ANALYSE DES DIFFICULTÉS RESSENTIES PAR LES DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS (EFTP) DU BURKINA FASO

Sena Y. AKAKPO-NUMADO
Sciences de l'Éducation
Université de Lomé, Togo
akakpocyr@gmail.com

Maxime R. A. COMPAORE
Institut des Sciences des Sociétés (INSS), Burkina Faso
compaore@yahoo.fr
&
Mamadou SANOGO
Université de Lomé, Togo
mamadousanogo971@gmail.com

Résumé : Le Burkina Faso, à l'instar des autres pays africains en développement, a toujours accordé une place prépondérante à l'enseignement et la formation techniques et professionnels dans sa stratégie de développement. Ainsi, la vision des décideurs est de faire de l'enseignement, de la formation techniques et professionnels (EFTP) un lieu qui permet de former des professionnels compétents. Mais le constat est tout autre, car il ressort de notre étude que la majorité des diplômés sortants de l'EFTP n'arrivent pas à développer les compétences professionnelles sur le marché du travail. En effet, à partir d'indicateurs choisis en relation avec deux catégories de compétences (compétences professionnelles transversales et compétences professionnelles techniques), nous avons constaté les difficultés de développement des compétences de notre population cible (915 diplômés) à partir d'un questionnaire. Le choix du questionnaire se justifie par le fait que l'objectif de cette recherche se focalise à analyser les difficultés ressenties et non celles démontrées par les diplômés dans le développement des compétences professionnelles.

Mots clés : dispositif, compétence, enseignement et formation techniques et professionnels, diplômés.

Abstract : The Burkina Faso, as those Africans developing countries, has always given a prominent place to the Technical and vocational education and training. Thus, the vision of decision makers is to make Technical and vocational education and training a place that allows the training of competent professionals. But the observation is quite different, because our study shows that the majority of graduates leaving Technical and vocational education and training fail to develop professional skills in the labor market. Indeed, from indicators chosen in relation to two categories of skills (transversal professional skills and technical professional skills),

we noted the difficulties in developing the skills of our target population (915 graduates) from a questionnaire. The choice of the questionnaire is justified by the fact that the objective of this research is focused to analyze the difficulties felt and not those demonstrated by graduates in the development of professional skills.

Keywords: mechanisms, skills and training, Technical and vocational education and training

Introduction

Il est fréquemment reproché au dispositif de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels du Burkina Faso d'être inefficace. De nombreux auteurs comme Ki-Zerbo, M.T. Kelly et M.P. Marin (1988), Michel, B. et Yvon, M. (1990), Loure Jean (1995), Walthter et Savadogo , (2010) pensent que le problème majeur de l'EFTP au Burkina Faso réside dans son incapacité à résoudre le problème d'emploi des jeunes sortis de ses structures de formation car les formations dispensées ne répondent pas aux besoins économiques du pays. On constate ainsi une inadéquation entre les compétences produites et les besoins du travail. Une proportion importante de diplômés de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels formels n'arrive pas à réinvestir leurs acquis scolaires en situation professionnelle du Burkina Faso a conduit une étude sur l'insertion professionnelle des sortants de l'enseignement secondaire technique et professionnel. L'enquête a concerné 500 jeunes sortis du dispositif de l'enseignement technique et professionnel de l'année scolaire 1997/1998 soit 33 mois après leur sortie de l'école. Il est ressorti de l'enquête conduite par la Direction générale de l'Enseignement secondaire technique et professionnel (2001) que trente-trois (33) mois après la sortie des cohortes de 1997/1998, 35% des diplômés poursuivaient leurs études tandis que 19,3% vivaient dans le chômage et 45,7% étaient des actifs. L'enquête a situé les causes des difficultés d'insertion des sortants de l'enseignement secondaire technique et professionnel (ESTP) au niveau du :

- volume élevé de cours théoriques avec pour conséquence une insuffisance de pratiques professionnelles au cours de leur formation ;
- manque de stages dans les entreprises;
- etc.

