe majoritairement des personnes qui, après leurs études, connaissent une longue période de chômage (Graphique 1). Nous caractérisons ce groupe de *trajectoire de chômage*. Ce groupe fait en moyenne 27 mois de chômage après la sortie de l'école (Graphique 2). Il ressort également que plus de la moitié (52%) des sortants qui étaient en situation de chômage en mai 2018 sont restés majoritairement dans cette situation jusqu'à la fin de l'observation (août 2019). Quelques chômeurs ont pu accéder à l'emploi salarié vers la fin de l'observation et une part non négligeable de jeunes chômeurs a préféré faire un stage/apprentissage en attendant une situation meilleure (Graphique 3).
- La troisième trajectoire professionnelle type (71%) est suivie par des personnes qui sont sorties de l'école au cours d'une période récente (2018 à 2019) ou qui ont connu des reprises d'études au cours de la période 2015-2019. Cette trajectoire est appelée dans la suite de ce travail, *trajectoire d'études*. Ces personnes passent en moyenne 55 mois dans une situation d'études (Graphiques 1&3).

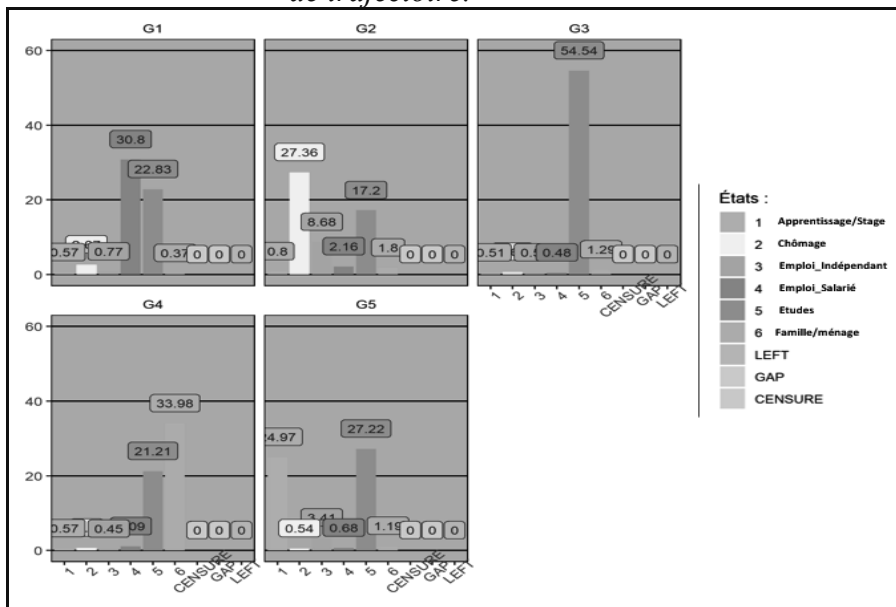
- La quatrième trajectoire professionnelle type (8%) est caractérisée par un travail au foyer ou pour le compte de la famille (non rémunéré) après la sortie de l'école : c'est la *trajectoire travail au foyer ou pour la famille*. C'est en moyenne 34 mois de travail au foyer/famille que vivent les personnes de cette catégorie de parcours professionnels après la sortie de leurs études (Graphiques 1&2). Il faut souligner également l'existence de flux importants des études vers le travail au foyer depuis la période de mai 2018 (Graphique 3).
- La cinquième trajectoire professionnelle type (7%) est suivie majoritairement par des personnes qui, après les études, se consacrent à des stages/apprentissages ou travaillent à leur propre compte. Pour ce parcours type, près de la moitié du temps (24 mois) est consacré à un contrat d'apprentissage ou de stage après la sortie de l'école (Graphique 2). Le graphique 3 confirme l'émergence des flux vers les stages/apprentissages en milieu et en fin d'observation. C'est la *trajectoire stage/apprentissage*.

Graphique 1 : trajectoires professionnelles types des sortants du système éducatif de 2015 à 2019.



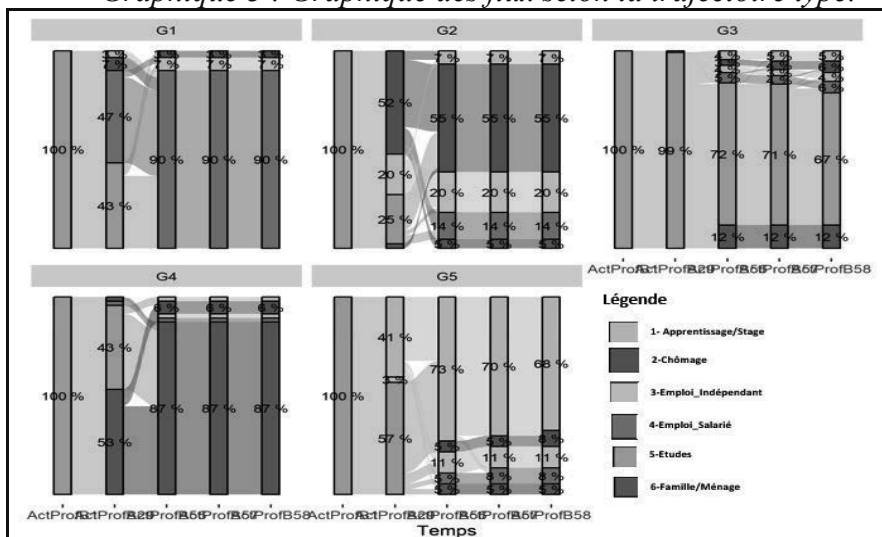
Source : Construit par les auteurs à l'aide du Package TraMine R à partir des données de l'ETVA-BF 2019.

Graphique 2 : Temps moyen passé dans les états selon le type de trajectoire.



Source : Construit par les auteurs à l'aide du logiciel ViCaTraj, à partir des données de l'ETVA-BF 2019.

Graphique 3 : Graphique des flux selon la trajectoire type.



Source : Construit par les auteurs à l'aide du logiciel ViCaTraj, à partir des données de ETVA-BF 2019.

Caractérisation des trajectoires types *Inégalités de genre dans les trajectoires professionnelles*

Il n'existe pas de lien au niveau bivarié entre la variable sexe et le fait de suivre un parcours professionnel donné, même si les résultats semblent laisser voir des femmes qui sont plus aptes à évoluer dans l'emploi salarié ou le travail familial non rémunéré (tableau 2). Le test d'association du chi-deux entre les deux variables s'est révélé statistiquement non significatif.

Tableau 2 : Répartition (%) par trajectoire type selon le sexe.

	Hommes	Femmes
Trajectoire type 1	2,0	5,6
Trajectoire type 2	13,2	6,3
Trajectoire type 3	68,6	73,7
Trajectoire type 4	7,5	8,9
Trajectoire type 5	8,7	5,6
Ensemble	100,0	100,0
Chisq	7.6071632	
Df	4.0000000	
p.value	0.1070756	

Source : Construit par les auteurs à partir des données de ETVA-BF (2019) en recourant au package TraMineR

Trajectoires professionnelles et niveau d'instruction à la sortie

Les résultats suggèrent un lien entre le niveau d'instruction et le fait de suivre une trajectoire donnée à l'arrêt des études. Le test d'association au moyen du chi-deux montre que ces résultats sont statistiquement significatifs au seuil de 1% (tableau 3). Il ressort nettement que les plus instruits, c'est-à-dire les sortants ayant un niveau secondaire ou plus sont proportionnellement plus nombreux à suivre un parcours d'emploi salarié à l'arrêt de leurs études.

Il existe également une forte propension chez les moins instruits (primaire et post-primaire) à retourner à l'école ou à poursuivre leurs études (trajectoire de type 3) et une proportion partagée des sortants à suivre soit une trajectoire de chômage prolongée (trajectoire de type 2) soit à rester au foyer ou à occuper un poste d'aide familiale.

Concernant la trajectoire de type 5 caractérisée par un recours aux stages/apprentissages ou à l'emploi indépendant, les résultats montrent que cette catégorie de parcours est relativement plus dense chez les personnes instruites (secondaires et plus).

Tableau 3 : Répartition (%) par trajectoire type selon le niveau d'instruction.

Trajectoire Type/Niveau	Primaire	Post Primaire	Secondaire et Plus
Trajectoire type 1	3,9	2,8	7,1
Trajectoire type 2	15,0	5,7	14,1
Trajectoire type 3	59,7	82,0	54,4
Trajectoire type 4	15,0	4,2	7,8
Trajectoire type 5	6,3	5,4	16,6
Ensemble	100,0	100,0	100,0
Chisq	2.804471e+01		
Df	8.000000e+00		
p.value	4.658207e-04		

Source : Construit par les auteurs à partir des données de ETVA-BF (2019) en recourant au package TraMineR

Effet du diplôme sur les parcours professionnels des sortants

Au niveau bivarié, il ressort qu'il existe un lien entre le fait d'avoir un diplôme et de suivre une trajectoire professionnelle donnée. Le test du chi-deux montre que ces deux variables sont significativement associées au seuil de 1% (tableau 4). Les parcours de type emploi salarié sont globalement plus denses chez les sortants disposant d'un diplôme du post-primaire, du secondaire ou du supérieur.

Par ailleurs, plus les sortants disposent d'un diplôme élevé, moins il existe des retours d'études. Par exemple 83,5% des sortants

ayant obtenu le CEP comme dernier diplôme ont suivi une trajectoire d'études (trajectoire de type 3) et autour de la moitié des diplômés de niveau baccalauréat ou plus sont susceptibles de suivre ce type de parcours.

Comme cela ressort du précédent, le recours aux stages/apprentissages ou l'entrepreneuriat reste l'apanage des diplômés. Alors que moins de 10% des personnes n'ayant aucun diplôme ou qui se sont limitées au CEP suivent ce type de parcours, les données montrent que 22% des personnes dont le dernier diplôme est le baccalauréat ou plus se retrouvent dans ce type de parcours professionnel.

Tableau 4 : Répartition (%) par trajectoire type selon le diplôme.

Trajectoire Type/Diplôme	Aucun	CEP	BEPC/BEP	BAC ou plus
Trajectoire type 1	4,6	2,4	4,6	9,0
Trajectoire type 2	17,5	3,3	27,5	7,8
Trajectoire type 3	58,2	83,5	52,6	50,6
Trajectoire type 4	13,1	6,1	3,4	10,9
Trajectoire type 5	6,6	4,7	11,9	21,8
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0
Chisq	4.469402e+01			
Df	1.200000e+01			
p.value	1.162582e-05			

Source : Construit par les auteurs à partir des données de ETVA-BF (2019) en recourant au package TraMineR

Les parcours professionnels des sortants diffèrent-ils selon le milieu de résidence ?

Les résultats du tableau 5 suggèrent un lien entre le milieu de résidence et les parcours professionnels des sortants, au seuil de 5% du test de significativité statistique. Les jeunes sortants du milieu urbain sont plus astreints à suivre des trajectoires d'emplois salariés, de chômage, d'aide familiale non rémunérée et stage ou d'apprentissage.

Tableau 5 : Répartition (%) des trajectoires types selon le milieu de résidence.

Trajectoire Type/Milieu de résidence	Urbain	Rural
Trajectoire type 1	7,2	1,5
Trajectoire type 2	10,4	9,5
Trajectoire type 3	63,4	76,0
Trajectoire type 4	9,5	7,4
Trajectoire type 5	9,4	5,7
Ensemble [N]	100,0 [198]	100,0 [96]
Chisq	9.50464849	
Df	4.0000000	
p.value	0.04965182	

Source : Construit par les auteurs à partir des données de ETVA-BF (2019) en recourant au package TraMineR

Facteurs explicatifs des parcours professionnels types des sortants

Les résultats de la régression logistique multinomiale (tableau 6) suggèrent que le niveau d'instruction des sortants et ceux de leurs parents ainsi que le milieu de résidence, le sexe et l'âge du sortant influencent significativement les parcours professionnels types. En effet, les sortants ayant un niveau secondaire et ont 1,24 fois la chance de suivre une trajectoire d'apprentissage ou de stage plutôt que de suivre une trajectoire d'études par rapport à leurs homologues du post-primaire. Les risques de suivre une trajectoire de travail familial ou dans un ménage non rémunéré sont également élevés chez les moins instruits (niveau primaire).

Contrairement aux résultats observés au niveau bivarié, il ressort du modèle logistique multinomial un lien significatif entre le sexe et les parcours types. Les risques de suivre une trajectoire d'apprentissage/stage de chômage ou d'aide familiale sont plus élevés chez les sortants de sexe masculin. Les résultats montrent que ces derniers courent également moins de chance de suivre un parcours de

type emploi salarié comparativement à leurs homologues de sexe féminin. Concernant le milieu de résidence et comme cela est apparu ci-dessus, le phénomène des parcours professionnels après la sortie de l'école demeure essentiellement urbain. Par exemple, les sortants du milieu urbain ont 1,16 fois la chance de suivre un parcours d'apprentissage (plutôt que d'études) comparés à leurs homologues du milieu rural. Ces chances sont également plus élevées pour les trajectoires de chômage et de travail d'aide familiale, mais surtout pour l'emploi salarié (5,8 fois).

Deux variables relatives à l'origine familiale ont été introduites dans le modèle, la première étant le niveau d'instruction du père et la seconde celui de la mère. Il ressort que les sortants dont le père est instruit ont moins de chance de suivre une trajectoire d'apprentissage/stage que leurs homologues dont le père est sans niveau d'instruction. Pour la variable âge, les résultats suggèrent que l'augmentation d'une unité d'âge multiplie par plus que l'unité le rapport de chances (ou rapport de cotes) de suivre un parcours d'apprentissage/stage, de chômage, d'emploi salarié ou d'aide familiale.

Tableau 6 : Rapports de chances ou rapports de cotes (odds ratios) associés à la probabilité de suivre un parcours professionnel type (résultats du modèle de régression logistique multinomiale)

Etudes=Ref	Odds ratios							
	Appr_Stage		Chômage		Emploi_Salarié		Famille_Ménage	
(Intercept)	0,0005	***	0,0012	***	0,0038	***	0,0010	***
Ref=Postprimaire								
NivInstPrimaire	2,5896	***	5,9504	***	2,5592	***	7,3227	***
NivInstSecondairePlus	1,2428	***	2,5636	***	2,4326	***	1,5412	***
Ref=ilo_sexFemale								
ilo_sexMale	2,3620	***	3,0481	***	0,3813	***	1,4948	***
Ref=ilo_geoRural								
ilo_geoUrban	1,1648	***	1,0837	***	5,7622	***	1,9416	***
ilo_age	1,2383	***	1,1758	***	1,0641	***	1,1729	***
Ref=Instruc_PereAucun								
Instruc_PerePrimaire	0,7070	***	0,9470	***	6,1230	***	1,5858	***
Instruc_PerePostPrim	0,0976	***	13,3513	***	18,6764	***	0,5731	***
Instruc_PereSecondairePlus	0,6854	***	1,6696	***	0,0000	***	0,3016	***
Instruc_MereAucun								
Instruc_MerePrimaire	0,3983	***	0,7773	***	0,0000	***	2,9444	***
Instruc_MerePostPrim	3,2790	***	0,0000	***	0,0000	***	1,3022	***
Instruc_MereSecondairePlus	0,0000	***	0,0000	***	6,1666	***	0,0000	***

Source : Construit par les auteurs à partir des données de ETVA-BF (2019) en recourant au package «nnet»

Discussion des résultats

Les principaux résultats de cette étude montrent l'avantage de l'analyse des séquences pour découvrir les trajectoires de vie professionnelle des sortants récents du système éducatif plutôt que l'analyse des états à un moment donné (emploi, chômage, etc.) comme l'ont fait la plupart des auteurs dans la littérature. Dans la diversité des trajectoires après la sortie de l'école, cette étude a mis en évidence les parcours qui se ressemblent le plus et la dynamique des flux dans ces parcours. Elle a identifié également les associations possibles entre ces trajectoires et les parcours scolaires antérieurs c'est-à-dire le niveau d'instruction et le dernier diplôme obtenu avant la sortie de l'école.

Il ressort que pendant que certains jeunes accèdent directement à l'emploi salarié (4%), à l'arrêt des études, d'autres connaissent des trajectoires plutôt chaotiques marquées par de longues périodes de chômage (10%) ou de travail familial non rémunéré (8%). Face à des contraintes d'accès direct à l'emploi salarié, une part importante de jeunes sortants fait recours soit à une longue période de stage ou d'apprentissage en entreprise, soit à la création de leurs propres entreprises qu'ils gardent longtemps (7%). Ces résultats corroborent ceux de la littérature qui révèlent les difficultés qu'ont les jeunes à obtenir un emploi dès la sortie de l'école (Barry, 2016 ; Ouarma, 2017 ; Savadogo, 2013) et le contexte burkinabè qui pointe du doigt le chômage élevé chez les personnes instruites (INSD, 2015 ; INSD, 2016b ; INSD & AFRISTAT, 2019 ; INSD et BIT, 2020). Mais la période de référence pour étudier cette insertion semble courte si l'on se réfère aux méthodes d'observation et d'analyse des sortants examinés plus haut qui fixent une moyenne de trois ans pour une étude bien fine de l'insertion des sortants, les sortants eux-mêmes considérant souvent les premiers moments de l'arrêt des études comme des périodes de vacances, d'épanouissement, de visites, etc. En effet, certains jeunes sont sortis de l'école une ou deux années avant le début de l'enquête.

Le deuxième résultat auquel cette étude parvient est le lien entre la formation et les parcours des sortants en termes de durée et de diplôme. Concernant le niveau d'instruction, il ressort que les sortants ayant fait des études plus longues, connaissent des trajectoires d'emploi salarié. Cela pourrait s'expliquer par l'utilisation du diplôme qui reste protecteur sur le marché de l'emploi (Halima et al., 2010) ou

encore l'embauche des plus instruits chez les employeurs du secteur formel grâce à l'effet de signalement des aptitudes produit par la longueur des études comme ressorti dans la littérature (Béduwé & Giret, 2001 ; OECD, 2011). Le seul paradoxe ici est l'importance des trajectoires des salariés chez les sortants du primaire. Mais cela peut se comprendre avec le contexte burkinabè qui, à l'instar des autres contextes de l'Afrique subsaharienne, présente un secteur informel très développé et qui ne demande pas généralement une main-d'œuvre instruite. L'enquête ERI-ESI (2017-2018) souligne par exemple qu'au Burkina Faso, « deux tiers des actifs occupés sont employés dans le secteur privé informel non agricole et seulement 6% sont employés dans l'administration publique (INSD & AFRISTAT, 2019, p. 109) ». Bien que le modèle multivarié confirme le lien entre le niveau d'instruction et le parcours professionnel en faveur des sortants du secondaire ou plus, ces résultats ne permettent pas de tirer une conclusion précise au regard de la petitesse de l'échantillon chez les étudiants. Un échantillon plus large d'étudiants aurait permis de confirmer cette tendance si l'on dissociait le groupe des étudiants de celui des élèves du secondaire (ancien second cycle). Néanmoins, ces résultats laissent voir l'importance du recours aux stages professionnels comme montré dans la littérature (Barry, 2016 ; Giret & Issehnane, 2012 ; Yougbaré, 2017). À partir du secondaire, par exemple, il existe un flux important vers les stages ou les apprentissages en entreprise.

Le troisième résultat est le rôle protecteur du diplôme dans l'insertion du sortant du système éducatif soit en facilitant l'accès direct à l'emploi salarié, soit en favorisant l'accès aux stages ou encore à la création d'entreprises personnelles. Mais il est important de rester prudent, car l'emploi salarié peut aussi être précaire sans permettre à son détenteur de s'épanouir et il devrait exister des diplômes de certains domaines plus protecteurs que d'autres. Les données de l'enquête ETVA ne permettant pas d'aller plus loin en désagrégeant l'emploi salarié (décent ou précaire) et en prenant en compte les domaines de formations, cette étude mérite d'être approfondie à travers un échantillon important permettant d'intégrer les domaines de formations et de catégoriser les types d'emplois⁴².

⁴² Le diplôme a été exclu du modèle multivarié pour éviter les biais dus à sa forte colinéarité avec le niveau d'instruction

Le quatrième message clé de cet article est que les parcours d'emplois salariés tout comme ceux du chômage, de recours à un stage ou d'aide familiale sont des phénomènes essentiellement urbains. Il conforte d'autres résultats de la littérature qui sont déjà mis en exergue en Afrique où les villes sont protectrices sur le marché de l'emploi soit par leurs plus grandes diversités d'offres, soit par leurs fortes densités de la demande (Calmand et *al.*, 2012 ; Addison et *al.*, 2002 ; Gehin et *al.*, 2012).

Contrairement à certains auteurs qui pointent du doigt la difficile insertion des jeunes filles (Tornero, 2017) par rapport aux garçons, cette étude montre qu'à y pousser loin dans l'analyse par le contrôle d'un ensemble de facteurs, les jeunes filles sortantes du système d'enseignement formel sont plus enclines à suivre des trajectoires d'emploi salarié ou des trajectoires moins chaotiques par rapport à leurs homologues garçons. Ces résultats pourraient s'expliquer par la prédominance de certains emplois dans les centres urbains comme la restauration, les emplois domestiques rémunérés qui embauchent essentiellement des personnes de sexe féminin.

Conclusion

Cette étude a analysé les enchaînements des situations professionnelles des sortants du système de l'enseignement formel pendant 58 mois. Dans la diversité des parcours professionnels de ces jeunes de 15 à 29 ans qui ont arrêté leurs études entre 2015 et 2019, la méthode d'analyse des séquences permet de retenir cinq principales trajectoires types, allant des trajectoires d'emploi salarié à des trajectoires entrepreneuriales et de stages, en passant par des trajectoires chaotiques de longues recherches d'emploi ou de travail familial.

Elle a également permis de se rendre compte que la longueur des études ainsi que le dernier diplôme à la sortie de l'école sont protecteurs dans le marché de l'emploi en favorisant soit un accès direct à l'emploi salarié soit un recours aux stages professionnels ou à l'entrepreneuriat. D'autres facteurs comme l'âge, le sexe, le milieu de résidence, le niveau d'instruction du père ou celui de la mère du sortant influencent les parcours standards, vus comme des enchaînements de situations professionnelles types.

Pendant, ces résultats recommandent la poursuite de la réflexion sur des échantillons plus larges qui permettent des

estimations qui prennent compte des sortants du supérieur et les filières de formation. Les parcours professionnels des sortants apparaissant essentiellement urbains, il y a lieu de se focaliser sur le milieu urbain en vue d'analyser en profondeur l'insertion des sortants de l'enseignement formel.

En somme, analyser les situations professionnelles des sortants sous l'angle de leurs enchaînements permet de construire des politiques d'insertion des sortants du système éducatif, plus efficaces axées sur la dynamique des états professionnels plutôt que sur des situations du moment qui sont influencées par des effets conjoncturels. C'est un des moyens, mais jusque-là peu exploité, d'avoir une vue globale de l'insertion professionnelle des jeunes à l'arrêt de leurs études. L'opérationnalisation de cette vision holistique peut se faire à travers la mise en place d'un observatoire national de suivi des sortants.

Références bibliographiques

- Addison, J. T., & Portugal, P. (2002). Job Search Methods and Outcomes. *Oxford Economic Papers*, 54(3), 505–533.
<https://www.jstor.org/stable/3488907>
- Aliaga, C., Duploux, B., Jugnot, S., Rouaud, P., & Ryk, F. (2010). Enquête « Génération 2004 ». Méthodologie et bilan. *Net.Doc*, 63.
- Allard, R., & Ouellette, J.-G. (1995). Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socio professionnelle des jeunes. *Carrièreologie*, 8(3), 497–517.
- Antoine, P., Bocquier, P., Marcoux, R., & Piché, V. (2006). *L'expérience des enquêtes biographiques en Afrique*. Chaire Quételet.
- Ba Gning, S., Sakho, C. S., Sène, M.-T., & Grégory, J. (2018). Les trajectoires familiales et les dynamiques de réseaux sociaux d'entrepreneures à Saint-Louis du Sénégal. Dans A.-E. Calvès, F. B. Dial, & R. Marcoux (Eds.), *Nouvelles dynamiques familiales en Afrique* (pp. 201–218). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Barry, M. G. (2016). *L'insertion des diplômés en Guinée : processus et contraintes*. Paris : L'Harmattan.
- Beaupère, N., & Giret, J.-F. (2008). Étudier l'insertion des étudiants: Les enjeux méthodologiques posés par le suivi de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur au niveau local, régional et national. *Notes Emploi Formation/Céreq*, 28.

- Béduwé, C., & Giret, J. (2001). Le travail en cours d'études a-t-il un effet sur l'insertion professionnelle ? Application aux données de l'enquête « Génération 92 ». *Formation Emploi*, 73, 31–52. http://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2001_num_73_1_2406
- Biemann, T. (2011). A transition-oriented approach to optimal matching. *Sociological Methodology*, 41, 195–221. <https://www.jstor.org/stable/41336922>
- BIT, & INSAE. (2013). *Transition vers le marché du travail des jeunes femmes et hommes au Bénin*. Genève : BIT.
- Bringe, A. (2017). *Panorama de quelques méthodologies statistiques utilisées en sciences sociales*. Séminaire METSEM.
- Calmand, J. & Epiphane, D. (2012). L'insertion professionnelle après des études supérieures : des diplômés plus égaux que d'autres.... *Formation emploi*, 117, 11-28. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3509>
- Clark, D. H. (1972). New School Leavers in Singapore. *Higher Education*, 1(4), 449–461.
- Compaoré, F. (2017). L'insertion professionnelle des sortants de l'enseignement technique et professionnel: cas des diplômés de spécialité de la section tertiaire au Burkina Faso. Dans M. Compaoré, J.-F. Kobiané, F. Compaoré (Eds.), *Dynamiques éducatives au Burkina Faso: Bilan et perspectives* (pp. 429–454). Paris : L'Harmattan.
- Couppié, T., & Epiphane, D. (2006). La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail. *Formation Emploi*, 93, 11–27. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2204>
- Dagenais, M., Montmarquette, C., Parent, D., & Viennot-Briot, N. (1999). Travail pendant les études, performance scolaire et abandon. *Economie publique*, 5(1), 145-191. <https://doi.org/10.4000/economiepublique.2065>
- Dagenais, M., Parent, D., Durocher, B., & Raymond, F. (1998). *Travail pendant les études et abandon scolaire : Causes, conséquences et politiques d'intervention*. CIRANO.
- Dupray, A. & Moullet, S. (2010). Offre éducative, valorisation des diplômes et effets de composition : deux générations de sortants de l'université au tournant des années 2000. *Revue d'économie politique*, 120, 845-880. <https://doi.org/10.3917/redp.205.0845>

- Elbaz, S. (2009). Quand le régime du « changement » prône la « stabilité » mots et trajectoire de « développement » en Tunisie. *Revue Tiers Monde*, 200, 821-835. <https://doi.org/10.3917/rtm.200.0821>
- Ferry, B. (1976). *Le fichier-événements. Une nouvelle méthode d'observation rétrospective*. Communication à la Chaire Quételet sur l'observation démographique dans les pays à statistiques déficientes. Louvain.
- Fondeur, Y., & Minni, C. (2004). L'emploi des jeunes au cœur des dynamiques du marché du travail. *Economie et Statistique*, 378-379, 85-104.
- Forquin, J.-C. (1980). L'école française et sa difficile insertion communautaire. *International Review of Education*, 26(3), 289-300. <https://doi.org/10.1007/BF01427494>
- Gabardinho, A., Ritschard, G., Studer, M., & Müller, N. S. (2009). *Mining sequence data in R with the TraMineR package: A users guide for version 1.2*. Geneva: University of Geneva.
- Gauthier, M., Hamel, J., Molgat, M., Trottier, C., Turcotte, C., & Vultur, M. (2004). *L'insertion professionnelle et le rapport au travail des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires ou collégiales en 1996-1997 : étude rétrospective*. Rapport du centre Urbanisation, culture et société de l'Institut national de la recherche scientifique, Montréal Canada.
- Gehin, J.-P., & Pahléta, U. (2012). Les devenir socioprofessionnels des sortants sans diplôme : un état des lieux dix ans après la sortie du système éducatif (1998-2008). *Formation Emploi*, 118, 15-35. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3577>
- Giret, J. & Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation Emploi*, 117, 29-47. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3514>
- Halima, M. B., Kocoglu, Y., & Halima, B. Ben. (2010). *Insertion Professionnelle des Diplômés Universitaires en Tunisie : Comparaison Public-Privé*. Document de travail. HAL, 34. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00943982>
- Hervé, L.-O. (2021). *Visualiser et Catégoriser des trajectoires : panorama des méthodes existantes, application de l'analyse des séquences par appariement optimal et démonstration d'une nouvelle application dédiée*. INED.

- INSD. (1998). *Analyse des résultats de l'enquête prioritaire sur les conditions de vie des ménages en 1998*. Ouagadougou : INSD
- INSD. (2015). *Enquête multisectorielle continue (EMC) 2014 : emploi et chômage*. Ouagadougou : INSD.
- INSD. (2016a). *Enquête nationale sur l'emploi et le secteur Informel (ENESI-2015) : conditions de travail et dialogue social*. Ouagadougou : INSD.
- INSD. (2016b). *Enquête nationale sur l'emploi et le secteur informel (ENESI-2015) : insertion sur le marché de travail*. Ouagadougou : INSD.
- INSD, & AFRISTAT. (2019). *Enquête régionale intégrée sur l'emploi et le secteur informel (ERI-ESI)*. Ouagadougou : INSD & AFRISTAT.
- INSD, & BIT. (2020). *Rapport de l'enquête sur la transition vers la vie active (ETVA) au Burkina Faso en 2019*.
- Kinyanjui, P. K. (1973). Education , Training , and Employment of Secondary School Leavers in Kenya. *Manpower and Unemployment Research in Africa*, 6(2), 79–98.
- Kobiané, J.-F., Oouli, I., & Guissou, S. (2020). *Etat des lieux des inégalités multidimensionnelles au Burkina Faso. Analyse des inégalités au Burkina Faso à travers la pauvreté multidimensionnelle et les trajectoires des sortants du système éducatif* (No. 132; AFD Research Papers).
- Kobiané, J.-F., & Pilon, M. (2013). *Parcours académiques des étudiants de l'université de Ouagadougou: 1995-2009*. Ouagadougou : Presses Universitaires de Ouagadougou
- Korenman, S., & Neumark, D. (1997). *Cohort crowding and youth labor markets: a cross-national analysis* (No. 6031; NBER Working Paper Series).
- Lecaillon, J. (1980). Salaires, chômage et situation politique. *Revue d'économie Politique*, 90(5), 615–627.
- Margirier, G. (1998). Système éducatif et développement économique : un test de la sensibilité de l'offre et de la demande d'éducation aux conditions du marché du travail local. *Revue d'économie Politique*, 108(4), 553–580.
- MENA. (2016). *Annuaire statistique de l'enseignement post-primaire et secondaire 2015-2016*. Ouagadougou, Burkina Faso
- N'Guessan, C. F.-J. (2015). Analyse des déterminants de l'intensité de la recherche d'emploi en Côte d'Ivoire. *Revue d'analyse Économique*, 91(3), 339-366.

- Navarro-Cendejas, J. & Coll, J. (2016). Quelle influence du travail en cours d'études sur l'insertion professionnelle de diplômés universitaires catalans ?. *Formation Emploi*, 134, 47-65. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4764>
- Nicole-Drancourt, C. (1994). Mesurer l'insertion professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 35(1), 37–68.
- O'Higgins, N. (2003). *Trends in the Youth Labour Market in Developing and Transition Countries Trends in the Youth Labour Market in Developing and Transition Countries*. World Bank Social Protection Discussion Paper Series 0321.
- OECD. (2011). *Report on the Gender Initiative: Gender Equality in Education, Employment and Entrepreneurship*. Paris: OECD
- OIT, & INSD. (2020). *Rapport de l'enquête sur la transition vers la vie active au Burkina Faso en 2019*.
- Ouarma, S. (2017). *Situation d'adequation de la formation à l'emploi au Burkina Faso et son influence sur le revenu*. Université de Yaoundé II.
- Premat, C., & Coulet, C. (2015). *Education et insertion professionnelle : une perspective nordique*. Paris : Fondation Jean-Jaurès.
- Robette, N. (2011). *Explorer et décrire les parcours de vie : Les typologies de trajectoires*. CEPED.
- Robette, N., Bry, X., & Lelièvre, E. (2015). A global interdependence approach to multidimensional sequence analysis. *Sociological Methodology*, 45(August), 1–44. <https://doi.org/10.1177/0081175015570976>
- Savado, B. (2013). *Analyse critique des politiques éducatives et de développement du Burkina Faso de 1960 à 2012, perspectives ante et post 2015*. Network for international policies and cooperation in education and training.
- Smart, J. C. (1986). College Effects on Occupational Status Attainment. *Research in Higher Education*, 24(1), 73–95.
- Studer, M. (2013). *WeightedCluster Library Manual. A practical guide to creating typologies of trajectories in the social sciences with R*. LIVES Workong Papers, 24. <https://doi.org/10.12682/lives.2296-1658.2013.24>
- Studer, M. (2016). *Une introduction à l'analyse de séquences et quelques-unes de ses utilisations en sciences sociales*. Université de Genève.

- Tornero, M. (2017). Des inégalités dès le début de carrière entre les femmes et les hommes : l'impact des filières d'études. *Insee Analyses Occitanie*, 51.
- Trottier, C. (2005). L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? *Education et Sociétés*, 2(16), 77–97. <https://doi.org/10.3917/es.016.0077>
- Trottier, C., Laforce, L., Cloutier, R., & Diambomba, M. (1997). Insertion professionnelle des titulaires d'un grade universitaire : stabilisation sur le marché du travail et correspondance formation / emploi. *Revue Canadienne de l'éducation*, 22(4), 411–427.
- Vincens, J. (1998). L'insertion professionnelle des jeunes. Quelques réflexions théoriques. *Formation Emploi*, 61, 59–72
- Vivier, G. (2006). Comment collecter des biographies ? De la fiche Ageven aux grilles biographiques, Principes de collecte et Innovations récentes . *Acte Du Colloque AIDELF*.
- Yougbaré, M. (2017). Stage d'insertion en entreprise et lutte contre le chômage : quelles vertus pour l'employabilité des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur au Burkina Faso ? Dans M. Compaoré, J.-F. Kobiané, F. Compaoré (Eds.), *Dynamiques éducatives au Burkina Faso : Bilan et perspectives* (pp. 405–428). Paris : L'Harmattan.

Chapitre X

Orientation, conscience critique et parcours professionnels

Jérôme ROSSIER¹
& **Jonas MASDONATI**²

L'insertion professionnelle et l'accès à un travail décent et digne dépendent de différents facteurs contextuels, économiques (associés notamment à la situation du marché du travail) et psychologiques. Ces facteurs ne peuvent pas être considérés de manière indépendante, mais sont à comprendre comme étant en constante interaction. Les individus doivent donc pouvoir composer et, idéalement, tirer parti de ces différents facteurs pour développer une capacité d'action et construire leurs parcours et leurs vies. Plusieurs recherches et modèles théoriques des parcours professionnels montrent que l'impact des facteurs contextuels et économiques sur le bien-être est régulé par différentes ressources psychologiques. Dès lors, lorsqu'ils sont confrontés à des situations adverses, les individus comme les communautés tendent à mobiliser et utiliser leurs ressources intrinsèques et contextuelles. La conscience critique peut être considérée comme une méta-compétence permettant d'agir sur les causes sociales et structurelles des inégalités sociales. Cette conscience critique est un élément permettant de faire le lien entre actions de niveau micro (au niveau des individus) et actions de niveau macro (contexte social, économique et politique). Le développement d'une conscience critique semble donc particulièrement précieux dans des contextes économiques contraignants et inégalitaires et dans des structures sociales très verticales. En ce sens, les interventions d'orientation peuvent contribuer à développer à la fois la conscience critique et l'intentionnalité dans l'espace et le temps.