Une étude conduite par le Centre d'Etudes et des Qualifications (2005, p.47) a abouti à la conclusion selon laquelle les employeurs prévoient pour préparer le diplômé à occuper un emploi « systématiquement une période d'adaptation plus ou moins longue (jusqu'à 3 ans) avant de considérer le nouvel embauché comme opérationnel ». Une autre étude conduite par le ministère des enseignements secondaire et supérieur sur l'adéquation /formation dans le secteur agroalimentaire au Burkina Faso en 2010 a fait également observer que

les sortants de ce dispositif étaient peu employables car les contenus de formation n'étaient pas adaptés. En dépit des réformes introduites par le Gouvernement burkinabè depuis son accession à l'indépendance en vue de donner un nouvel élan au sous-secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, le niveau de compétence des diplômés du dispositif de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels ne cesse d'être mis en cause. Ainsi :

> Les qualifications produites par l'ETP sont censées répondre aux 'besoins' des entreprises et de toute évidence n'y parviennent pas au vu des difficultés croissantes d'insertion rencontrées par les sortants et du peu d'emplois occupées par les titulaires de diplômes techniques.
>
> Michel et Yvon (1990, p.33)

Il y a donc un contraste entre les objectifs de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels et le niveau de compétence des diplômés. Or, tout dispositif de formation professionnelle est guidé par le souci de préparer l'étudiant à s'insérer sur le marché du travail par la maîtrise des compétences requises. Pour la CONFEMEN.1998, la formation technique et professionnelle vise l'acquisition de compétences qui permettent aux diplômés d'assumer leur rôle de travailleurs et d'évoluer sur le marché du travail. Ce constat laisse penser que le transfert des compétences acquises à l'école n'est pas selon Khaled (2017, p.517) « facile à obtenir ». Aussi est-il nécessaire de chercher à connaitre le niveau de compétence des diplômés de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels du Burkina Faso. Quel regard les diplômés de l'EFTP portent-ils sur leur niveau de compétence ? C'est dans le souci de contribuer à améliorer l'efficacité du dispositif de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels en vue d'un meilleur réinvestissement des acquis scolaires que nous avons décidé de réfléchir sur les difficultés de développement des compétences des diplômés de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels du Burkina Faso. L'un des principaux objectifs du présent article consistent donc à faire une analyse des difficultés ressenties par les diplômés de l'EFTP du Burkina lors du transfert des apprentissages acquis à l'école. Nous allons d'abord faire une brève revue de littérature, ensuite présenter la méthodologie, puis les résultats de la recherche.

1. Brève littérature sur le développement des compétences des diplômés de l'EFTP

De nombreux auteurs et spécialistes de l'éducation et de formation comme Bernard, Jacky (1995), François. (1995), Fourniol (2004), Richard et Arvil (2004), René (1995) ont conduit des recherches sur la question de la formation professionnelle en Afrique. Pour l'UNESCO et l'OIT (2002, p.9), « l'enseignement et la formation sont de bons investissements pour l'individu, pour l'employeur, et pour l'économie ». Seulement, déplore Dinga-Dzondo, (2007, p.1), « les services offerts par les systèmes nationaux d'ETFP produisent difficilement les qualifications professionnelles dont l'Afrique a

besoin ». Côté (2012) quant à lui, montre que contrairement aux dispositifs de formation professionnelle des pays avancés, les systèmes de formation professionnelle des pays en développement connaissent d'énormes difficultés parmi lesquelles nous retenons que l'offre de formation dans ces pays est limitée, inadaptée et peu performante avec des équipements désuets. En conséquence, les techniciens qui sortent du dispositif de l'EFTP sont « déphasés ».