¹ CePCO, Institut de Psychologie, Université de Lausanne
E-mail: Jerome.Rossier@unil.ch

² CePCO, Institut de Psychologie, Université de Lausanne
E-mail: Jonas.Masdonati@unil.ch

Orientation, Conscience Critique, et Insertion Professionnelle

Le monde contemporain est en profonde transformation et nos sociétés doivent relever une série de défis très importants. Parmi ces défis, on peut citer notamment une forte croissance démographique mondiale, mais qui touche particulièrement l'Afrique subsaharienne, avec une population qui a plus que doublé entre 1990 et 2020, passant de 491 à 1094 millions d'habitants (Tabutin et Schoumaker, 2020). Cette croissance démographique a évidemment de nombreuses conséquences pour le domaine de l'éducation et notamment pour l'orientation scolaire et professionnelle qui devrait être accessible à l'ensemble des élèves, selon la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies. Les changements climatiques sont un autre défi majeur qui va transformer notre environnement. Ces changements peuvent rendre différentes régions inhospitalières et ainsi avoir un impact important sur les structures sociales et économiques. La croissance démographique comme le changement climatique, mais aussi les inégalités économiques et sociales, vont alimenter les flux migratoires (Alberti et Achermann, 2021), dont les enjeux s'actualisent aussi en termes d'intégration socioprofessionnelle. Notre monde globalisé se caractérise également par une mondialisation des marchés, de la production des biens et des savoirs, des connaissances et des échanges. Nous sommes confrontés à une évolution technologique rapide, à la robotisation et la numérisation de nos moyens de production qui ont des impacts importants sur la structure du marché du travail. On observe une précarisation pour de nombreux travailleurs, avec une augmentation des emplois atypiques (BIT, 2016) qui alimente une dualisation du marché du travail croissante, certains travailleurs bénéficiant d'emplois stables et sûrs alors que d'autres sont dans des situations plus précaires. Nos sociétés offrent des espaces sociaux moins structurés et les normes sociales se diversifient. Cette évolution offre une liberté plus importante aux individus, encouragés à développer leur singularité, mais implique également une diminution du caractère étayant de nos espaces sociaux. Dans ce contexte, il faut repenser au rôle de l'orientation, à son mode de diffusion, à son accessibilité, pour garantir une orientation pour tous et à tout âge, au service du développement du pouvoir d'agir, de l'agentivité individuelle (d'agir sur le monde), mais aussi collectif : « Personne

n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1974, p. 62).

Enjeux de l'orientation

Lorsque l'on considère les parcours vocationnels et professionnels des individus, il est possible d'identifier quatre enjeux centraux auxquels tous sont confrontés à des degrés variables. Dans le contexte d'un accompagnement au choix professionnel ou lors d'une transition professionnelle, ces enjeux sont nécessairement thématiques et travaillés. Le premier enjeu concerne l'importance de considérer le développement de l'individu dans le temps et l'espace social, tout en tenant compte des différentes strates de l'individu. Le deuxième concerne le processus de choix que les individus mettent en œuvre pour planifier un parcours éducationnel, vocationnel et professionnel. L'enjeu suivant implique une réflexion quant à l'ajustement au contexte, notamment professionnel, et la question de l'adéquation du choix et du positionnement. Finalement, il est important d'avoir une réflexion sur le sens au travail, l'identité personnelle et l'engagement collectif.

Développement vocationnel et professionnel

La question du développement vocationnel et de carrière a fait l'objet de nombreux travaux à partir des années cinquante. Ginzberg et collègues (1951) ont par exemple décrit le développement des intérêts professionnels de l'enfance à l'adolescence en considérant d'une part les *choix à l'essai* entre 11 et 17 ans, qui résultent de la prise en compte successive au cours du développement des intérêts (11-12 ans), des compétences (13-14 ans), des valeurs (15-16 ans) pour mettre ensuite ces choix à l'épreuve de la réalité. Ces choix à l'essai sont ensuite suivis de *choix réalistes*, qui impliquent une phase d'exploration (recherche active d'information), de cristallisation (hiérarchisation des facteurs dont il s'agit de tenir compte), et de spécification (définition plus précise d'une option). Par la suite, Super (1980) a proposé une approche du développement tout au long de la vie, la *life-span, life-space theory*, qui tient compte de l'évolution au cours du temps et du déploiement de l'individu dans différents espaces (famille, travail, etc.) ou rôles sociaux (étudiant, travailleur, citoyen, etc.). Cette conception implique que les professionnels considèrent

l'ensemble des sphères de vie pour accompagner le développement de carrière d'un individu, en tenant compte par exemple de sa situation familiale et de son réseau social. Ce développement est ponctué de différentes étapes et transitions, que l'on peut conceptualiser en termes d'un maxi-cycle (croissance, exploration, établissement, maintien et déclin à l'échelle de la carrière), chaque étape de ce maxi-cycle donnant lieu à un mini-cycle (mêmes étapes, mais à l'échelle d'un emploi, par exemple).

Les approches développementales ne rendent cependant plus très bien compte de la *pluralisation des parcours professionnels* que l'on observe de nos jours (Fournier, Zimmermann, Gauthier, Masdonati, & Lachance, 2016). Ces parcours sont caractérisés par de nombreuses transitions et une diversification des formes d'emplois, avec notamment une augmentation des emplois atypiques au sens de l'Organisation Internationale du Travail (BIT, 2016). La théorie des *carrières durables* (De Vos, Van der Heijden, & Akkermans, 2020) tente de rendre compte de cette pluralisation des parcours professionnels et notamment des *carrières discontinues* (Giraud & Roger, 2011). Elle part du postulat qu'une adaptation adéquate, dynamique et réciproque avec son environnement sous-tend les carrières durables en termes de bien-être, de bonheur, et de productivité. Cette théorie ne rend cependant pas vraiment compte de l'importance, dans nos sociétés, d'accompagner les transitions des individus, alors même que ces dernières peuvent constituer des moments de vulnérabilité (Rossier et al., sous presse). Pour cette raison, nos sociétés ne peuvent soutenir les carrières durables qu'en faisant la promotion de l'apprentissage et d'un accompagnement tout au long de la vie. Un tel accompagnement doit tenir compte des aspects micro (caractéristiques et strates de l'identité individuelle), des aspects méso (contexte familial, scolaire, etc.), et des aspects macro (contexte social, économique et politique). Pour cette raison, il est important de proposer un accompagnement fondé sur une approche holistique (Rossier, Cardoso, & Duarte, 2021).

Choix vocationnel

Au cours de son parcours, une diversité d'options ou de choix s'offre à l'individu. La diversification des carrières implique pour de nombreuses personnes de se confronter et de gérer un nombre plus important de transitions. L'existence de ces options implique pour

l'individu de faire des choix, qui peuvent être pris collectivement ou individuellement. Les choix collectifs peuvent être ceux d'une famille, d'une communauté, mais aussi ceux portés par un système. Ces choix collectifs peuvent être perçus par les individus comme des choix contraints. L'individu peut aussi être confronté à des contingences contextuelles, par exemple lorsque l'accès à la formation dépend de la situation géographique (lieu de formation trop éloigné ou accès rendu difficile pour des personnes vivant dans des quartiers où existe une importante vulnérabilité sociale). Lorsque le choix est fait par une famille, il est important que les conseillers travaillent avec les jeunes, mais aussi avec leur famille, pour s'assurer que leur choix est soutenu par l'entourage (Moumoula, & Bakyono-Nabaloum, 2005 ; Paré Kaboré & Nabaloum-Bakyono, 2014). En même temps, les conseillers doivent s'assurer que le choix ne soit pas seulement celui de la famille, mais aussi le choix du jeune. Dans l'idéal, le choix devrait être réaliste, correspondre aux besoins et aspirations des jeunes et pouvoir être soutenu (moralement et financièrement) par leur famille. Un choix d'orientation implique, selon Gati et Levin (2015), d'identifier les critères centraux et de les ordonner en fonction de leur importance subjective. Ces critères peuvent rendre compte d'intérêts, de domaines d'activités, de types d'activités, de la proximité géographique, des débouchés ou perspectives professionnelles, etc. L'application séquentielle de ces critères en suivant l'ordre d'importance subjective (*élimination séquentielle*), permet d'identifier, parmi l'ensemble des options disponibles et possibles, cinq à sept options prometteuses, que l'on pourra ensuite étudier de manière plus précise. Pour comparer les différentes options prometteuses, il s'agit de considérer l'ensemble des critères de manière simultanée en tenant compte de leur poids respectif (*évaluation pondérée*). Pour procéder à une telle évaluation, il est par exemple possible d'utiliser une balance décisionnelle. L'ordre dégagé par cette évaluation constitue un choix qu'il faut encore confirmer, en vérifiant qu'il convienne à la personne et que le choix soit réalisable.

Ajustement au contexte

La question de l'ajustement de l'individu à son contexte professionnel a toujours été au centre des préoccupations de l'orientation. Le père fondateur de notre discipline a déjà évoqué cela dans sa formule en 3 étapes. « Pour un choix réfléchi d'une profession, il y a trois grands facteurs : (1) une compréhension claire de vous-

même, de vos aptitudes, capacités, intérêts, ambitions, ressources, limites et connaissance de leurs causes ; (2) une connaissance des exigences, des conditions de réussite, des avantages et des inconvénients, de la rémunération, des opportunités et des perspectives des différents domaines professionnels ; et (3) un raisonnement honnête des relations de ces deux ensembles de faits » (Parsons, 1909, p. 5, traduction libre). C'est bien cette troisième étape qui implique une réflexion sur l'ajustement entre l'individu et son environnement. Cette approche a largement inspiré les travaux de Holland (1985), pour qui la personnalité vocationnelle rend compte d'une cohérence intrinsèque entre compétences, aspirations et intérêts. Le choix de l'individu est fonction de cette personnalité vocationnelle. Il tend à choisir des environnements qui lui ressemblent, qui sont congruents avec sa personnalité vocationnelle, et qui sont choisis par des personnes qui lui sont similaires.

La théorie de l'adaptation au travail développée à l'Université de Minnesota (Dawis, 2005) postule que l'individu cherche à réaliser et à maintenir, au cours d'un processus dynamique d'adaptation, une bonne correspondance entre sa personnalité et son milieu professionnel. Une adaptation adéquate s'exprime de deux manières, une satisfaction individuelle quant à son contexte professionnel et une satisfaction de l'environnement professionnel au sujet de la performance de l'individu, ces deux aspects étant en interaction. L'adaptation peut se faire par un ajustement du comportement individuel ou de l'environnement professionnel. Lorsque le manque de correspondance est trop important, l'adaptation est difficile (ou impossible au-delà du seuil d'adaptation). Si la correspondance est imparfaite, une adaptation est possible pour atteindre une correspondance tolérable. On distingue une *adaptation active*, qui modifie l'environnement, d'une *adaptation réactive*, qui implique une modification de soi. L'adaptation est fonction de la flexibilité de l'individu et de la plasticité du milieu. Il est possible de distinguer différents ajustements : entre l'individu et sa profession, son contexte organisationnel, son travail, son équipe de travail, ou son supérieur (Jansen & Kristof-Brown, 2006). Il ne faut cependant pas oublier que cet ajustement ne suit pas des principes déterminés, que les individus comme les environnements évoluent, qu'il existe différentes manières de s'ajuster, d'adapter, ou de s'adapter à une situation et que cette interaction est dynamique et continue.

Sens et identité vocationnelle

La conceptualisation proposée par Super (1990) à la fin de sa carrière sous la forme d'un arc-en-ciel permet de lier la biographie de l'individu et son environnement, en proposant que le soi puisse être un *macro-organisateur* de cette relation (et structure les interactions entre ces deux aspects). Dans l'environnement social, économique et politique *liquide* contemporain (Bauman, 2000), les modèles traditionnels linéaires du développement de carrière ne peuvent plus répondre adéquatement aux défis qui se posent à l'orientation professionnelle (Savickas et al., 2010). Les gens sont confrontés à un nombre croissant de transitions de carrière, qui peuvent être considérées comme des moments de vulnérabilité (Rossier et al., sous presse). Les parcours professionnels sont moins prévisibles, offrant davantage d'opportunités pour certains, augmentant l'incertitude pour tous, et exposant ainsi une partie de la population au risque d'une précarisation.

Pour décrire la manière dont les gens naviguent dans cet environnement social évolutif et racontent leurs cheminements de carrière, il est intéressant de tenir compte des différents aspects du Soi, en tant qu'acteur, agent et auteur, selon la perspective théorique de McAdams (2013). Le développement du Soi est le résultat d'un processus ayant cours tout au long de la vie et influencé par diverses expériences de vie. Dans la modernité tardive comportant moins de marqueurs sociaux, ce développement devient un projet réflexif permanent de définition de Soi par rapport à soi-même (Giddens, 1991). Ce processus réflexif répond à deux besoins fondamentaux, (1) le besoin de continuité dans la perception de soi dans le temps et l'espace et (2) le besoin de se définir une identité singulière, en lien avec son ressenti intime et qui nous situe dans l'espace social. Ces éléments permettent de soutenir « un sentiment d'être chez soi dans son corps, [et un] sentiment de savoir où l'on va » (Erikson, 1956/1980, p. 127). Les approches narratives (Rossier, Cardoso, & Duarte, 2020) permettent de stimuler le développement de l'intentionnalité en aidant les individus à faire des liens entre leur passé, leur présent et leur avenir (grâce à ce travail réflexif tout au long de la vie) et en utilisant leurs ressources contextuelles, proximales et personnelles pour raconter, donner du sens et agir sur leur parcours de vie.

La Psychology of Working Theory

Le cadre théorique de la Psychologie de l'activité de travail (*Psychology of Working Framework*, PWF) a été pensé par Blustein (2006) en réponse au constat que les théories traditionnelles en psychologie de l'orientation ne permettent pas de saisir les enjeux des nombreuses personnes qui vivent des contraintes majeures dans leur développement de carrière. Ce cadre théorique souligne, entre autres, que l'accès au travail—et encore plus à un travail de qualité—est contraint par des forces sociales, économiques et politiques. Il prône par ailleurs une orientation qui considère non seulement les travailleurs salariés, mais aussi les personnes qui souhaitent travailler sans y parvenir et celles exerçant une activité en dehors du marché de l'emploi (p.ex., travail de bénévolat ou activités du *care*). Le PWF invite ainsi à adopter une approche inclusive du travail, donnant une voix à des populations jusque-là oubliées dans le domaine, comme « les personnes pauvres, la classe ouvrière et les personnes marginalisées en raison de leur sexe, de leur origine ethnique ou d'autres aspects de leur identité » (Kozan et al., 2019b, p. 237). S'appuyant sur ces postulats, Duffy et collègues (2016) ont conçu la théorie de l'activité de travail (*Psychology of Working Theory*, PWT), qui ambitionne à identifier les facteurs contextuels et psychologiques qui déterminent les chances d'accéder à un travail décent.

Le travail décent, ses antécédents et ses conséquences

La notion de travail décent telle que conçue dans le cadre de la PWT s'inspire de l'Agenda du travail décent de l'OIT et en constitue une traduction dans le domaine de l'orientation (Duffy et al., 2016). Pour la PWT, un emploi est ainsi considéré décent lorsqu'il offre (1) des conditions interpersonnelles et physiques sécuritaires, (2) un horaire permettant de se reposer et d'avoir du temps libre, (3) des valeurs organisationnelles cohérentes avec les valeurs personnelles, (4) un salaire adéquat et juste et (5) l'accès à des soins de santé (Duffy et al., 2017).

D'après la PWT, l'accès à un travail décent est déterminé par une série de facteurs, autant contextuels que psychologiques (Duffy et al., 2016 ; Kozan et al., 2019b). Premièrement, des contraintes économiques peuvent empêcher l'accès à un travail de qualité et

satisfaisant. Par exemple, des ressources matérielles limitées réduisent les opportunités de formation et d'emploi des individus. La marginalisation est un deuxième facteur contextuel qui empêche certaines personnes d'accéder à un travail décent. En effet, appartenir à des groupes sociaux défavorisés, tels que des minorités sexuelles ou ethniques, expose les individus à des risques de mise à l'écart du marché du travail et complexifie leur intégration professionnelle. La PWT montre que le lien entre ces facteurs contextuels et le travail décent est médié par deux principaux facteurs psychologiques : la volition et l'adaptabilité professionnelles. La première renvoie au sentiment de pouvoir choisir en dépit de contraintes contextuelles, alors que la deuxième fait référence à la capacité de la personne à mobiliser les ressources permettant de faire face aux défis liés au travail.

Accéder à un travail décent a des conséquences importantes sur la qualité du parcours professionnel et de vie de l'individu. En ce sens, la PWT postule qu'un travail décent permet de répondre aux trois besoins fondamentaux de survie, de lien social et d'auto-détermination (Blustein, 2006 ; Duffy et al., 2016). A son tour, la réalisation de ces besoins favorise l'accomplissement professionnel de l'individu ainsi que, plus généralement, son bien-être. À noter enfin que la plupart des liens entre les antécédents et les conséquences d'un travail décent modélisés dans la PWT ont été confirmés empiriquement (p.ex., Duffy et al., 2019) et que cette théorie semble transposable dans divers contextes socioéconomiques et culturels (p.ex., Atitsogbe et al., 2021 ; Kozan et al., 2019b ; Masdonati et al., 2019).

Conscience critique

La PWT postule par ailleurs que quatre variables modératrices peuvent exacerber ou atténuer le lien entre les antécédents contextuels ou psychologiques et le travail décent : une personnalité proactive, le soutien social, les conditions économiques et la conscience critique (Duffy et al., 2016). Si le fonctionnement des trois premières variables est plutôt connu et étayé empiriquement, jusqu'à peu la conscience critique n'était pas considérée en psychologie de l'orientation ; or, depuis une dizaine d'années, elle attire de plus en plus l'attention des chercheurs dans le domaine (e.g., Kenny et al., 2019). Bien qu'il n'ait pas été le premier à utiliser cette notion, Paulo Freire (1974) a très

largement contribué à la populariser pour décrire le passage d'une conscience aliénée ou naïve à une conscience critique ou agissante, qui considère les contingences notamment sociales et systémiques. Cette conscience critique est notamment indispensable aux peuples pour lutter contre les inégalités sociales.

La conscience critique fait référence au processus « par lequel les personnes opprimées analysent de manière critique leur situation sociopolitique et agissent ensuite pour imposer un changement » (Kozan et al., 2019b, p. 244). Elle résulte de l'articulation de trois composantes : la réflexion critique, soit la capacité à saisir la manière dont différentes formes d'inégalités sociales émergent et se manifestent ; l'efficacité politique, qui fait référence à la capacité perçue d'initier un changement social ou politique ; l'action critique, soit l'engagement concret de la personne dans des activités promouvant ce changement. Quelques recherches, dont certaines dans le champ de l'orientation, font état de la portée de ce concept et du caractère émancipatoire de la conscience critique pour les personnes exclues ou vivant des inégalités dans leurs parcours professionnels et de vie (e.g., Diemer & Blustein, 2006 ; Diemer et al., 2010 ; McWhirter & McWhirter, 2016). Une revue de ces travaux a amené Duffy et collègues (2016) à affirmer que la conscience critique « may help marginalized people engage with pathways to social mobility despite these constraints, or enable them to play the games of school and work on an uneven playing field » (p. 137).

Transitions professionnelles

Si la psychologie de l'orientation contemporaine s'intéresse de plus en plus à la question du travail décent, surtout en s'appuyant sur la PWT, de nombreux chercheurs dans ce champ tentent également d'appréhender les défis sous-jacents aux transitions professionnelles (p.ex., Olry-Louis et al., 2017). L'essor des travaux portant sur cette question s'explique par une augmentation des changements dans les parcours professionnels contemporains (comme mentionné plus haut), mais aussi par la complexité des enjeux que ceux-ci sous-tendent (Boutinet, 2014). Une dimension temporelle, processuelle et longitudinale vient ainsi se greffer aux réflexions sur le travail décent et permet de comprendre ce que vivent les individus lors des différents « passages » qui rythment leur vie au travail : de l'école à l'emploi, de l'emploi à la retraite, à l'inactivité professionnelle ou au retour en

formation, de mobilité ascendante ou horizontale, etc. En somme, aux réflexions sur la finalité d'un processus d'orientation consistant à faire en sorte que tous les individus soient en mesure d'exercer un travail décent, s'ajoutent des réflexions sur les processus qui permettent ou empêchent d'atteindre cette finalité, processus qui se traduisent sous le terme de transition professionnelle. Ainsi, réussir une transition est susceptible d'initier des carrières durables et épanouissantes, alors qu'une transition problématique peut marquer l'entrée dans des parcours professionnels précaires (e.g., Krahn et al. 2015).

La transition entre école et monde du travail

Parmi les transitions que les individus traversent tout au long de leur parcours professionnel, celle les amenant du monde scolaire au monde professionnel comporte des caractéristiques spécifiques et revêt une importance particulière (Masdonati & Fournier, 2015). En effet, il s'agit souvent du premier vrai contact avec le marché du travail, ce qui implique un processus, parfois laborieux, d'adaptation à d'importants changements et à un véritable « nouveau monde ». De plus, cette transition va de pair avec d'autres changements complexes en lien avec le passage à l'âge adulte, comme la recherche d'indépendance financière et émotionnelle (Domene et al., 2015). Enfin, la manière dont une personne traverse cette première transition professionnelle peut avoir des répercussions durables sur son parcours (Cho-Baker & Purtell, 2021 ; Krahn et al., 2015).

Du fait de sa complexité, la réussite de la transition école-travail ne se résume pas au fait d'avoir trouvé un emploi en quittant l'école. D'autres critères ont été mis en avant dans la littérature afin de parvenir à une compréhension plus élaborée de ce que cela exige pour réussir cette transition. Par exemple, Akkermans et collègues (2021) ont récemment défini la transition école-travail comme « The process during which young adults are able to transition into the labor market, perform well, achieve person-career fit, and develop in their work and early career, with the aim of securing employment and laying the foundation for a sustainable career » (p. 80).

La transition école-travail dans le modèle de la Psychology of Working Theory

Sous l'angle de la PWT, la transition entre école et travail peut être considérée comme la première tentative déployée par les

individus pour accéder à un emploi de qualité (Medvide et al., 2019). Toutefois, étant donné que la PWT est un modèle général qui a été pensé pour la population de travailleurs adultes, ses principes et les variables en jeu ne sont pas tout à fait les mêmes lorsque l'on réfléchit à la transition école-travail et aux défis particuliers de l'insertion professionnelle des jeunes adultes. Une adaptation de la PWT aux enjeux spécifiques de la transition école-travail a alors récemment été proposée (Masdonati et al., 2020). Cette transition est définie ici autant à travers des critères objectifs (i.e., le fait de trouver un emploi en quittant l'école et de s'y maintenir) que subjectifs (i.e., le lien formation-emploi et l'employabilité perçue). Plusieurs ajouts ont été apportés dans cette adaptation de la PWT. En particulier, le système de formation a été ajouté en tant que variable modératrice des liens entre antécédents et résultats de la transition. De plus, des processus identitaires s'y greffent en tant que médiateurs du lien entre antécédents contextuels et réussite de la transition.

Ce modèle adapté postule que la réussite de la transition école-travail dépend directement ou indirectement de deux principaux facteurs contextuels : le niveau de contrainte socio-économique et l'appartenance—ou pas—à des groupes marginalisés (Masdonati et al., 2021). Ainsi, la transition est plus complexe pour les jeunes adultes ayant un faible statut socioéconomique, vivant dans un contexte familial difficile (qui véhicule, par exemple, des représentations négatives du travail), ainsi qu'à plusieurs égards, pour les jeunes femmes. De plus, les chances de réussir la transition sont moins bonnes pour les jeunes migrants ou appartenant à une minorité ethnique, tout comme pour les jeunes faiblement qualifiés ou ayant des difficultés scolaires. Cela étant, tout comme dans la PWT, le lien entre antécédents contextuels et réussite de la transition est médié par des facteurs psychosociaux. Dans le cas spécifique de la transition école-travail, deux variables médiatrices sont prépondérantes : certaines ressources psychosociales et l'identité. Parmi les ressources psychosociales, le sentiment d'efficacité et l'adaptabilité (c.-à-d., le souci de son avenir, le contrôle perçu sur sa carrière, la curiosité sur soi et ses options et la confiance en sa capacité à faire face aux obstacles) jouent un rôle primordial (Medvide et al., 2019). Deux processus identitaires constituent également des facteurs médiateurs, soit l'identité vocationnelle, renvoyant à la connaissance de soi et à la clarté du projet professionnel (Gupta et al., 2015) et l'identité de rôle professionnel (*work role identity*), définie comme l'importance du rôle

de travailleur comparativement aux autres rôles de vie et la possibilité d'exprimer ses valeurs à travers son travail (Ng & Feldman, 2007).

Une transition réussie—selon les critères objectifs et subjectifs mentionnés plus haut—augmente à son tour la probabilité de rencontrer du succès dans sa vie professionnelle dans le long terme. Plus précisément, les conséquences d'une réussite de la transition école-travail se situent à deux niveaux. D'une part, elle influence les chances d'exercer un travail décent, soit un emploi sûr, stable et répondant aux cinq critères de l'Agenda du travail décent de l'OIT repris dans la PWT, mentionnés plus haut (Duffy et al., 2016). D'autre part, une transition réussie facilite également l'accès à un travail qui a du sens (*meaningful work*), soit un emploi que respecte l'importance, les valeurs et les finalités que la personne associe à sa vie professionnelle (Shea-Van Fossen & Vredenburg, 2014).

Tout comme la PWT, le modèle de la transition de Masdonati et al. (2021) fait état de plusieurs variables modératrices qui renforcent ou atténuent le lien entre antécédents/médiateurs et l'issue de la transition école-travail. Il s'agit du système éducatif, de la situation du marché du travail, du soutien social et de la conscience critique. Dans ce modèle également, la conscience critique joue un rôle central. Elle semble en effet réduire les désavantages des adolescents et jeunes adultes appartenant à des minorités ethniques et de celles et ceux à faible statut socio-économique, consolidant par-là leur développement de carrière. Ceci, notamment à travers des effets positifs sur la persévérance scolaire, sur les attentes professionnelles, sur l'importance du rôle de travailleur (*work role salience*) et sur la clarté de l'identité vocationnelle (Diemer & Blustein, 2006 ; Diemer et al., 2010). Les résultats des rares recherches existant sur le sujet montrent ainsi l'importance de développer la conscience critique des jeunes défavorisés, mais également de tout individu aux prises avec les défis de l'insertion professionnelle (Kenny et al., 2019).

Accompagner les individus dans la construction de leur vie

L'orientation scolaire et professionnelle a pour vocation d'accompagner les individus confrontés à une transition durant leur formation ou leur vie professionnelle. Cet accompagnement doit tenir compte du développement, du choix, du positionnement, et du sens vocationnel que ces transitions impliquent. Pour aider les individus à

faire des choix qui donnent accès à un travail décent et qui permettent plus largement une vie digne, il faut aussi tenir compte du contexte social, économique et politique (Blustein, Masdonati, & Rossier, 2017). Au-delà de l'enjeu individuel, les professionnels de l'orientation participent aussi à la prise de conscience des citoyens qu'ils peuvent avoir un impact notamment sur les injustices sociales, en termes d'accès à la formation et à l'emploi. L'orientation scolaire et professionnelle a toujours été pensée par ses fondateurs comme un instrument d'émancipation sociale (Rossier, Aisenson, et al., 2020).

Les approches narratives dans le domaine de l'orientation

Cochran (1997) a jeté les bases des approches narratives dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle. Il postule que les difficultés à prendre des décisions de carrière résultent de la perception d'une dissonance entre l'état réel et l'état souhaité. Pour surmonter cette dissonance, il s'agit d'élaborer et d'actualiser un nouveau récit correspondant mieux aux aspirations de l'individu, afin que celui-ci parvienne à surmonter cette dissonance par l'action d'une médiation entre ces deux états. Cette médiation implique la production d'un récit qui permet à la fois une certaine continuité et cohérence tout en favorisant l'émergence d'une nouvelle cohérence, harmonie, agentivité et de nouvelles perspectives. Les approches narratives aident ainsi l'individu à faire face à l'ambiguïté, à développer différents « soi possibles », leur flexibilité et sens de soi (Rossier, Maggiori, & Zimmermann, 2015). L'activité réflexive qu'impliquent les interventions narratives dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle génère une déconstruction, une reconstruction, et une co-construction des récits de carrière (*de-re-co-construction*), puis la réalisation effective de ce nouveau récit.

Les interventions comme celles proposées par l'approche du *life design* (construire sa vie, Savickas et al., 2010) permettent de réélaborer ses différents Sois, dans une histoire personnelle (identités ou trames narratives) qui inclut notamment des projets qui s'actualisent en termes d'actions. Ce processus devrait notamment se traduire par (1) une augmentation des capacités des individus à gérer leurs biographies (agentivité personnelle), (2) le développement de l'intentionnalité (capacité à faire des liens entre le passé, le présent et le futur et entre les objectifs et les actes), (3) une amélioration des

capacités décisionnelles et de la promptitude à l'action, (4) une augmentation de la capacité à agir (*empowerment*) et à s'engager dans de nouveaux récits intégrant de nouveaux thèmes (Nota & Rossier, 2015).

Par exemple, lorsque l'on demande à une personne de parcourir l'histoire de sa carrière à l'aide de l'outil de la *ligne de vie* (Masdonati, Franz, & Abessolo, 2019), cela implique nécessairement de redéfinir ce parcours de vie. Cette redéfinition implique en soi une *déconstruction* qui permet d'en comprendre un peu différemment le sens. Parcourir un récit implique de le transformer ou de le restructurer. Les différentes séquences narratives et leurs structures se modifient (*reconstruction*) en permettant, par exemple, à des micro-récits d'être considérés comme des macro-récits structurants, qui permettent de faire le lien entre le quoi (récit), le comment (raisons), et le pourquoi (sens) (redéfinissant ainsi une nouvelle unité et cohérence). Cette construction des possibles *récits à venir* doit se faire en cohérence avec le contexte du sujet et le ou la conseiller.ère est le ou la garant.e de ce contexte par la *co-construction* de ces scénarios. Cette co-construction permet de mettre à l'épreuve ces scénarios ou Soi possibles et l'élaboration d'intentions, consistant à faire des liens entre récits et scénarios. L'implémentation du scénario qui semble a priori le plus adéquat par des *actions* permettant la réalisation de cette nouvelle identité narrative, est l'ultime phase de ces interventions.

Une approche centrée sur les ressources

Les interventions individuelles dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle ont souvent eu pour objectif de développer les ressources individuelles en termes de connaissance de soi, de capacité à explorer son environnement et de compétences à prendre des décisions en matière de choix professionnel. Ces différentes compétences ont été décrites en termes de maturité vocationnelle. Différents travaux ont cependant mis en évidence que d'autres ressources pouvaient être prises en compte, comme l'adaptabilité de carrière, une ressource psychosociale qui a fait l'objet de nombreux travaux (Johnston, 2018). Ce construit rend compte du niveau de préparation et de ressources d'un individu pour faire face aux tâches et défis développementaux, actuels ou imminents, associés à leurs parcours professionnels. L'adaptabilité de carrière comprend quatre dimensions que sont la préoccupation, le contrôle, la curiosité

et la confiance en matière de planification de son parcours professionnel. Différentes études ont montré le rôle important de cet ensemble de ressources psychosociales (Potgieter, Ferreira, & Coetzee, 2019). Il faut cependant garder à l'esprit qu'il existe d'autres ressources qui sont importantes à considérer comme la volition, la capacité à réguler ses émotions, à gérer ses frustrations, etc. Dans ce contexte, l'identité personnelle (ou le Soi), nourrie notamment par la conscience critique, peut aussi être considérée comme une ressource primordiale, car elle permet de gérer, de planifier et de donner du sens à son parcours et agit comme un macro-organisateur des différents récits et scénarios possibles (Stauffer, Maggiori, Froidevaux, & Rossier, 2014).

Lorsque l'on pratique une approche centrée sur les ressources, il est crucial de considérer les ressources contextuelles. Ces ressources peuvent être associées au réseau social et familial de la personne. L'impact positif du soutien social pour la mise en œuvre d'un projet professionnel (Vautero, Silva, & do Céu Taveira, 2021) ou pour l'accès à l'emploi (Russell, Holmstrom, & Clare, 2015) est très bien documenté. Au-delà du soutien social, l'environnement peut proposer différentes ressources en termes de formations disponibles, de secteurs d'activités à la recherche d'employés, d'aides à l'orientation ou à la recherche d'emploi, de programmes d'emploi, etc. Lors d'un processus d'orientation scolaire et professionnelle, il est donc important d'identifier l'ensemble des ressources ou du capital social et culturel dont peut bénéficier un individu et réfléchir avec cette personne à la manière dont elle peut en tirer parti, et cela, au service du ou des scénarios qu'elle envisage.

Pour un engagement citoyen au service d'une orientation pour tous

Pour favoriser un développement de carrière plus durable dans un monde plus équitable, il est important que chacun puisse bénéficier d'un accompagnement aux transitions de carrière, si nécessaire. L'évolution du marché du travail avec notamment une déstandardisation des parcours professionnels et une augmentation des emplois atypiques (temps partiel, sous-emploi, travail par intermédiation numérique, travail par l'intermédiaire de plateformes d'externalisation ouverte, etc.) implique une adaptation du système de protection sociale et une régulation de ces nouvelles formes d'emploi,

comme le suggèrent l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et l'OIT (e.g., BIT, 2016). Ce système de protection devrait à la fois favoriser l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie, lorsque les personnes restent dans le même secteur d'activité, mais également une orientation tout au long de la vie, visant à aider les personnes à tirer parti de leurs ressources et forces contextuelles et personnelles, lorsqu'elles doivent se repositionner sur le marché du travail. Cela implique aussi de penser l'accès à la formation et notamment à la formation professionnelle à tout âge.

Des actions politiques peuvent être prises pour développer de nouveaux outils législatifs visant à réguler, par exemple, les emplois atypiques, ou pour concevoir des dispositifs sociaux pour soutenir l'insertion professionnelle des travailleurs seniors. Des actions communautaires ou organisationnelles peuvent promouvoir le bien-être, l'inclusion ou le soutien réciproque. Finalement, des actions individuelles et contextualisées peuvent être proposées pour soutenir l'accès à l'emploi de populations spécifiques. En tant que chercheurs et praticiens, nous devons devenir des acteurs politiques pour promouvoir le développement de politiques publiques garantissant l'accès à l'apprentissage et au conseil tout au long de la vie pour tous (Rossier et al., 2020). Une orientation qui développe également la conscience critique des acteurs et bénéficiaires peut contribuer à faire émerger des actions collectives et politiques (Freire, 1974). Il est important d'agir également en tant que collectivité, en mobilisant associations, organisations internationales, acteurs politiques, etc., pour être en mesure de relever les défis importants auxquels sont confrontés nos sociétés contemporaines, notamment dans le cadre de la promotion de la justice sociale et du développement durable (Carosin et al., 2021).

Conclusion

L'insertion professionnelle et l'accès à un travail décent et digne dépendent de différents facteurs contextuels, économiques (associés notamment à la situation du marché du travail) et psychologiques, comme en témoigne la *Psychology of Working Theory* (Duffy, Blustein, Diemer et Autin, 2016). Ces facteurs ne peuvent pas être considérés de manière indépendante, mais sont à comprendre comme étant en constante interaction. Ainsi, par exemple,

les conditions de travail, le niveau d'éducation et le capital social ont une incidence sur la possibilité d'accéder à un travail décent (Masdonati, Schreiber, Marcionetti, & Rossier, 2019). Les individus doivent donc pouvoir composer et, idéalement, tirer parti de ces différents facteurs pour dessiner leurs parcours, développer une capacité d'action et construire leurs vies (*life designing* ; Savickas et al., 2010). Plusieurs recherches et modèles théoriques des parcours professionnels montrent que l'impact des facteurs contextuels et économiques sur le bien-être est régulé par différentes ressources psychologiques, comme la volition, l'adaptabilité, l'identité ou le sentiment d'efficacité personnelle (p.ex. Masdonati, Massoudi, Duffy, & Blustein, 2021). Dès lors, lorsqu'ils sont confrontés à des situations adverses, les individus tendent généralement à activer et à utiliser plus systématiquement leurs ressources personnelles, qui peuvent être aussi bien contextuelles que psychologiques (Rossier, 2015). Parmi les ressources psychologiques, l'individu peut mobiliser différentes méta-compétences, dont certaines relèvent de son identité ou de ses différentes formes identitaires. Ces méta-compétences permettent aux individus d'avoir une lecture critique de leur situation et de planifier leurs actions en tirant parti à la fois du contexte et de leurs propres ressources. La conscience critique peut être considérée comme une de ces méta-compétences, puisqu'elle permet à la personne de se focaliser sur les causes sociales et structurelles des inégalités auxquelles elle est confrontée, ce qui à son tour favorise son agentivité politique et sa capacité d'action individuelle et collective. Cette conscience critique est un élément permettant de faire le lien entre actions de niveau micro (au niveau des individus) et actions de niveau macro (p.ex. au niveau des politiques publiques) (Urbanaviciute, Bühlmann, & Rossier, 2019). Le développement d'une conscience critique semble donc particulièrement précieux dans des contextes économiques contraignants et inégalitaires et dans des structures sociales très verticales (Freire, 1974). En ce sens, les interventions d'orientation peuvent contribuer à développer à la fois la conscience critique et l'intentionnalité dans l'espace et le temps (Rossier, Cardoso, & Duarte, 2020).