Fourniol (2004, p.29) note en ce sens, qu'il y a un « décalage entre les programmes de formation « académiques » et les attentes concrètes des branches professionnelles ». En conséquence, le transfert devient difficile chez l'élève. Il n'a pas appris à développer des initiatives, à mobiliser ses connaissances pour les adapter aux contextes. Pourtant, l'objectif de la formation professionnelle est le transfert des connaissances et savoir-faire dans des situations nouvelles. Il propose une forte implication des professionnels dans le processus d'élaboration des contenus de formation. François et Jean Marc (2005, p.46) trouvent alors que le faible niveau de qualité des sortants du dispositif de l'enseignement technique et de la formation professionnelle dans les pays en développement est dû à la « faiblesse de l'industrie ». Le faible niveau de développement industriel fait que les professionnels s'impliquent moins dans le processus de formation des apprenants. En conséquence, les diplômés deviennent disent-ils « peu monnayables sur les marchés de l'emploi ». Allant dans le même sens, Mingat et Suchaut. (2000. p. 170), trouvent que l'efficacité externe des dispositifs de formation technique et professionnelle est faible. Nous comprenons alors Ki-Zerbo (1990, p. 11), lorsqu'il affirme que le système éducatif ne produit que « des inadaptés économiques et sociaux ».

Le mot compétence étant au centre de notre travail, il convient de le clarifier. Selon Perrenoud (2011 p.57), la compétence est le « pouvoir d'agir efficacement dans une famille de situations ». C'est donc « un savoir-agir » fondé sur la mobilisation des ressources et leur efficace utilisation.

C'est sans doute ce qui a poussé Sanogo (2012), à dire que la compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et comportements acquis soit à l'école soit par l'expérience, nécessaires à l'exercice d'un métier, d'une profession ou pour effectuer une opération précise.

2. Méthodologie

La présente étude a été réalisée dans les régions du Centre, des Hauts Bassins et du Centre-Ouest, au Burkina Faso. Un échantillon de 915 diplômés a été constitué par choix raisonné. Il s'agit des titulaires de diplômes de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels en étude des cycles, court, moyen et long professionnel des filières de génie civil bâtiment, d'électrotechnique et de mécanique automobile ; et des titulaires de diplômes de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels en emploi, en stage essai, stage pré-emploi, stage de formation ou en service militaire des cycles, court, moyen et long professionnel des filières de génie civil bâtiment,

d'électrotechnique et de mécanique automobile. L'objectif étant de recueillir les informations sur les difficultés ressenties par chacun des diplômés de l'EFTP dans le développement des compétences, le questionnaire a été essentiellement l'instrument utilisé pour collecter les données sur le terrain.

Nous avons choisi sur la base des informations fournies par les établissements, vingt-six (26) entreprises toute taille confondue. L'accent a été mis sur les entreprises qui collaborent avec les établissements, soit en accueillant leurs élèves en stage ou en leur offrant du travail, soit en donnant des organes aux établissements. IL s'agit là des équipements ou matériels souvent non utilisés que les entreprises donnent aux établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle.

Deux catégories de compétences ont été mesurées sur le terrain. Il s'agit des compétences professionnelles transversales et des compétences professionnelles techniques. Les compétences analysées dans la présente étude ont été extraites des référentiels en vigueur au Burkina Faso des spécialités de mécanique automobile, électrotechnique et de génie civil bâtiment. En ce qui concerne les compétences professionnelles transversales, on retient deux indicateurs transversaux à savoir : assurer le suivi-contrôle du projet aux différentes phases ; et établir un devis quantitatif. Ces indicateurs sont communs à toutes les spécialités de filières industrielles. Ils mesurent les compétences pratiques que possède le diplômé dans le cadre du suivi-contrôle d'un projet et sa capacité à établir les besoins en termes d'outils de travail et de pièces nécessaires à la réalisation d'un projet donné. Pour les compétences professionnelles techniques, on retient trois (3) indicateurs à savoir, planifier l'installation d'un projet, poser le diagnostic et réaliser/exécuter le projet. Ces compétences sont spécifiques aux métiers, par conséquent aux spécialités de formation. Les indicateurs retenus mesurent les compétences pratiques que possède le diplômé. Ensuite, ils se vérifient auprès des employeurs et des diplômés qui indiquent que le titulaire du diplôme est soit apte à exercer le métier, soit efficace à son poste de travail. Ces indicateurs qui mesurent l'utilisation des compétences d'un diplômé sur le marché de travail sont précisés par spécialité de formation. Il s'agit de la filière génie électrique spécialité électrotechnique; filière génie civil bâtiment et travaux publics spécialité bâtiment ; filière génie mécanique spécialité mécanique auto, niveau CAP, BEP et Baccalauréat professionnel. Les raisons liées aux besoins en main d'œuvre au regard des besoins économiques de notre pays et de la couverture de la spécialité de formation, nous ont poussé à choisir ces spécialités.

3. Résultats de la recherche

3.1 Appréciation sur les compétences transversales

En rappel, les compétences transversales, objet de notre travail, sont : savoir faire le suivi-contrôle d'un projet, savoir établir un devis quantitatif pour la conduite d'un projet et savoir utiliser les TICS pour planifier et réaliser un projet. Par ailleurs, nous précisons que sur un échantillon de 915 diplômés

prévus, nous avons pu réellement enquêter auprès de 712 diplômés. La raison principale est que la plupart des diplômés n'ont pas d'adresse ou les adresses qui nous ont été communiquées ne fonctionnent plus.

Tableau 1 : appréciation des diplômés sur les compétences transversales qu'ils acquièrent

	faire le suivi-contrôle d'un projet			**Établir un devis quantitatif**			**utiliser les TICS pour planifier et réaliser votre projet**		
Avis	OUI	NON	Indéterminé	OUI	NON	Indéterminé	OUI	NON	Indéterminé
Effectif	455	232	25	658	31	23	273	418	21
Total	712			712			712		
Proportion	63,9	32,6	3,5	92,4	4,4	3,2	38,3	58,7	2,9

Source : données de l'enquête terrain, mai-juillet 2019

L'analyse du tableau 1 révèle que seulement 63,9% sur 712 diplômés interrogés déclarent être capables de faire un suivi-contrôle d'un projet. 92, 4% ont déclaré être capables de faire un devis quantitatif. Il s'agit d'une activité de détermination des éléments pour conduire un projet. Ces éléments varient d'un métier à un autre. Pour ce qui concerne la compétence relative à l'utilisation des TICS, seulement 38,3% affirment être capables de se servir des TICS pour la planification de leurs activités. Lorsque nous avons croisé les données avec la situation professionnelle des enquêtés, nous nous sommes rendus compte que ce sont les diplômés qui exercent ou qui ont eu à exercer un emploi qui affirment être capables d'utiliser les TICS.

3.2 Appréciation sur les compétences professionnelles

Les compétences professionnelles, sujets de notre analyse, sont constituées chacune d'un ensemble de sous compétences. Nous avons requis le point de vue des diplômés sur leur « niveau de compétence ». Il s'agit d'un exercice d'auto-évaluation des connaissances acquises à l'école après des essais sur le terrain. Nous pensons que chaque diplômé a su apprécier ses compétences professionnelles face aux exigences de chaque spécialité.

-La spécialité mécanique automobile

Tableau n° 2 : Appréciation des diplômés en matière de « planifier l'installation d'un projet »

Compétences	Oui		Non		Indéterminé		Effectif total
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
Collecter les donnes nécessaires à une intervention	71	42,2	66	39, 28	31	18,45	168
Préparer une intervention sur un véhicule	84	50	61	36,38	23	13, 69	168
Pourcentage moyen	46,1		37,83		16,07		

Source : données de l'enquête terrain, mai-juillet 2019

Le tableau 2 montre que moins de la moitié des diplômés de CAP, BEP et BAC Pro interrogés arrivent à planifier une intervention sur un véhicule soit 46%. 42% estiment qu'ils ne sont pas en mesure de collecter les données nécessaires pour intervenir sur un véhicule et 50% déclarent être aptes à préparer une intervention sur un véhicule.