Références

- Alberti, C., & Achermann, C. (2021). Mouvements migratoires et personnes migrantes au XXI^e siècle : Un éclairage sur leur évolution et leur diversité. Dans J. Rossier (Ed.), *L'évaluation psychologique en contexte multilingue et multiculturel : Questions et Enjeux* (pp. 21-36). Mardaga.
- Atitsogbe, K. A., Kossi, E. Y., Pari, P., & Rossier, J. (2021). Decent work in sub-Saharan Africa: An application of psychology of working theory in a sample of Togolese primary school teachers. *Journal of Career Assessment*, 29, 36-53.
<https://doi.org/10.1177/1069072720928255>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- BIT (2016). *L'emploi atypique dans le monde : Identifier les défis, ouvrir des perspectives* [Vue d'ensemble]. BIT.
- Blustein, D., Masdonati, J., & Rossier, J. (2017, June). *Psychology and the International Labor Organization: The role of psychology in the decent work agenda*. Unpublished position paper made on the request of the ILO. Retrieved from http://www.ilo.org/global/research/publications/WCMS_561013/lang--en/index.htm
- Boutinet, J.-P. (2014). Actualité des transitions dans les parcours de vie adulte. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 43, 397-412. <https://doi.org/10.4000/osp.4463>
- Cho-Baker, S., & Purtell, M. (2021). Work and school pathways into the transition to adulthood: Adolescent family, individual, and industry precursors. *Journal of Research on Adolescence*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1111/jora.12674>
- Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Sage.
- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota Theory of Work Adjustment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 3–23). John Wiley & Sons, Inc.
- De Vos, A., Van der Heijden, B. I. J. M., & Akkermans, J. (2020). Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior*, 117, 103196.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.011>
- Diemer, M. A., & Blustein, D. L. (2006). Critical consciousness and career development among urban youth. *Journal of Vocational*

- Behavior*, 68, 220–232.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.07.001>
- Diemer, M. A., Wang, Q., Moore, T., Gregory, S. R., Hatcher, K. M., & Voight, A. M. (2010). Sociopolitical development, work salience, and vocational expectations among low socioeconomic status African American, Latin American, and Asian American youth. *Developmental Psychology*, 46, 619–635. <https://doi.org/10.1037/a0017049>
- Domene, J. F., Landine, J., & Stewart, J. (2015). Emerging adult career transitions. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Vol. 2. Applications* (pp. 479–494). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14439-035>
- Duffy, R. D., Allan, B. A., England, J. W., Blustein, D. L., Autin, K. L., Douglass, R. P., . . . Santos, E. J. (2017). The development and initial validation of the Decent Work Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 64, 206–221. <https://doi.org/10.1037/cou0000191>
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63, 127-148. <https://doi.org/10.1037/cou0000140>
- Erikson, E. H. (1956/1980). The problem of ego identity. In E. H. Erikson (Ed.), *Identity and the life cycle* (pp. 108-175). Norton.
- Fournier, G., Zimmermann, H., Gauthier, C., Masdonati, J., & Lachance, L. (2016). Vers l'élaboration d'un cadre d'analyse des parcours professionnels: l'éclairage de l'approche du Parcours de vie et des théories récentes en développement de carrière. In G. Fournier, E. Poirel & L. Lachance (Eds.), *Éducation et vie au travail: Perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle* (pp. 93-143). Presses de l'Université Laval.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et révolution* (trad. du brésilien). Maspero.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self identity. Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York, NY: Columbia University Press.

- Giraud, L., & Roger, A. (2011). Les étapes de carrière à l'épreuve du temps. *Humanisme et Entreprise*, 302, 13-28.
<https://doi.org/10.3917/hume.302.0013>
- Gupta, A., Chong, S., & Leong, F. T. L. (2015). Development and validation of the Vocational Identity Measure. *Journal of Career Assessment*, 23, 79-90.
<https://doi.org/10.1177/1069072714523088>
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environment* (2nd ed.). Prentice-Hall.
- Jansen, K. J., & Kristof-Brown, A. (2006). Toward a multidimensional theory of person-environment fit. *Journal of Managerial Issues*, 18(2), 193-212.
- Johnston, C. C. (2018). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment*, 26, 3-30. <https://doi.org/10.1177/1069072716679921>
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Liang, B., Klein, T., & Etchie, Q. (2019). Applying the psychology of working theory for transformative career education. *Journal of Career Development*, 46, 623-636.
<https://doi.org/10.1177/0894845319827655>
- Kozan, S., Işık, E., & Blustein, D. L. (2019a). Decent work and well-being among low-income Turkish employees: Testing the Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology*, 66, 317-327. <https://doi.org/10.1037/cou0000342>
- Kozan, S., Masdonati, J., Konowitz, L., & Blustein, D. L. (2019b). Le travail décent : Une ambition fondamentale pour la psychologie de l'orientation. In J. Masdonati, K. Massoudi & J. Rossier (Eds.), *Repères pour l'orientation* (pp. 233-263). Antipodes.
- Krahn, H. J., Howard, A. L., & Galambos, N. L. (2015). Exploring or floundering? The meaning of employment and educational fluctuations in emerging adulthood. *Youth & Society*, 47, 245-266. <https://doi.org/10.1177/0044118X12459061>
- Masdonati, J., & Fournier, G. (2015). Life design, young adults, and the school-to-work transition. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of Life Design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 117-133). Hogrefe.
- Masdonati, J., Franz, S., & Abessolo, M. (2019). Comprendre et accompagner les reconversions professionnelles. In J.

- Masdonati, K. Massoudi & J. Rossier (Eds.), *Repères pour l'orientation* (pp. 79-110). Antipodes.
<https://www.antipodes.ch/produit/reperes-pour-lorientation/>
- Masdonati, J., Massoudi, K., Blustein, D. L., & Duffy, R. (2021). Moving toward decent work: Application of the Psychology of Working Theory to the school-to-work transition. *Journal of Career Development*. Advanced online publication.
<https://doi.org/10.1177/0894845321991681>
- Masdonati, J., Schreiber, M., Marcionetti, J., & Rossier, J. (2019). Decent work in Switzerland: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, *110*, 12-27.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.11.004>
- McAdams, D. P. (2013). The psychological Self as actor, agent, and author. *Perspectives on Psychological Science*, *8*, 272-295.
<https://doi.org/10.1177/1745691612464657>
- McWhirter, E. H., & McWhirter, B. T. (2016). Critical consciousness and vocational development among Latina/o high school youth: Initial development and testing of a measure. *Journal of Career Assessment*, *24*, 543–558.
<https://doi.org/10.1177/1069072715599535>
- Medvide, M. B., Kozan, S., Blustein, D. L., Kenny, M. E. (2019). School to work transition of non-college bound youth: An integration of the Life Design paradigm and the Psychology of Working Theory. In J. G. Maree (Ed.), *Handbook of innovative career counselling* (157-172). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-22799-9_10
- Moumoula, I. A., & Bakyono-Nabaloum, R. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *38*, 67-75.
<https://doi.org/10.4000/ries.1514>
- Ng, W.H. T., & Feldman, D.C. (2007). The school-to-work transition: A role identity perspective. *Journal of Vocational Behavior*, *71*, 114-134. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.004>
- Nota, L., & Rossier, J. (Eds.). (2015). *Handbook of life design : From practice to theory and from theory to practice*. Hogrefe.
- Olry-Louis, I., Vonthron, A.-M., Vayre, E., & Soidet, I. (2017). Introduction. In I. Olry-Louis, A.-M. Vonthron, E. Vayre & I. Soidet (Eds.), *Les transitions professionnelles : Nouvelles problématiques psychosociales* (pp. 17-27). Dunod.

- Paré Kaboré, A., & Nabaloum-Bakyono, R. (2014). *Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique*. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie et Les Presses universitaires d'Afrique.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin.
- Potgieter, I. L., Ferreira, N., & Coetzee, M. (Eds.). (2019). *Theory, Research and Dynamics of Career Wellbeing*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-28180-9>
- Rossier, J. (2015). Personality assessment and career interventions. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention: Foundations* (Vol. 1, pp. 327-350). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/1438-018>
- Rossier, J., Aisenson, G., Chhabra, M., Cohen-Scali, V., Di Fabio, A., Helson, C., Masdonati, J., Ribeiro, M. A., & San Antonio, D. M. (2020). Apprentissage et accompagnement professionnel et personnel tout au long de la vie pour les carrières du futur. In *Les futurs humanistes de l'apprentissage: Perspectives des chaires UNESCO et des réseaux UNITWIN* (pp. 209-216). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372578>
- Rossier, J., Cardoso, P. M., & Duarte, M. E. (2020). The narrative turn in career development theories: An integrative perspective. In P. J. Robertson, T. Hooley, & P. McCash (Eds.), *Oxford handbook of career development*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190069704.013.13>
- Rossier, J., Maggiori, C., & Zimmermann, G. (2015). From career adaptability to subjective identity forms. In A. di Fabio, & J.-L. Bernaud (Eds.), *The construction of the identity in 21st century: A Festschrift for Jean Guichard* (pp. 45-57). Nova Science Publishers.
- Rossier, J., Urbanaviciute, I., Gander, F., Hofmann, J., Masdonati, J., & Ruch, W. (sous presses). Vulnerabilities and psychological adjustment resources in career development. In D. Spini & E. Widmer (Eds.), *Withstanding vulnerability throughout adult life*. Palgrave Macmillan.
- Russell, J., Holmstrom, A. J., & Clare, D. D. (2015) The differential impact of social support types in promoting new entrant job search self-efficacy and behavior. *Communication Research*

- Reports*, 32, 170-179,
<https://doi.org/10.1080/08824096.2015.1016150>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... Bignon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39, 5-39.
<https://doi.org/10.4000/osp.2401>
- Shea-Van Fossen, R. J., & Vredenburg, D. J. (2014). Exploring differences in work's meaning: An investigation of individual attributes associated with work orientations. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 15(2), 101-120.
- Stauffer, S. D., Maggiori, C., Froidevaux, A., & Rossier, J. (2014). Adaptability in action: Using personality, interest, and values data to help clients increase their emotional, social, and cognitive career meta-capacities. In M. Coetzer (Ed.), *Psychosocial career meta-capacities: Dynamics of contemporary career development* (pp. 55-72). Springer.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 282-298.
[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 197-261). Jossey-Bass.
- Tabutin, D., & Schoumaker, B. (2020). La démographie de l'Afrique subsaharienne aux XXIe siècle : Bilan des changements de 2000 à 2020, perspectives et défis d'ici 2050. *Population*, 75, 169-295. <https://doi.org/10.3917/popu.2002.0169>
- Vautero, J., Silva, A. D., & do Céu Taveira, M. (2021). Family influence on undergraduates' career choice implementation. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21, 551-570. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09453-0>
- Urbanaviciute, I., Bühlmann, F., & Rossier, J. (2019). Sustainable careers, vulnerability, and well-being: Towards an integrative approach. In J. G. Maree (Ed.). *Handbook of innovative career counseling* (pp. 53-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22799-9_4

Chapitre XI

La problématique du travail décent dans les économies informelles

Kokou A. ATITSOGBE ¹
Issa A. MOUMOULA ²
& Paboussoum PARI ³

La problématique du travail décent est au cœur des préoccupations de l'Organisation internationale du travail ces deux dernières décennies. Son inclusion dans l'Agenda 2030 des Nations Unies pour le développement durable témoigne de l'importance et de l'urgence de la promotion du travail décent dans le monde. En 2015, l'OIT a proposé 10 indicateurs à travers lesquels la notion de travail décent pourrait être promue. Si les acteurs du secteur formel dans les pays de l'Afrique subsaharienne s'efforcent de plus en plus pour rendre le travail plus décent, le secteur informel qui domine largement leurs économies semble échapper à la promotion du travail décent. En se basant sur les 10 indicateurs proposés par l'OIT, ce chapitre expose la problématique de l'accès à un travail décent dans le secteur informel en Afrique subsaharienne au regard d'une analyse du marché du travail et du contexte, en s'appuyant particulièrement sur l'exemple du Togo et du Burkina Faso.

¹ CePCO, Institut de Psychologie, Université de Lausanne
E-mail: kokou.atitsogbe@gmail.com

² Département de psychologie, Université Norbert Zongo
E-mail: moumoula_i@yahoo.com

³ Département de psychologie appliquée, Université de Lomé
E-mail: paripab@gmail.com

Introduction

Selon l'Organisation internationale du travail (OIT), le travail décent est conçu comme « l'activité qui assure liberté, sécurité, dignité

et équité à qui le réalise, en fonction des critères individuels et collectifs de l'être humain concerné » (Bonnechère, 2008, p. 91). De nombreux travaux récents en psychologie témoignent des effets bénéfiques de l'accès à un travail décent aussi bien pour la sécurité financière que la santé des individus à travers le monde (Atitsogbe, Kossi, Pari, & Rossier, 2021a ; Duffy et al., 2017 ; Ferreira et al., 2019 ; Masdonati et al., 2019 ; Ribeiro et al., 2019). Dans son rapport de 1999, le Directeur Général de l'OIT conceptualisa le travail décent comme devant être fondé sur quatre piliers essentiels : les droits fondamentaux, l'emploi et le revenu, la sécurité sociale et le dialogue social. Certains auteurs ont suggéré de définir et d'opérationnaliser des indicateurs qui permettraient de mesurer objectivement le travail décent à travers les pays pour guider les politiques en la matière (Anker et al., 2002 ; Bescond, Châtaignier, & Mehran, 2003 ; Ghai, 2003). Selon ces auteurs, l'évaluation de l'accès au travail décent devrait intervenir à un niveau plus large en se basant sur les indicateurs globaux. En 2013, l'OIT proposa 10 éléments fondamentaux à travers lesquels le travail décent pourrait être promu: (1) les possibilités de travailler, (2) les revenus et un travail productif adéquats, (3) un temps de travail décent, (4) la combinaison du travail, de la famille et de la vie personnelle, (5) les types de travaux qui devraient être abolis, (6) la stabilité et la sécurité du travail, (7) l'égalité des chances et de traitement dans l'emploi, (8) un environnement de travail sûr, (9) la sécurité sociale et (10) le dialogue social. La notion de travail décent a été incluse dans l'Agenda 2030 des Nations Unies pour le développement durable (Nations Unies, 2015) et selon l'OIT, les États devraient être garants de la promotion du travail décent à travers leurs législations, politiques et institutions (OIT, 2013). Cependant, de nombreux rapports et publications internationaux révèlent que l'accès à un travail décent reste un défi crucial dans le monde et que les gouvernements et les organisations devraient accroître leurs efforts à cet égard (OIT, 2013).

Travail décent : des différences notables selon le niveau de développement économique.

Si la notion du travail décent est largement intégrée comme un droit de l'individu dans la plupart des sociétés occidentales, elle reste encore un idéal politique difficile à atteindre au sein des sociétés où le secteur informel domine l'économie et génère la majorité des emplois. Les sociétés les plus avancées sur la question du travail décent sont celles où cette notion est reconnue comme faisant partie intégrante des

droits des personnes (Cook, Xu, & Bian, 2019). Ce sont également des sociétés individualistes, qui n'échappent pas totalement au secteur informel (par exemple le « travail au noir »), mais où ce dernier reste marginal et très surveillé (Atitsogbe, 2021). Dans ces contextes, la plupart des professions sont encadrées, avec une activité syndicale forte qui tente d'équilibrer les rapports de travail. Ces différentes caractéristiques, bien que non exhaustives, représentent un levier important favorisant la promotion d'emplois décents dans ces contextes. Comment alors promouvoir concrètement le travail décent dans les économies en développement, à dominance informelle et n'ayant pas les mêmes caractéristiques que les pays économiquement avancés ? La promotion du travail décent ne trouvera-t-elle écho que dans le secteur formel minoritaire de ces pays ? Ces questions d'importance capitale peuvent être abordées à travers les indicateurs proposés par l'OIT pour caractériser le travail décent.

La problématique du travail décent dans les économies informelles.

L'OIT (ILO [International Labor Organization], 2020a) définit l'économie informelle comme l'ensemble des « activités économiques légales exercées par des travailleurs et des unités économiques qui sont - en droit ou en pratique - non couvertes ou insuffisamment couvertes par des dispositifs formels » (p. 34). La notion du secteur informel implique non seulement des entités de très petites tailles et précaires, mais également de très grandes firmes informelles (Binjamin & Mbaye, 2012). Ces types d'emplois se retrouvent dans tous les secteurs notamment primaire, secondaire et tertiaire ; par exemple le travail domestique, la vente de boissons locales (bière traditionnelle), de tissus traditionnels en coton, de motocyclettes, le lavage de motos, la vente de fruits (vendeur ambulant), le travail agricole, les métiers de l'artisanat, le service bureautique, etc. (Chen, 2001 ; Sene, 2021 ; Rossier & Ouedraogo, 2021). En Afrique, 80% des emplois proviennent de l'informel (ILO, 2020b). Selon l'INSD, sont catégorisés travailleurs du secteur informel, « les personnes dont l'emploi est, en pratique, non soumis à la législation nationale du travail, à la taxation de revenu, à la protection sociale ou n'ayant pas droit à certains avantages (le préavis de renvoi, l'indemnité de licenciement, les congés payés ou les congés de maladie, etc.) » (Ouedraogo & Atitsogbe, 2022, p.23). Au Burkina Faso, 95% des

emplois sont informels tandis qu'au Togo, l'on dénombre 3,5 millions de travailleurs du secteur informel sur une population totale d'environ 8 millions d'habitants (INSD, 2016 ; Portail Officiel de la République Togolaise [PORT], 2021). Bien que l'économie formelle s'emploie à rendre les emplois plus décents au sens de l'OIT, le marché du travail informel échappe complètement à l'observation des indicateurs tels que promus par l'OIT.

La question de l'accès au marché du travail : les possibilités pour les personnes de travailler

Elles supposent que « des emplois sont disponibles et que les individus sont libres d'accepter ou non le travail proposé » (Bescond et al., 2003, p.195). Cependant, les opportunités d'emploi sont encore limitées dans les économies en développement, en particulier celles de l'Afrique subsaharienne. Dans la plupart des pays de la région, l'accès au marché du travail est particulièrement difficile pour les personnes très peu qualifiées ou pour les jeunes hautement diplômés. Au Togo par exemple, les jeunes diplômés du tertiaire obtiennent leur premier emploi en moyenne 35 mois après la fin de leurs études universitaires (OCDE, 2016). Les jeunes diplômés font également face au déséquilibre entre l'offre et la demande de travail et n'ont souvent de choix que de subir une extrême précarité de l'emploi dans le secteur informel (Yabouri, 2015). Au Burkina Faso comme dans la plupart des pays du continent, les maillons de l'économie les plus grands pourvoyeurs d'emplois décents selon la terminologie de l'OIT (bonnes conditions de travail, rémunération adéquate, assurance maladie, etc.) sont généralement l'administration publique et le segment des grandes entreprises publiques et privées. Ensuite, viennent les petites et moyennes entreprises au sein desquelles l'on rencontre une proportion non négligeable d'emplois non protégés, liée à la non-application rigoureuse des dispositions du droit de travail, mais également à la faible capacité de ces entreprises à pouvoir proposer des emplois décents à tous leurs employés dans un contexte d'ouverture des marchés et de pauvreté croissante (Moumoula, 2018). Le secteur informel reste par définition peu régulé et ne peut proposer plus d'emplois décents pour des raisons structurelles et économiques. Les employeurs de l'informel ont tendance à minimiser les coûts en personnel, dans une situation de déséquilibre en l'offre d'emploi et le nombre de demandeurs d'emploi (Suleman & Figueiredo, 2018). De

ce fait, les possibilités de travailler sont réduites pour les personnes qui auraient des exigences élevées en termes de salaire et de conditions de travail et plus ouvertes pour les personnes qui seraient moins exigeantes et regardantes sur les offres des employeurs. Cette dernière décennie, sous l'impulsion des gouvernements qui encouragent l'entrepreneuriat comme une alternative au chômage de masse, les possibilités de travailler se sont accrues avec l'émergence d'un nombre considérable d'auto-entrepreneurs parmi lesquels les diplômés sans emploi représentent un nombre important (Atitsogbe et al., 2021b).