Tableau n°3 : Appréciation des diplômés en matière de « poser un diagnostic »

Compétences	Oui		Non		Indéterminé		Effectif total
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
réaliser un diagnostic de l'état du moteur	56	33,33	78	46,42	34	20,23	168
réaliser un diagnostic du circuit d'allumage	58	34,52	84	50	26	15,47	168
réaliser un diagnostic du circuit de refroidissement	84	50	61	36,38	23	13, 69	168
réaliser un diagnostic de la transmission	45	26,78	90	53,57	33	19,64	168
réaliser un diagnostic de la commande de direction	59	35,11	87	51,78	22	13	168
réaliser un diagnostic un disfonctionnement mécanique	74	44,04	79	47,02	24	14 ,25	168
Effectué le diagnostic d'un système piloté	39	23,21	87	51,78	42	25	168
Pourcentage moyen	35,28		48,18		17,32		

Source : données de l'enquête terrain, mai-juillet 2019

Quant au tableau 3, il indique le faible niveau de compétence des diplômés. En effet, à la lecture du tableau, nous voyons qu'au niveau du savoir-faire un diagnostic d'un véhicule automobile, il n'y a en moyenne que 35,28% qui déclarent en être aptes. C'est seulement au niveau de l'indicateur « pouvoir réaliser le diagnostic du circuit de refroidissement » que 50% affirment en être à

mesure. La compétence, réaliser le diagnostic d'un système piloté a enregistré le plus faible taux de ceux qui pensent pouvoir exécuter cette tâche soit 23%. En somme, les compétences professionnelles développées chez les diplômés ne sont pas bien maîtrisées.

Tableau n°4: Appréciation des diplômés en matière « d'exécuter un projet »

Compétences	Oui		Non		Indéterminé		Effectif total
	Effectif	%	effectif	%	effectif	%	
Mettre en œuvre les outils de dépose et repose d'une roue	71	42,26	66	39, 28	31	18,45	168
Mettre en œuvre les outils de levage d'un véhicule automobile	89	52,97	41	24,40	38	22,61	168
Mettre en œuvre les outils de collage d'une chambre à air	98	58,33	52	30,92	18	10,74	168
Contrôler la pression et le niveau d'huile	84	50	61	36,38	23	13, 69	168
Identifier les organes constitutifs d'un véhicule	89	52,97	59	35,11	20	11,90	168
Déposer et reposer un moteur sur un véhicule automobile	81	48,21	57	33,92	30	17,85	168
Réaliser les opérations de stations-services (vidange, contrôle de niveau et lavage)	136	80,95	22	13,09	10	5,95	168
Effectué le diagnostic d'un système piloté	57	33,92	84	50	27	16,07	168
Entretenir le circuit d'alimentation, de graissage, d'allumage, de refroidissement, la transmission, le circuit de freinage, le circuit d'éclairage et la suspension	78	46,42	41	24,40	49	29,16	168
Caler la distribution	96	57,14	25	14,88	47	27,97	168
Régler l'embrayage	59	35,11	48	28,57	61	36,30	168
Régler la commande des vitesses	46	27,38	102	60,71	20	11,8	168
Entretenir la direction	79	47,02	69	41,07	20	11,8	168
Pourcentage moyen de oui	48,66		33,28		26,19		

Source : données de l'enquête terrain, mai-juillet 2019

Pour ce qui concerne, le groupe de compétences, exécuter un projet, de façon générale, le tableau 4 nous donne encore un indicateur faible. 48 ,66% des 168 enquêtés déclarent être aptes à exécuter un projet. En effet, au niveau, mettre en œuvre les outils de dépose et repose d'une roue, seulement 42,26 personnes déclarent être capables de réaliser cette action et 52,97% personnes déclarent aussi être à mesure de mettre en œuvre les outils de levage d'un véhicule automobile. Pour la compétence, mettre en œuvre les outils de collage d'une chambre à air, 58,33% affirment être capables de l'exécuter et seulement 50% peuvent contrôler la pression et le niveau d'huile d'un véhicule. C'est seulement au niveau de la compétence, réaliser les opérations de stations-services (vidange, contrôle de niveau et lavage), que 80,95% des diplômés indiquent qu'ils peuvent la réaliser.

Tableau n° 5 : Appréciation des diplômés en matière « d'essai »

Compétences	**Oui**		**Non**		**Indéterminé**		**Effectif total**
	Effectif	**%**	**Effectif**	**%**	**Effectif**	**%**	
Effectuer les mesures sur véhicules (contrôle et essais)	64	38,09	66	39, 28	38	22,61	168
Préparer le véhicule (prise en charge et restitution)	98	58,33	42	25	28	16,66	168
Pourcentage moyen de oui	48, 21		32,14		19,63		

Source : données de l'enquête terrain, mai-juillet 2019

Le tableau 5 présente les sentiments des diplômés par rapport à leur capacité de faire des essais. Nous constatons que c'est seulement 48,21% qui ont déclaré être à mesure d'essayer et de préparer un véhicule. Suivant les normes, pour effectuer les mesures sur véhicules (contrôle et essais), la personne doit disposer d'un permis de conduire. Or, la plupart des diplômés interrogés n'en disposent pas. L'école n'accompagne pas ses diplômés à acquérir un permis de conduire. Il s'agit d'une insuffisance du dispositif de formation. L'État devrait mettre en place un mécanisme d'accompagnement des élèves de la filière génie mécanique à l'acquisition de permis de conduire.

-Spécialité Électrotechnique

Tableau n° 6 : Appréciation des diplômés en matière de « planifier l'installation d'un système ou équipement électrique »

Compétences	Oui		Non		Indéterminé		Effectif total
	Effectif	%	effectif	%	effectif	%	
Planifier l'installation d'un système ou équipement électrique	186	62,05	66	22,02	47	15,47	299

Source : données de l'enquête terrain, mai-juillet 2019

Au niveau du tableau 6, plus de 62% des diplômés affirment être en mesure de planifier l'installation d'un système ou équipement électrique. Seulement, notent certains, il ne s'agit pas « de tous les systèmes ». Pour des installations électriques au niveau des bâtiments, ils en sont capables. À ce niveau également, d'autres affirment être un peu limités au niveau du dimensionnement des installations en énergie renouvelable. « Nous n'avons pas appris à travailler sur les systèmes solaires » disent certains. À Koudougou, région du Centre-Ouest, les membres d'une coopérative spécialisée dans le domaine des énergies renouvelables constituée d'anciens diplômés des lycées professionnels mise en place grâce à l'appui d'une ONG d'origine italienne, nous ont fait savoir, que les compétences de base leur ont été transmises par l'école. Mais, « pour ce qui concerne l'énergie solaire, on ne nous enseigne rien à l'école. Nous avons été formés par des experts payés par l'ONG. Aujourd'hui, nous formons et faisons très bien les installations et la maintenance ». Donc un « diplômés sorti directement des établissements d'enseignement technique et professionnel ne peut pas faire ce travail ».

Tableau n° 7 : Appréciation des diplômés en matière de « poser un diagnostic »

Compétences	Oui		Non		Indéterminé		Effectif total
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
Effectuer le diagnostic d'un disfonctionnement mécanique et d'un système piloté	120	39,88	146	48,80	33	11,30	299
Réaliser un diagnostic de l'état du moteur, du circuit d'allumage, du circuit de refroidissement, la transmission, la commande de direction	137	45,83	123	41,07	39	13,09	299
Identifier le matériel nouveau en vue de son installation	150	50	109	36,38	40	13, 69	299
Établir et relever des schémas d'équipements	121	40,40	127	42,26	51	17,05	299
Pourcentage moyen des oui	44,02		42,12		13,78		

Source : données de l'enquête terrain, mai-juillet 2019

Au niveau du tableau 7, le constat nous donne un résultat insatisfaisant. Sur 299 diplômés interrogés sur les capacités à faire un diagnostic en matière d'électrotechnique, seulement 44% affirment en être capables. De façon spécifique, sur la compétence, effectuer le diagnostic d'un disfonctionnement mécanique et d'un système piloté, nous enregistrons seulement 45,83% de taux de satisfaction. Par contre, 50% des enquêtés déclarent être capables de réaliser le diagnostic de l'état du moteur, du circuit d'allumage, du circuit de refroidissement, de transmission et de la commande de direction. 40% déclarent qu'ils savent établir et relever des schémas d'équipements.