Les revenus et un travail productif adéquats

Le secteur informel est par définition celui de la précarité des emplois où les paiements inadéquats et irréguliers, le travail à la tâche et à l'heure sont plus répandus (exemple des vendeurs ambulants). Il est également celui où les inégalités salariales sont importantes (Suleman & Figueiredo, 2018). Les disparités s'observent selon l'activité, le niveau technologique, le statut occupationnel et le sexe ; les revenus allant de gains de subsistance le plus souvent inférieur au salaire minimum interprofessionnel garanti (SMIG) à des niveaux supérieurs au revenu moyen par habitant (Maldonado, Badiane, & Miélot, 2004 ; Rossier & Ouedraogo, 2021). Selon une recherche menée au Sénégal, les travailleuses domestiques sont très touchées par des inégalités salariales, la majeure partie d'entre elles sont payées moins que la moitié du SMIG qui s'élève à 55 000 francs CFA (Sene, 2021). Dans la plupart des pays, les petits établissements sont essentiellement détenus par des travailleurs indépendants (56 à 80%) faisant appel à une main d'œuvre familiale ou à des apprentis tandis que la proportion des micro-entreprises embauchant des salariés stables est encore faible, de l'ordre de 5 à 20 %. Il est important de souligner que la main d'œuvre familiale et le travail des apprentis ne sont pas souvent directement rémunérés. En ce qui concerne le travail impliquant les membres de la famille, le modèle culturel (le collectivisme) rend impossible la comparaison avec les sociétés occidentales où toute contribution individuelle est calculée au sein de l'entreprise familiale. En Afrique par exemple, il est très courant que les enfants de commerçants travaillent aux côtés de leurs parents qui leur transmettent des compétences liées à cette activité jusqu'à l'âge adulte ou au moment d'être autonomes, les parents les aident à établir

leurs propres commerces. Ceci est également valable pour de nombreux secteurs d'activités où les rémunérations ne sont pas directes étant donné que les rapports ne sont pas contractuels, mais tiennent plutôt aux traditions. Ces formes de travaux invisibles culturellement circonscrites contribuent à des constructions professionnelles et sociales dans des environnements où les États ne sont pas encore en mesure d'assurer une protection sociale à chaque individu. Le revenu adéquat pour un travail productif a moins de chances de survenir dans des contextes où les termes de l'échange sont peu standardisés. Par exemple, le modèle africain est celui de la négociation dans la plupart des échanges et services au quotidien, allant de l'achat des produits de consommation aux tarifs des taxi/taxi-moto. Le revenu des travailleurs indépendants est donc fortement dépendant des prix fixés par le marché. Il faut également noter que le SMIG est faible dans de nombreux pays du continent (35000 francs CFA au Togo depuis 2012, réévalué à 52500 francs en 2023, équivalent de 87 \$ américain, et 55000 francs CFA au Sénégal depuis 2019). Enfin, alors que des efforts sont déployés dans les pays occidentaux pour reconnaître toute forme de travail (par exemple le travail des femmes au foyer s'occupant de l'éducation des enfants, le travail des proches-aidants), ces types de travaux sont considérés en Afrique comme étant dans l'ordre des choses et ne sont pas rémunérés.

Un temps de travail décent

La durée excessive du travail ainsi que des horaires de travail atypiques contribuent à une dégradation de la santé physique et mentale des travailleurs (Bescond et al., 2003). Les travailleurs du secteur informel sont très souvent soumis à diverses contraintes par leurs employeurs au mépris du droit du travail qui préconise 8 heures de travail par jour environ dans de nombreux pays. Les heures supplémentaires et le travail les week-ends sont difficilement répertoriées et prises en compte dans la rémunération. Au lieu de 40 heures par semaine, certains travailleurs de l'informel cumulent jusqu'à 70 heures de travail par semaine avec des horaires de fin de travail au-delà de 20 heures le soir (Sene, 2021). Ces conditions de travail sont par exemple facilement repérables chez les travailleurs domestiques ; les premiers à se lever, les derniers à se coucher et les

mal payés. Selon l'Institut national de la statistique et de la démographie du Burkina Faso, le nombre d'heures de travail par semaine des personnes travaillant dans le secteur informel est excessif, dépassant souvent 48 heures et cela pour 55% des hommes et 45,6% des femmes (Rossier & Ouedraogo, 2021). Des horaires de travail peu décentes s'observent également chez les travailleurs indépendants ; par exemple les conducteurs de taxi-moto dans les capitales de l'Afrique subsaharienne, appelés « Zémidjan » au Bénin, « Z-man » ou « Oléyia » au Togo ou encore « Bendskin » au Cameroun, sans oublier les pays comme le Kenya, le Niger, le Nigéria, l'Ouganda et le Sénégal (Olvera, Plat, Pochet, Sahabana, 2007 ; Pari, 2009). D'après Olvera et al. (2007) l'on dénombrait 170 000 conducteurs de taxi-moto au Bénin en 2002 et 70 000 en Ouganda en 2004. Parmi cette catégorie de travailleurs, figurent ceux qui sont propriétaires de leur moto et « ceux qui ne peuvent disposer d'un capital travaillent pour le compte d'un propriétaire de moto par le biais de contrats d'affermage, éventuellement dans des systèmes de travailler-payer » (Olvera et al., 2007, p. 7). Ainsi, sous la pression des charges familiales ou de la dette envers leurs créanciers, ces travailleurs cumulent de nombreuses heures de travail ainsi que des horaires atypiques pour répondre à plusieurs contraintes : « moins rémunératrice qu'un taxi collectif, l'activité de moto-taxi est également plus pénible. L'activité n'obéit bien entendu pas à la législation du travail et est généralement le fait d'une seule personne travaillant toute la journée avec l'engin » (Olvera et al., 2007, p. 8). Par ailleurs, les salariés du secteur informel ont généralement peu de pouvoir, ce qui limite considérablement leurs revendications quand des heures de travail peu décentes leur sont attribuées ou des heures supplémentaires effectuées. La persistance dans ces types de revendications se solde généralement par des licenciements abusifs, surtout des salariés analphabètes qui ont une connaissance limitée du droit du travail. Ces situations sont entretenues par la méconnaissance par la plupart des travailleurs de l'informel, du droit du travail et des institutions qu'ils peuvent saisir en cas d'abus. Pour d'autres, le fait de travailler dans la sphère familiale ou les liens forts qu'ils ont tissés avec leur employeur les dissuadent de toute dénonciation (Suleman & Figueiredo, 2018). La sensibilisation des travailleurs et des employeurs sur ces questions pourrait contribuer à promouvoir des horaires de travail décentes.

La combinaison du travail, de la famille et de la vie personnelle

Contrairement à l'emploi formel, le travail informel selon certains auteurs offre une plus grande flexibilité en ce qui concerne les heures de travail, le rythme de travail et la proximité du lieu du travail pour les auto-entrepreneurs, leur permettant ainsi de mieux gérer les conflits travail/famille (Chen, 2001 ; M'Bouna, 2019). Cependant, les heures de travail excessifs, dépassant 48 heures et pouvant atteindre 70 heures (Sene, 2021 ; Rossier & Ouedraogo, 2021) ne permettent pas à des travailleurs mariés et ayant des enfants d'assurer normalement leurs responsabilités familiales.

Les types de travaux qui devraient être abolis

Le travail des enfants figure à l'interface des pires formes de travaux à abolir selon les conventions de l'OIT. Les travaux à abolir concernent aussi bien les activités économiques auxquelles ils s'adonnent sans grand danger et celles qui leur sont dommageables ou reconnues comme les pires formes de travail. Ces types de travaux sont inacceptables a) étant donné leur nature, également désignés par « pires formes intrinsèques » de travail et b) de par les conditions dans lesquelles ils s'exercent (exposition au danger) (Diallo, 2008). Selon un récent rapport conjoint de l'OIT et de l'Unicef, 160 millions d'enfants étaient forcés de travailler au début de l'année 2020, une augmentation de 8,4 millions de cas en seulement 4 ans et une hausse observée pour la première fois depuis 20 ans. Avec l'accroissement de la pauvreté dû au contexte pandémique actuel, les projections indiquent que 9 millions d'enfants supplémentaires seraient en danger, forcés à travailler d'ici fin 2022, ce qui indique que le travail des enfants repart à la hausse dans le monde. Selon ce rapport, l'Afrique subsaharienne est la région où la prévalence et le nombre d'enfants qui travaillent sont les plus élevés avec 86,6 millions d'enfants de 5 à 11 ans représentant 24,9% des enfants de cette tranche d'âge travaillant à l'échelle mondiale. En Afrique, 1 enfant sur 5 travaille contre 1 sur 10 dans le monde. Globalement, les enfants travaillent essentiellement dans le secteur agricole (70%), des services (19,7%) ou encore industriel (10,3%). Au travail agricole déjà pénible pour les adultes en raison de la mécanisation faible dans les pays africains, les enfants

sont exposés aux produits chimiques nuisibles et à risque de développer précocement des maladies dangereuses. Dans le domaine minier, le travail des enfants est également répandu, avec les cas fréquemment rapportés par les médias dans de nombreux pays du continent. Au Burkina Faso, selon l'enquête nationale sur le travail des enfants (ENTE-BF) réalisé en 2006, 1 658 869 des enfants âgés de 15 à 17 ans représentant 41,1% de cette tranche d'âge sont économiquement actifs et consacrent entre 19 et 25 heures au travail par semaine, ce qui les prive d'un accès normal à l'éducation. Des sources indiquent également qu'un enfant sur deux au Burkina Faso est impliqué dans des travaux « dangereux » tandis qu'au Togo, les enfants non scolarisés représentent une proportion importante des vendeurs ambulants, transportant des marchandises pour les revendre dans les rues et les marchés des grandes villes.

La stabilité et la sécurité du travail

La stabilité et la sécurité de l'emploi se réfèrent au maintien du travailleur dans son emploi pour autant que lui-même trouve nécessaire de s'y maintenir ou que son employeur en plus de la nécessité, a les moyens de l'y maintenir. En général, la fonction publique et les grandes entreprises privées sont les pourvoyeurs d'emplois stables et relativement sûrs (Atitsogbe et al., 2021a ; Moumoula, 2018) tandis que les salariés de l'informel sont plus vulnérables et présentent des risques élevés de faire face à des aléas (chômage, précarité financière, maladie, vieillesse, etc.). Les travailleurs irréguliers se retrouvent en grand nombre parmi les travailleurs familiaux, les travailleurs saisonniers et les travailleurs temporaires (Mbaye & Gueye, 2018). Ces auteurs relèvent que le cumul des emplois vulnérables et ceux que les chômeurs réalisent pour survivre atteint un pic d'environ 90% au Bénin et au Niger en 2016 tandis qu'il a varié entre 70 et 90% dans les pays comme la Côte d'Ivoire, la Gambie, le Ghana, le Mali, le Sénégal et le Togo. En Afrique subsaharienne où les Etats peinent à assurer une protection sociale à tout un chacun, les questions de survie se posent avec acuité aux populations et l'engouement pour les emplois informels chez certaines catégories de la population (diplômés universitaires) est souvent une tentative pour répondre à ce besoin. La stabilité dans ces cas reste relative étant donné que les changements d'emplois s'opèrent souvent à la moindre opportunité perçue comme meilleure.

Cependant, l'on retrouve des types d'emplois stables comme ceux des revendeuses dans les marchés, les artisans et entrepreneurs travaillant à leur propre compte ou encore ceux du secteur agricole (Nbedi & Dama Die, 2020). La stabilité de ces types d'emplois est fortement dépendante de la rentabilité et n'est pas dans la plupart des cas une garantie de rémunération correcte.

L'égalité des chances et de traitement dans l'emploi

Les inégalités dans l'accès à l'éducation (en faveur des hommes) prolongent celles relatives à l'accès au marché du travail. Selon un rapport du Groupe de la Banque Africaine de Développement, la participation des femmes au marché du travail sur le continent était de 64,2% en 2016 contre 76,2% pour les hommes (Mbaye & Gueye, 2018). Selon le même rapport, les femmes sont plus impliquées dans des activités non-rémunérées comme les tâches domestiques qui « ne sont pas considérées comme des activités productives au sens des comptes nationaux » (p.4). Elles représentent plus de 70% de la population occupant les emplois vulnérables et à ce titre, sont presque toujours désavantagées. Les emplois informels ne sont pas souvent pourvus et payés dans les formes standards comme les emplois formels. Les employeurs parlent souvent de leurs offres à des proches qui les véhiculent de bouche à oreille. Les inégalités de traitement en termes de salaire sont également observées. Ainsi, en se basant sur des rapports de l'INSD et AFRISTAT, Rossier et Ouedraogo (2021) ont rapporté au Burkina Faso une rémunération mensuelle de 140 000 francs CFA pour les hommes et 80 200 francs pour les femmes. Cette situation inégalitaire est souvent celle qui prévaut dans la plupart des pays de la sous-région. Il est également à noter que les emplois informels sont très souvent mal rémunérés et les irrégularités dans le paiement des salaires, encore plus fréquentes que dans le secteur formel (Atitsogbe et al., 2021a).

Un environnement de travail sûr

Les employés du secteur informel trouvent leur travail non satisfaisant en raison de sa pénibilité et des mauvaises conditions de travail (Sene, 2021 ; Rossier & Ouedraogo, 2021). L'environnement du travail informel échappe souvent au contrôle des autorités en

charge de la régulation des conditions de travail. Les inspecteurs du travail sont beaucoup impliqués dans le contrôle et la régulation des conditions de travail dans les grandes entreprises. Si les secteurs de la restauration sont surveillés et font l'objet de contrôles réguliers des services d'hygiène dans les capitales, les petits chantiers, les ateliers d'artisans et vendeurs de rue ne sont souvent appréhendés qu'à la suite d'accidents graves ou la déclaration de maladies professionnelles. La sensibilisation massive et l'évaluation des différents milieux de travail contribueraient significativement à améliorer les conditions de travail et à prévenir les accidents et les maladies (professionnels et non professionnels).

La sécurité sociale

La première difficulté avec la protection sociale des travailleurs du secteur informel est que la plupart ne sont pas enregistrés et de façon subséquente, pas reconnus. N'étant pas reconnus, ils ne bénéficient donc pas de protection sociale ni de prestations en cas d'accidents professionnels. En Afrique subsaharienne et plus précisément au Burkina Faso et au Togo, la protection sociale a longtemps été un luxe dont bénéficient seuls les agents de l'État et les travailleurs du secteur privé enregistrés par leurs employeurs auprès de la Caisse nationale de sécurité sociale (CNSS). Au Togo, la loi (n°2011-006) sur le régime général obligatoire de sécurité sociale présente trois branches, relatives aux prestations familiales et de maternité, aux pensions, et aux risques professionnels. Elle dispose que tous les travailleurs soumis aux dispositions du code du travail, les travailleurs indépendants (avocats, architectes, notaires, huissiers, commissaires-priseurs, médecins, pharmaciens, experts comptables et entrepreneurs) et les ministres des cultes sont assujettis à l'ensemble des trois branches du régime général obligatoire de sécurité sociale. Les travailleurs de l'économie informelle sont uniquement assujettis aux branches des pensions et des prestations familiales tandis que les élèves des écoles de formation professionnelle, les apprentis et les stagiaires sont assujettis uniquement à la branche des risques professionnels. Le 29 décembre 2020, un nouveau code du travail a été voté en remplacement de celui de 2006, comprenant plus de dispositions pour favoriser le travail décent. Par exemple, ce nouveau code prévoit des sanctions à l'encontre des employeurs qui n'auront pas déclaré leurs employés à

la CNSS, payés les cotisations dûes et souscrits à une assurance maladie au bénéfice de ceux-ci. Des dispositions sont également en train d'être prises par l'État pour que le régime obligatoire d'assurance maladie au profit uniquement des agents publics et assimilés, s'étende au secteur informel qui compte 3,5 millions de travailleurs (Portail Officiel de la République Togolaise [PORT], 2021). Cette assurance maladie obligatoire dont bénéficie également gratuitement les élèves, devrait par la suite s'étendre à l'ensemble de la population. Le régime togolais de l'assurance maladie obligatoire semble avoir du succès et nombreux commencent par être les pays (Cameroun, Guinée et Burkina Faso) qui s'en inspirent pour réussir l'opérationnalisation du régime d'assurance maladie universelle qu'ils entreprennent de mettre en œuvre (PORT, 2020). Elle contribuera à terme à rehausser la qualité de vie de la population générale.

Le dialogue social

Selon le rapport du Directeur Général de l'OIT (1999), le dialogue social qui suppose « participation et liberté syndicale, [...] est un moyen de régler les différends, de promouvoir l'équité sociale et de faciliter la mise en œuvre des politiques. C'est par ce moyen que les droits sont défendus, l'emploi promu et le travail rendu plus sûr. C'est un gage de stabilité à tous les niveaux, depuis l'entreprise jusqu'à la société dans son ensemble. » (p.8). Les caractéristiques de l'informel rendent difficile l'application de cette notion qui ne peut véritablement prendre forme qu'avec des corps professionnels bien constitués. Par exemple, les employés domestiques de l'informel avec l'aide des associations, ont pu se constituer en un corps dans plusieurs capitales et grandes villes pour défendre leurs intérêts économiques, sociaux et professionnels. Cependant, la conduite de grève pour tenter d'équilibrer les rapports est difficilement réalisable pour des travailleurs élémentaires de l'informel seuls face à leurs employeurs.

Conclusion

Comment alors développer le secteur privé dans des contextes fortement dominés par l'économie informelle ? À cette question, de nombreux auteurs s'accordent sur la nécessité de formaliser l'économie informelle pour accroître les opportunités et la qualité des emplois (Heintz & Pollin, 2003). Cependant, cette formalisation pourrait susciter des craintes (démarches administratives, charges

supplémentaires, diverses taxes, impôts, concurrence déloyale des acteurs qui restent dans l’informel) redoutées par des acteurs de l’économie informelle. Ces craintes devraient être étudiées et progressivement prises en considération. En effet, les études sur le travail décent en Afrique subsaharienne sont encore peu répandues (Atitsogbe et al., 2021a ; Cohen-Scali et al., 2020 ; Moumoula, 2018 ; Rossier & Ouedraogo, 2021). Le secteur informel, pilier des économies nationales (environ 95% des emplois au Burkina Faso et 41% au Togo), est particulièrement dominé par des personnes analphabètes (environ 88,5% au Burkina Faso et 43,3% des personnes de 15 à 40 ans au Togo) ou faiblement scolarisées (PORT, 2020 ; Ministère de l’enseignement primaire et secondaire, 2014 ; Rossier & Ouedraogo, 2021). Dans un tel contexte, le renforcement des dispositifs d’aide à l’accès à l’éducation, notamment des jeunes, est essentiel pour lutter contre le travail des enfants et le travail informel (par exemple un système de bourse pour les plus vulnérables). Par ailleurs, la forte proportion de ces travailleurs constitue un frein majeur au développement d’études portant sur le secteur informel, le français étant très souvent utilisé comme langue de recherche (Kanté, 2002). Les chercheurs devraient déployer plus d’efforts pour interroger ces travailleurs dans les langues locales en vue de générer plus de connaissances sur la problématique du travail décent dans ces régions.

Comme l’ont proposé certains économistes et chercheurs, la formalisation de l’économie informelle permettrait d’augmenter les emplois décents (Heintz & Pollin, 2003). Mais peut-on toujours tout formaliser ? Cela fonctionnerait-il dans le contexte Sub-saharien de l’Afrique où les échanges (commerce, prestations) sont culturellement basés sur la négociation ? Par exemple, de la prestation du Zémidjan (taxi-moto) à celle du maçon indépendant ou de la revendeuse de légumes, les prix sont encore négociés et fixés selon le bon vouloir des contractants. Par exemple, la négociation de tarif entre passagers et conducteurs de taxi s’est imposée dans la plupart de ces pays au détriment des taxis-compteurs qui y ont rencontré très peu de succès. Ce type de fonctionnement peut-il garantir aux travailleurs une rémunération décente que l’on cherche à promouvoir ? Certes, il peut entraîner une exploitation des travailleurs, les plongeant dans la précarité, mais au contraire, une opportunité pour les personnes disposant de peu de moyens pour obtenir des prestations dont elles ont besoin au quotidien. Par ailleurs, le travail des jeunes commerçants

dans la gestion de l'entreprise familiale aboutissant à leur autonomie ne participe-t-il pas à un ordre social dans un environnement où l'État ne peut garantir une protection sociale à chaque citoyen ? Il convient de souligner que le travail sur les plateformes digitales contribue également à la croissance du travail informel. L'innovation, la digitalisation, le développement technologique ne contribuent pas nécessairement à la lutte contre des formes de travail peu décentes. Il faudrait davantage de régulations internationales et nationales pour encadrer le travail impliquant les technologies. Si une formalisation des emplois augmenterait le nombre d'emplois décents, celle-ci devrait s'accompagner de mesures sociales adéquates y compris à l'égard des personnes qui souhaitent travailler, mais n'ont pas de travail. Par exemple, les indemnités de chômage ne sont toujours pas reconnues en tant que droit en Afrique subsaharienne. Il devient alors évident que la formalisation du travail invisible devrait s'accompagner de mesures sociales pour garantir sa réussite.

Références bibliographiques

- Anker, R., Chernyshev, I., Egger, P., Mehran, F., & Ritter, J. (2002). Measuring decent work with statistical indicators. Bureau International du Travail, Genève, Suisse.
- Atitsogbe, K. A. (2021). *Développement de la carrière dans deux contextes culturels et économiques différents : Études empiriques, développement d'échelles de mesure et enjeux autour du travail décent*. Thèse de doctorat. Université de Lausanne, Suisse.
- Atitsogbe, K. A., Kossi, E. Y., Pari, P., & Rossier, J. (2021a). Decent work in Sub-Saharan Africa: An application of Psychology of Working Theory in a sample of Togolese primary school teachers. *Journal of Career Assessment*, 29, 36–53. <https://doi.org/10.1177/1069072720928255>
- Atitsogbe, K. A., Pari, P., Kazimna, P., Holu, Y. A., Alfa, A., Tchonda, M., & Rossier, J. (2021b). Effets des variables démographiques et contextuelles sur les intentions entrepreneuriales des étudiant·e·s et chômeur·euse·s au Togo. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50(2), 199-230. <https://doi.org/10.4000/osp.14010>
- Bescond, D., Châtaignier, A., & Mehran, F. (2003). Sept indicateurs pour mesurer le travail décent : une comparaison

- internationale. *Revue Internationale du Travail*, 142, 195-229.
<https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.2003.tb00117.x>
- Binjamin, C. N. et A. A. Mbaye (2012). Les entreprises informelles de l’Afrique de l’Ouest Francophone. Agence Française de Développement et Banque Mondiale, France.
- Bonnechère, M. (2008). Travail décent et modernisation du droit du travail. *Travail et Emploi*, 113(1), 91-101.
<https://doi.org/10.4000/travailemploi.2324>
- Chen, M.A. (2001). Women and Informality: A Global Picture, the Global Movement. *SAIS Review* 21(1), 71-82. <https://doi.org/10.1353/sais.2001.0007>.
- Cohen-Scali, V., Masdonati, J., Disquay-Perot, S., Ribeiro, M. A., Vilhjálmssdóttir, G., Zein, R., Kaplan Bucciarelli, J., Moumoula, I. A., Aisenson, G., & Rossier, J. (2022). Emerging Adults’ Representations of Work: A Qualitative Research in Seven Countries. *Emerging Adulthood*, 10, 54-67.
<https://doi.org/10.1177/2167696820963598>
- Cooke, F. L., Xu, J., & Bian, H. (2019). The prospect of decent work, decent industrial relations and decent social relations in China: Towards a multi-level and multi-disciplinary approach. *The International Journal of Human Resource Management*, 30, 122–155. <https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1521461>
- Diallo, Y. (2008). *Les activités des enfants en Afrique subsaharienne : les enseignements des enquêtes sur le travail des enfants en Afrique de l’Ouest*. Document de travail de Understanding Children’s Work (UCW) -SYMPOC.
- Duffy, R. D., Allan, B. A., England, J. W., Blustein, D. L., Autin, K. L., Douglass, R. P., Ferreira, J., & Santos, E. J. R. (2017). The development and initial validation of the decent work scale. *Journal of Counseling Psychology*, 64, 206–221.
<https://doi.org/10.1037/cou0000191>
- ENTE-BF. (2006). Enquête nationale sur le travail des enfants au Burkina Faso. Ouagadougou, Burkina Faso.
- Ferreira, J. A., Haase, R. F., Santos, E. R., Rabaça, J. A., Figueiredo, L., Hemami, H. G., & Almeida, L. M. (2019). Decent work in Portugal: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 77–91.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.01.009>

- Ghai, D. (2003). Decent work: Concept and indicators. *International Labour Review*, 142, 113–145. <https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.2003.tb00256.x>
- Heintz, J., & Pollin, R. (2003). *Informalization, economic growth and the challenge of creating viable labor standards in developing countries*. PERI working paper no. 60. <https://doi.org/10.2139/ssrn.427683>
- ILO. (2020a). World Employment and Social Outlook, Trends 2020. ILO Flagship Report. Available at https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_734455.pdf
- ILO (2020b). Report on Employment in Africa (Re-Africa), Tackling the Youth Employment Challenge. ILO regional office for Africa. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---africa/---ro-abidjan/documents/publication/wcms_753300.pdf
- INSD. (2016). Enquête nationale sur l'emploi et le secteur informel (ENESI-2015). Phase 1, Thème 5 Chômage. Ouagadougou, Burkina Faso. http://www.insd.bf/n/contenu/enquetes_recensements/ENESI/Chomage.pdf.
- Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2009). Effectiveness of career counseling and the impact of the working alliance. *Journal of Career Development*, 36, 183–203. <https://doi.org/10.1177/0894845309340798>
- M'Bouna, M. (2019). La carrière entrepreneuriale des femmes : une étude des trajectoires entre secteur formel et informel au Gabon. *Question(s) de management*, 26, 13-22. <https://doi.org/10.3917/qdm.194.0013>
- Ministère de l'enseignement primaire et secondaire. (2014). Plan sectoriel de l'éducation 2014-2015. Lomé, Togo.
- Ndebi, P. E., & Dama Die, M. (2020). Le secteur informel en Afrique : dynamiques organisationnelles des acteurs dans les marchés de proximité, une étude de quelques cas de marché dans la ville de Douala au Cameroun. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 3(1), 27-51.
- OCDE. (2016). *Enseignement supérieur et marché du travail au Togo : Comment valoriser les compétences ?* Paris, France : OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264263901-fr>
- Olvera, L. D., Plat, D., Pochet, P., & Sahabana, M. (2007). La diffusion des taxis-motos dans l'Afrique urbaine au sud du

- sahara. Colloque de l'Association de Science Régionale De Langue Française (ASRDLF), Grenoble/Chambéry, France.
- Ouedraogo, A., & Atitsogbe, K. A. (2022). Les travailleur·euse·s des secteurs informel et formel face à la pandémie du COVID-19 au Burkina Faso : la prise de risques face aux impératifs sociaux, économiques et culturels. *COVID-19, Culture et Politique*, 19-50.
- Portail Officiel de la République Togolaise. (2020). Assurance maladie : le Burkina Faso s'imprègne du modèle togolais. Consulté le 16 décembre 2020.
<https://www.republiquetogolaise.com/social/1612-4970-assurance-maladie-le-burkina-faso-s-impregne-du-modele-togolais>
- Portail Officiel de la République Togolaise. (2021). La sécurité sociale va s'étendre au secteur informel. Lomé : République Togolaise. Consulté le 26 février 2021
https://www.republiquetogolaise.com/social/2602-5203-la-securite-sociale-va-s-etendre-au-secteur-informel?utm_source=newsletter_838&utm_medium=email&utm_campaign=republique-togolaise-26-02-2021
- Ribeiro, M. A., Teixeira, M. A. P., & Ambiel, R. A. M. (2019). Decent work in Brazil: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 229–240.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.03.006>
- Rossier, J., & Ouedraogo, A. (2021). Work volition, decent work, and work fulfilment, in the formal and informal economy in Burkina Faso. *British Journal of Guidance & Counselling*, 49(2), 255-271.
<https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1879991>
- Suleman, F., & Figueiredo, M. D. C. (2018). Les écarts salariaux dans une profession à prédominance féminine : le travail domestique informel et flexible au Portugal. *Revue Internationale du Travail*, 157(1), 141-166.
- United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. UN General Assembly.
- Yabouri, N. (2015). Faut-il redouter l'implosion sociale dans les pays d'Afrique subsaharienne au vu de l'état actuel des liens entre l'éducation, la formation et l'intégration sociale ? L'exemple du Togo. *Actes du Colloque international de Bamako*, 83-115.

Conclusion générale

Kokou A. ATITSOGBE ¹
& Abdoulaye OUEDRAOGO ²

L'objectif de cet ouvrage était d'éclairer sur les articulations entre les systèmes éducatifs/d'orientation et l'insertion professionnelle des jeunes en Afrique en prenant appui sur quelques pays francophones du continent (Burkina Faso, Cameroun, Togo). L'on ne saurait traiter cette thématique sans y intégrer l'entrepreneuriat et la promotion du travail décent. Le premier, ambivalent, est perçu par les pouvoirs publics comme une alternative inéluctable au chômage massif des jeunes diplômés alors que pour d'autres acteurs, il s'agirait d'une échappatoire qui permet aux pouvoirs publics de masquer leur incapacité à offrir un contexte de plein emploi aux populations. Dans tous les cas, de nombreux acteurs s'accordent sur l'importance de l'entrepreneuriat pour le développement économique (OCDE, 2016). Cependant, cet effet bénéfique ne pourra être atteint que si les initiatives entrepreneuriales sont viables; et c'est là qu'interviendrait l'éducation à l'entrepreneuriat. Le second, particulièrement restreint à l'emploi salarié, ne semble avoir écho que dans des contextes où l'accès à l'emploi est considéré comme un droit. Cependant, il y aurait des voies pour en faire la promotion dans les économies dominées par l'emploi informel et où l'entrepreneuriat est fortement encouragé.

Ainsi, la première partie (Éducation) de l'ouvrage aura permis de comprendre les systèmes éducatifs du Burkina Faso et du Togo, dans leurs aspects historiques, les évolutions, les enjeux d'aujourd'hui ainsi que les possibles perspectives. En effet, les systèmes éducatifs de ces pays tout comme ceux d'autres pays francophones du continent, sont fortement influencés par leur histoire coloniale et finalement assez calqués sur le système scolaire français. Différentes réformes

¹ CePCO, Institut de Psychologie, Université de Lausanne
E-mail: kokou.atitsogbe@gmail.com

² Département de sociologie et chercheur associé à l'Institut supérieur des sciences de la population (ISSP), Université Joseph KI-ZERBO. E-mail: abdou_ouedraogo@yahoo.fr

ont été introduites dans le système éducatif de ces pays à partir des années 1960. En considérant les défis énormes auxquels ces pays sont confrontés en matière d'éducation, de formation (pauvreté, manque d'infrastructures et de ressources éducatives, manque d'enseignants qualifiés, grèves d'enseignants et d'étudiants) et d'insertion professionnelle des diplômés, l'on ne pourrait dire que ces réformes ont été un succès. D'ailleurs, depuis plusieurs décennies, de nombreux auteurs soulignent la nécessité de réformer l'éducation de sorte à l'aligner sur le besoin des populations. Cependant, cet appel ne semble pas être entendu. Si au fil des années, des politiques et des programmes visant à améliorer la qualité de l'éducation ont été mis en place (formation des enseignants, gratuité des cantines scolaires, rénovation des infrastructures scolaires, introduction de nouvelles technologies de l'information et de la communication ...), des défis importants restent encore à relever notamment l'accès à l'éducation pour tous, la qualité de l'enseignement et l'adéquation de l'éducation aux besoins du marché du travail.

La deuxième partie (Orientation) a permis de mettre en lumière les défis de l'orientation scolaire et professionnelle ainsi que les différents modèles théoriques des intentions entrepreneuriales étant entendu que l'engagement dans l'entrepreneuriat est également un choix d'orientation. Des évolutions significatives dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle sont intervenues à partir des années 1970. Par exemple au Burkina Faso, l'orientation était pratiquée à ses débuts sous un modèle psychotechnique, mais ce modèle a vite été abandonné pour son inadéquation aux enfants du pays. De nos jours, l'orientation est considérée comme un processus continu enclenché dès l'enfance et pour les périodes décisives de la vie de l'individu. Les services d'orientation collaborent très peu avec les établissements d'enseignement et le monde de l'emploi. Les conseillers d'orientation ont souvent des difficultés à assurer leur mission d'accompagnement des élèves et ne bénéficient pas d'une formation continue régulière. Les mêmes constats sont valables au Cameroun, au Togo (qui ne dispose que d'une trentaine de conseillers en orientation pour tout le pays) et dans d'autres pays de la région. Les besoins en ressources humaines et en matériel (tests adaptés) subsistent. Par conséquent, certaines zones (les villes) sont mieux couvertes en matière de prestation que d'autres (zones rurales), et les aspects de genre ne sont pas toujours pris en compte (disparité entre fille et garçon), ce qui pose un réel problème de justice sociale. Il

serait nécessaire de mettre en œuvre des formations continues pour les conseillers en vue de les outiller à avoir une approche holistique dans leur pratique en tenant compte du caractère complexe et imprévisible de l'évolution socio-économique. Par ailleurs, le droit à l'information et à l'orientation des apprenants et adultes devrait se traduire dans les faits, ce qui implique d'accroître les ressources en la matière. Cependant, une question demeure : dans ces contextes marqués par des contraintes économiques et une déconnexion des systèmes éducatifs des besoins locaux, quel système d'orientation serait plus pertinent? Ne serait-il pas nécessaire de former les conseillers en orientation à l'information et à l'accompagnement à l'entrepreneuriat?

La troisième partie (Intégration) a abordé les trajectoires des sortants du système éducatif, les ressources personnelles pour une intégration réussie et la problématique du travail décent dans les économies informelles. Des différentes analyses, il en ressort que les opportunités d'emploi restent insuffisantes. À côté du chômage important des jeunes diplômés, le sous-emploi prolifère. La prise d'un emploi qui s'écarte de la formation initiale des jeunes est également fréquente, avec parfois plusieurs transitions. Par exemple, de l'analyse des parcours professionnels de jeunes burkinabés âgés de 15 à 29 ans ayant quitté l'école entre 2015 et 2019, il en ressort cinq types : (1) accès direct à l'emploi salarié (4%), (2) chômage de longue durée (10%), (3) suspension des études (71%), (4) travail pour la famille/au foyer (8%) et (5) apprentissage/stage/entrepreneuriat (5%). Dans ces contextes où l'accès direct à l'emploi est crucial et où le réseau personnel s'est érigé en la stratégie la plus fréquemment utilisée pour obtenir les emplois les plus décents, le développement des ressources personnelles est très important, surtout pour les personnes disposant d'un capital social faible. L'insertion professionnelle et l'accès à un travail décent dépendent de facteurs économiques, psychologiques et contextuels qui interagissent. Les individus doivent être en mesure de tirer parti de ces différents facteurs pour développer leur capacité d'action et construire leurs parcours professionnels. L'importance des ressources psychologiques pour surmonter les situations difficiles a largement été démontrée dans la littérature scientifique. Parmi ces ressources, la conscience critique peut aider à agir sur les causes sociales des inégalités dans les contextes économiques et sociaux inégalitaires. Les pratiques d'orientation peuvent contribuer à développer la conscience critique et l'intentionnalité des usagers dans l'espace et le temps. En ce qui concerne la promotion du travail décent

dans les économies dominées par l'informel, la formalisation de l'économie semble être la panacée selon certains auteurs. Cette formalisation restera certainement pendant longtemps un défi.