Tableau n ° 8 : Appréciation des diplômés en matière « d'exécuter un projet »

Compétences	**Oui**		**Non**		**Indéterminé**		**Effectif total**
	Effectif	**%**	**Effectif**	**%**	**Effectif**	**%**	
assurer la mise en œuvre des installations et équipements électriques	99	58,92	37	22,02	32	19,04	168
assurer l'exploitation des installations et équipements électriques	96	57,14	39	23,21	33	19,64	168
assurer la maintenance des installations et équipements électriques	85	50,59	43	25,59	40	23,80	168
réaliser l'installation d'un système ou équipement électrique (coordination)	75	44,64	61	36,38	32	19,04	168
paramétrer un système ou équipement électrique	73	43,45	25	14,88	70	41,66	168
	50,94						

Source : données de l'enquête terrain, mai-juillet 2019

Si les résultats du tableau 9 paraissent insatisfaisants, au niveau du tableau 59 cependant, il ressort que sur l'ensemble des compétences relatives à l'exécution d'un projet, nous enregistrons un résultat acceptable puisque plus de 50% des diplômés affirment être capables d'installer, d'exploiter et d'assurer la maintenance d'un système électrique. Cette compétence étant constituée de plusieurs sous compétences, nous avons cherché à requérir le point de vue des diplômés sur chacune d'elles. Ainsi, 58,92% des diplômés nous ont fait remarquer qu'ils savaient assurer la mise en œuvre des installations et équipements électriques et 57,14% ont affirmé qu'ils peuvent exploiter des installations et équipements électriques. 50,59 % ont aussi fait savoir qu'ils peuvent assurer la maintenance des installations et des équipements électriques contre 44,64% qui déclarent être en mesure de réaliser l'installation d'un système ou d'un équipement électrique (coordination). Enfin 43,45% des diplômés arrivent à paramétrer un système ou un équipement électrique.

-Spécialité génie civil bâtiment

Les résultats des opinions des diplômés sur ces savoirs faire sont exprimés dans des tableaux 9 et 10.

Tableau n° 9 : Appréciation des diplômés en matière de « planifier l'installation d'un projet »

Compétences	**Oui**		**Non**		**Indéterminé**		**Effectif total**
	Effectif	**%**	**Effectif**	**%**	**Effectif**	**%**	
établir les plans d'architecture	74	30,2	141	57,55	84	34,28	245
établir les plans d'ingénierie	86	35, 1	77	31, 42	136	55,51	
exploiter le dossier technique	156	63,67	74	30,20	69	28,16	
reconnaitre le site	201	82	37	15,1	51	20,81	
Pourcentage moyen des oui	52,74		33,56		34,39		

Source : données de l'enquête terrain, mai-juillet 2019

L'analyse du tableau 10 révèle un taux acceptable de satisfaction quant à la capacité des diplômés à planifier la construction d'un bâtiment. Plus de 52% notent qu'ils sont capables de planifier la construction d'un bâtiment. Mais, nous constatons, que sur les 245 enquêtés, seulement 30,2% déclarent être capables d'établir un plan architectural et 35%, un plan d'ingénierie. Par contre, nous observons qu'au niveau des compétences, exploiter le dossier technique et reconnaitre le site, les taux sont très satisfaisants soit respectivement 63,67% et 82%.

Tableau n° 10 : Appréciation des diplômés en matière « d'exécuter un projet »

Compétences	Oui		Non		Indéterminé		Effectif total
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
installer le chantier	149	60,81	50	20,40	46	18,77	245
exécuter des opérations d'implantation et/ou de traçage de tout ou partie d'un ouvrage	145	59,18	45	18,36	55	22,44	
exécuter des opérations d'installation de chantier	163	66,53	26	10,61	56	22,85	
exécuter des opérations de terrassement	146	59,59	50	20,40	49	20	
implanter l'ouvrage	188	76,77	37	15,1	20	8,16	
réaliser des réseaux enterrés	122	49,79	65	26,53	58	23,67	
réaliser des ouvrages en béton armé	122	49,79	76	31	47	19,18	
mettre en place des étaiements	133	54,28	45	18,36	77	31,42	
monter et démonter des échafaudages	141	57,55	25	10,2	79	32,24	
réaliser des ouvrages en maçonnerie	148	60,4	55	22,44	42	17,14	
poser des éléments préfabriqués	89	36,32	45	18,36	101	41,22	
modifier des ouvrages existants	94	38,36	55	22,44	101	41,22	
exécuter les finitions	99	40,4	75	30,61	71	28,97	
Pourcentage moyen des oui	54, 59		20,37		25,17		