En résumé, plusieurs problèmes dans les systèmes éducatifs en Afrique francophone, devraient encore recevoir plus d'attention : (1) l'accès limité à l'éducation surtout dans les zones rurales où l'accès à une éducation de qualité reste difficile en raison du manque d'infrastructures adéquates et d'enseignants, (2) la baisse de la qualité de l'enseignement due au manque de financements suffisants et d'enseignants qualifiés, (3) des programmes éducatifs inadaptés aux besoins et aux réalités locales rendant difficile pour les étudiants d'acquérir des compétences pratiques et des connaissances cruciales pour leur vie quotidienne et leur avenir professionnel, (4) des inégalités basées sur le genre qui limitent par exemple l'accès des filles à l'éducation (les normes sociales), (5) la formation professionnelle peu développée préparant très peu les apprenants à entrer sur le marché du travail, en particulier dans les domaines en demande, tels que les technologies de l'information et les métiers techniques et de la construction et (6) la gouvernance. Enfin, il serait réducteur de restreindre l'échec des différentes réformes à la seule volonté politique. Par exemple, si le néo-colonialisme peut être perçu comme une menace à une réforme complète des systèmes éducatifs, la gouvernance locale vertueuse demeure un élément central de succès.

Concernant l'insertion professionnelle, une attention particulière devrait être portée aux éléments suivants: (1) le manque d'emplois formels, (2) la saturation de certaines filières peu porteurs ainsi que le marché du travail associé, (3) le manque de compétences correspondant aux exigences du marché du travail, rendant difficile l'accès aux emplois des jeunes diplômés dans leur domaine de spécialisation, (4) la discrimination à l'embauche basée sur le sexe, l'appartenance à un groupe social par exemple, (5) le manque d'infrastructures (transports, télécommunications, internet) ou leurs coûts élevés pour les citoyens, rendant difficile l'accès aux opportunités (par exemple l'internet est toujours très coûteux dans cette partie du monde), et (6) les politiques en matière de promotion de l'entrepreneuriat qui peinent à accroître véritablement les opportunités de création d'emplois pour les jeunes diplômés, qui souvent, préfèrent rechercher un emploi formel salarié plus sûr et moins exposés à la précarité.

Concernant l'entrepreneuriat, il est nécessaire de renforcer les actions autour de (1) la formation et le développement des compétences avec des programmes plutôt appliqués que théoriques, nécessaires pour créer et gérer une entreprise avec succès (gestion d'entreprise et le leadership entre autres), (2) favoriser l'accès à des financements conséquents en favorisant la coopération entre les jeunes ayant les mêmes intérêts plutôt que de continuer à octroyer de petits financements à un grand nombre, (3) renforcer les actions d'inclusion dans l'accès aux financements et investissements à taux préférentiel pour les jeunes entrepreneurs, en particulier les femmes, les jeunes issus de zones rurales et les groupes marginalisés (ceux ayant un capital social faible), (4) renforcer l'écosystème entrepreneurial (les accélérateurs, incubateurs, mentorat, espaces de travail partagés...) de sorte à offrir des services de soutien, conseils et ressources efficaces pour les jeunes entrepreneurs, (5) faciliter l'accès des jeunes entrepreneurs aux marchés locaux, régionaux et internationaux grâce à des programmes de formation, des services de marketing et de promotion et des plateformes en ligne pour les entreprises, (6) encourager et promouvoir l'entrepreneuriat auprès des jeunes en mettant en place des campagnes de sensibilisation, des prix, des compétitions et autres événements entrepreneuriales pour encourager les jeunes entrepreneurs, (7) mettre en œuvre des politiques de soutien presque inexistantes, telles que des réductions fiscales et des incitations pour les entreprises dirigées par des jeunes, ainsi que des politiques de protection sociale pour les jeunes entrepreneurs vulnérables, (8) promouvoir la collaboration publique-privée pour développer des partenariats et des initiatives conjointes visant à soutenir l'entrepreneuriat des jeunes en Afrique. Sur ce dernier plan, l'action du gouvernement togolais consistant à octroyer 25% de la commande publique aux femmes et jeunes entrepreneurs (2019) est à saluer. Cependant, il serait plus encourageant de communiquer suffisamment autour des appels d'offres publics pour plus d'inclusion.

Quant au travail décent, il englobe plusieurs dimensions dont les principales sont: les possibilités de travailler, les revenus et un travail productif adéquats, un temps de travail décent, la combinaison possible du travail, des responsabilités familiales et de la vie personnelle, les types de travaux qui devraient être abolis, la stabilité et la sécurité du travail, l'égalité des chances et de traitement dans l'emploi, un environnement de travail sûr, la sécurité sociale et le dialogue social. Plusieurs défis sont encore à surmonter pour atteindre

un travail décent pour tous en Afrique. Les actions des pouvoirs publics pourraient être renforcées autour des points suivants: (1) renforcer les politiques et les réglementations du travail en vue de protéger les travailleurs (rémunération juste et équitable, conditions de travail décentes), (2) investir davantage dans l'éducation et la formation de sorte à permettre aux futurs travailleurs de développer leurs compétences pour être en mesure de trouver un travail décent, (3) encourager le passage de l'emploi informel au formel pour garantir des conditions de travail décentes, des salaires équitables et une protection sociale, (4) renforcer la protection sociale pour permettre aux travailleurs, en particulier les plus vulnérables de faire face aux risques de chômage, de maladie et de vieillesse, (5) un grand effort serait à faire dans la promotion de la liberté syndicale en protégeant les travailleurs et les leaders syndicaux contre toute forme de discrimination ou de répression, (6) les femmes étant souvent confrontées à des obstacles pour accéder à un travail décent, promouvoir l'égalité des sexes dans l'accès aux opportunités.

Ces solutions devraient être mises en œuvre à l'échelle nationale, régionale et continentale pour l'épanouissement des jeunes. La pandémie à coronavirus (Covid-19) a montré la fragilité sociale dans la plupart des pays du continent (Ouedraogo & Atitsogbe, 2022). Ce n'est qu'en créant des conditions de vie et de travail justes, équitables, donc décentes en Afrique, que les jeunes africains, souvent en quête de ces conditions au hasard de l'immigration, pourraient s'y maintenir et contribuer au développement de leur pays et du continent.

Références bibliographiques

- OCDE. (2016). *Enseignement supérieur et marché du travail au Togo : Comment valoriser les compétences ?* Paris, France : OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264263901-fr>
- Ouedraogo, A., & Atitsogbe, K. A. (2022). Les travailleur·euse·s des secteurs informel et formel face à la pandémie du COVID-19 au Burkina Faso : la prise de risques face aux impératifs sociaux, économiques et culturels. COVID-19, *Cahiers de l'IREA* n° 47, 9-19.

Courtes biographies des auteurs

Akila ALFA est diplômé d'un doctorat en psychologie du travail à l'Université de Lomé, membre de l'équipe de recherche universitaire en psychologie, en orientation et en développement humain (POD), Faculté des sciences de l'homme et de la société, Université de Lomé. Ses domaines de recherche : orientation scolaire et professionnelle, intention entrepreneuriale, travail décent, sens du travail. Sa thématique de recherche actuelle porte sur la Validation des intentions entrepreneuriales de Linan et Chen (2009) au contexte togolais.

Kokou A. ATITSOGBE est Maître d'enseignement et de recherche suppléant à l'Institut de Psychologie, Université de Lausanne et membre du Centre de recherche en psychologie du conseil et de l'orientation (CePCO). Ses domaines de recherche incluent les intérêts professionnels, la transition formation-emploi, les ressources personnelles, l'employabilité, les intentions entrepreneuriales, la personnalité, la psychométrie appliquée et la psychologie interculturelle. Il est auteur d'une trentaine d'articles scientifiques et chapitres d'ouvrages. Il a récemment développé la [Vocational Values Scale], publiée dans l'*International Journal for Educational and Vocational Guidance* (2022).

Saiba BAKOUAN est enseignant-chercheur au département de Psychologie à l'Université Norbert Zongo (Koudougou/ Burkina Faso). Ses recherches portent essentiellement sur la psychologie du développement et de l'éducation, l'orientation scolaire, l'insertion socioprofessionnelle et l'entrepreneuriat des jeunes. Il s'intéresse également à la psychologie cognitive expérimentale et ses implications dans le domaine de l'enseignement-apprentissage.

Joseph BEOGO est enseignant-chercheur à l'École Normale Supérieure au Burkina Faso. Son domaine de recherche porte essentiellement sur les politiques éducatives et questionne notamment l'évolution dans le secteur, les principales réformes, la professionnalisation des acteurs de l'éducation et l'éducation face aux défis de la résilience. Il a publié plusieurs articles scientifiques à travers le monde. Il est membre permanent du Laboratoire de Recherche en Sciences Humaines et Sociales de l'Université Norbert Zongo au Burkina Fao et membre associé du Laboratoire de l'Université Paris-Est.

Joseph BOMDA est Enseignant-chercheur au Département de Psychologie et Sciences de l'Orientation, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Ngaoundéré (Cameroun). Ses intérêts de recherche portent sur la dissonance cognitive et culturelle en contexte naturel ; l'orientation scolaire subie ; la démocratisation du droit à l'information et à l'orientation scolaires et professionnelles dans les économies informelles et le développement des compétences à s'orienter lors transition école-collège.

Sibi GUISSOU est démographe à l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD). Doctorant à l'Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP) de l'Université Joseph KI-ZERBO de Ouagadougou, il travaille dans le cadre de sa thèse sur le devenir professionnel des sortants du système éducatif. Ses centres d'intérêts portent sur l'analyse de l'accès et de la qualité de l'éducation, l'analyse de l'emploi des jeunes et du travail des enfants, l'analyse des inégalités liées au genre, la psychométrie et l'approche basée sur les droits humains en développement.

Yawo A. HOLU est enseignant chercheur à l'Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE), Université de Lomé. Il est également Chef section Information et Orientation dans ladite Université. Ses domaines de recherche: Orientation - Réussite universitaire- Motivation- Estime de soi. Il a récemment publié "*Facteurs explicatifs du changement de parcours chez les étudiants à l'Université de Lomé*" (dans Revue Togolaise des Sciences - INRS).

Pazambadi KAZIMNA est enseignant chercheur en psychologie du travail et des organisations, Faculté des Sciences de l'Homme et de la Société, Université de Lomé. Il est membre de l'équipe de Recherche Universitaire en Psychologie, Orientation et Développement humain (SRU-POD). Ses domaines de recherche : Engagement organisationnel, entrepreneuriat, travail décent, orientation scolaire et professionnelle. Il vient de publier un article sur « *Quelle formation pour quel emploi ? Une évaluation de la connaissance du marché de travail par les étudiants des Universités de Lomé et de Kara* ».

Jean-François KOBIANE est Professeur titulaire de démographie à l'Institut supérieur des sciences de la population (ISSP) de l'Université Joseph Ki-Zerbo de Ouagadougou. Parmi ses centres d'intérêt de recherche, les déterminants de l'accès et de la qualité de

l'éducation, la transition des jeunes vers l'âge adulte (entrée en union, entrée en vie féconde, accès à l'emploi) et l'évaluation des politiques publiques.

Jonas MASDONATI est professeur à l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne, où il dirige le Centre de recherche en psychologie du conseil et de l'orientation (CePCO). Il est directeur adjoint de la revue *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* et président de la *European Society for Vocational Designing and Career Counseling* (ESVDC). Ses recherches portent notamment sur les transitions de carrière, la formation professionnelle, la construction identitaire et le rapport au travail.

Judith M. MEDA est doctorante en Psychologie de l'Orientation et du Travail à l'Université Norbert Zongo, Koudougou, au Burkina Faso. Elle est aussi membre doctorante du programme conjoint de recherche r4d Burkina-Togo-Suisse. Sa thématique de recherche porte sur la motivation et l'anticipation de soi chez les étudiants en situation d'orientation subie.

Issa Abdou MOUMOULA est professeur de psychologie de l'orientation et du travail à l'Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso. Il est membre fondateur de la Chaire UNESCO en orientation et conseil pour un développement humain durable. Il travaille sur les thématiques liées aux transitions, à l'évaluation psychologique des personnes et à la promotion du travail décent en Afrique. Il est auteur et co-auteur de plusieurs publications scientifiques dont l'ouvrage paru en 2018, intitulé *Interventions in career design and education, transformation for sustainable development and decent work* publié chez Springer. Il est co-Lauréat du Prix Sud de la Recherche Innovante 2019 de la Chaire UNESCO Défis partagés du développement : savoir comprendre agir.

Abdoulaye OUEDRAOGO est sociologue de l'éducation et enseignant-chercheur au département de Sociologie de l'Université Joseph Ki-Zerbo de Ouagadougou et chercheur associé à l'Institut supérieur des sciences de la population (ISSP). Ses domaines de recherche portent sur l'analyse des systèmes de formation et d'éducation, les apprentissages à l'âge adulte et la transition formation emploi en contexte africain. Il est co-auteur de *The 4th Industrial Revolution and social and emotional learning in Africa: Implications*

for educational materials, 2022. Il est co-Lauréat du Prix Sud de la Recherche Innovante 2019 de la Chaire UNESCO Défis partagés du développement : savoir comprendre agir.

Paboussoum PARI est Professeur Titulaire du CAMES de Psychologie du Travail et des Organisations, et Ergonome. Enseignant chercheur à l'Université de Lomé (Togo). Il a été Chef du département de psychologie appliquée de 2009-2018 ; actuellement Vice-Doyen de la Faculté des Sciences de l'Homme et de la Société depuis 2018. Ses recherches s'articulent en deux axes : (1) les dimensions sociales, groupales et organisationnelles des conduites professionnelles dans les systèmes de travail et (2) les aspects liés aux conditions de travail et de psychopathologie au travail. Il est auteur de plusieurs publications scientifiques. Il est co-Lauréat du Prix Sud de la Recherche Innovante 2019 de la Chaire UNESCO Défis partagés du développement : savoir comprendre agir.

Jérôme ROSSIER est Professeur ordinaire en psychologie du conseil et de l'orientation et Vice-recteur Ressources humaines à l'Université de Lausanne. Il est membre de nombreux comités de rédaction de revues scientifiques, comme le Journal of Vocational Behavior. Ses thèmes d'enseignement et de recherche concernent l'évaluation psychologique, la psychologie de la personnalité, interculturelle et vocationnelle. Il a publié plus de 200 contributions scientifiques. Il est membre du conseil scientifique de la recherche sur la formation professionnelle du Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche.

Arthur Félix W. SAWADOGO est chercheur associé à l'Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'éducation (IREDU), et travaille en tant qu'ingénieur d'études au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) de Marseille. Spécialisé dans les méthodes d'évaluation quantitatives, ses travaux de recherches portent principalement sur les questions d'insertion professionnelle des jeunes, en particulier l'insertion par l'entrepreneuriat."

STRUCTURES ÉDITORIALES DU GROUPE L'HARMATTAN

L'HARMATTAN ITALIE
Via degli Artisti, 15
10124 Torino
harmattan.italia@gmail.com

L'HARMATTAN HONGRIE
Kossuth l. u. 14-16.
1053 Budapest
harmattan@harmattan.hu

L'HARMATTAN SÉNÉGAL
10 VDN en face Mermoz
BP 45034 Dakar-Fann
senharmattan@gmail.com

L'HARMATTAN CONGO
219, avenue Nelson Mandela
BP 2874 Brazzaville
harmattan.congo@yahoo.fr

L'HARMATTAN CAMEROUN
TSINGA/FECAFOOT
BP 11486 Yaoundé
inkoukam@gmail.com

L'HARMATTAN MALI
ACI 2000 - Immeuble Mgr Jean Marie Cisse
Bureau 10
BP 145 Bamako-Mali
mali@harmattan.fr

L'HARMATTAN BURKINA FASO
Achille Somé – tengnule@hotmail.fr

L'HARMATTAN GUINÉE
Almamy, rue KA 028 OKB Agency
BP 3470 Conakry
harmattanguinee@yahoo.fr

L'HARMATTAN TOGO
Djidjole – Lomé
Maison Amela
face EPP BATOME
ddamela@aol.com

L'HARMATTAN RDC
185, avenue Nyangwe
Commune de Lingwala – Kinshasa
matangilamusadila@yahoo.fr

L'HARMATTAN CÔTE D'IVOIRE
Résidence Karl – Cité des Arts
Abidjan-Cocody
03 BP 1588 Abidjan
espace_harmattan.ci@hotmail.fr

NOS LIBRAIRIES EN FRANCE

LIBRAIRIE INTERNATIONALE
16, rue des Écoles
75005 Paris
librairie.internationale@harmattan.fr
01 40 46 79 11
www.librairieharmattan.com

LIBRAIRIE DES SAVOIRS
21, rue des Écoles
75005 Paris
librairie.sh@harmattan.fr
01 46 34 13 71
www.librairieharmattansh.com

LIBRAIRIE LE LUCERNAIRE
53, rue Notre-Dame-des-Champs
75006 Paris
librairie@lucernaire.fr
01 42 22 67 13

SYSTÈMES ÉDUCATIFS, ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE EN AFRIQUE FRANCOPHONE

Malgré la croissance démographique importante des pays africains et leur population jeune, ces pays parviennent difficilement à tirer pleinement profit de cet avantage en raison du manque d'opportunités d'emploi pour les jeunes. Les systèmes éducatifs sont également considérés comme inadaptés aux besoins du marché du travail. Cet ouvrage examine le système éducatif, l'orientation scolaire et professionnelle ainsi que leur contribution à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes dans trois pays d'Afrique francophone (Burkina Faso, Cameroun et Togo), dans le contexte de la promotion de l'entrepreneuriat et du travail décent.

Issa Abdou MOUMOULA est Professeur titulaire de psychologie de l'orientation et du travail à l'Université Norbert Zongo, Burkina Faso, et est membre fondateur de la Chaire UNESCO en orientation et conseil pour un développement humain durable.

Kokou A. ATITSOGBE est Maître d'enseignement et de recherche suppléant à l'Institut de Psychologie et membre du laboratoire CePCO, Université de Lausanne, Suisse.

Abdoulaye OUEDRAOGO est Maître-assistant en sociologie de l'éducation et enseignant-chercheur au département de Sociologie de l'Université Joseph Ki-Zerbo de Ouagadougou, Burkina Faso.

Paboussoum PARI est Professeur titulaire de Psychologie du Travail et des Organisations et Ergonome. Il est enseignant-chercheur à l'Université de Lomé, Togo.

Jean-François KOBIANE est Professeur titulaire de démographie à l'Institut supérieur des sciences de la population (ISSP) de l'Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso.

Illustration de couverture : 123rf.com

ISBN : 978-2-14-049566-3

30 €