Source : données de l'enquête terrain, mai-juillet 2019

Avec un taux global de 54,59%, les données du tableau 11 indiquent que les diplômés de la spécialité bâtiment sont capables de mettre en œuvre un projet de construction d'un bâtiment. Ainsi constate-t-on que 60,81% affirment pouvoir installer un chantier. De façon logique, 59,18% déclarent être capables d'exécuter des opérations d'implantation et/ou de traçage de tout ou partie d'un ouvrage, 66,53% disent être capables d'exécuter des opérations d'installation de chantier contre 59,59% qui peuvent exécuter des opérations de terrassement et 76,77% réussissent à implanter un ouvrage. Cette tendance connait toutefois une régression quant à leur capacité à réaliser des réseaux enterrés et des ouvrages en béton armé car 49,79% seulement déclarent être capables de conduire ces activités. 54,28% des diplômés notent qu'ils peuvent mettre en place des étaiements. 57,55% indiquent qu'ils arrivent à monter et à démonter les échafaudages pour construire un bâtiment. Parmi les 245 diplômés 60,4% déclarent être capables de réaliser des ouvrages en maçonnerie. Par contre, seulement 36,32% peuvent poser des éléments préfabriqués et 38,36% peuvent modifier des ouvrages existants. Au niveau de la phase de finition de la construction d'un bâtiment, 40,4% des diplômés se déclarent aptes à exécuter les travaux de finition. En somme, l'ensemble des résultats relatifs à

l'efficacité des compétences professionnelles acquises montre que les formations dans les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels, pour les trois filières considérées et analysées, ne sont pas efficaces.

3.3 Interprétation des résultats

Les compétences professionnelles développées chez la majorité des diplômés ne leur permettent pas d'agir en situation professionnelle. Par exemple, en mécanique automobile, il apparait étonnant de constater que des diplômés ne sachent pas, mettre en œuvre les outils de dépose et de repose d'une roue, les outils de levage d'un véhicule automobile, les outils de collage d'une chambre à air, contrôler la pression et le niveau d'huile, identifier les organes constitutifs d'un véhicule et réaliser les opérations de stations-services (vidange, contrôle de niveau et lavage). En effet, il ressort de l'analyse des résultats que seulement 42,26% savent mettre en œuvre les outils de dépose et de repose d'une roue, et 52,97% sont à mesure de mettre en œuvre les outils de levage d'un véhicule automobile. En matière de TIC, seulement 38,3 affirment être capables de se servir des TICS pour la planification de leurs activités. Lorsque nous avons croisé les données avec la situation professionnelle des enquêtés, nous nous sommes rendus compte que ce sont les diplômés qui exercent ou qui ont eu à exercer un emploi qui affirment être capables d'utiliser les TICS. Cela n'est pas étonnant car les établissements ne disposent pas de matériels informatiques. Pour le moment, dans les écoles de formations, il n'y avait pas de module de formation consacré à l'informatique. Les élèves n'apprennent donc pas à l'école à se servir des TIC pour conduire une activité. Il s'agit d'une grande insuffisance dans la formation des élèves du domaine de l'EFTP.

Il en est de même dans le domaine de la mécanique où des diplômés affirment qu'ils ne peuvent pas essayer un véhicule parce qu'ils ne disposent pas de permis de conduire. En effet, l'analyse montre que c'est seulement 48,21% qui ont déclaré qu'ils savent essayer et préparer un véhicule. Suivant les normes, pour effectuer les mesures sur véhicules (contrôle et essais), la personne doit disposer d'un permis de conduire. Or, la plupart des diplômés interrogés n'en disposent pas. L'école n'accompagne pas ses élèves à acquérir un permis de conduire. Il s'agit d'une insuffisance des dispositifs de formation. Nous pensons que l'État devrait mettre en place un mécanisme d'accompagnement des élèves de la filière génie mécanique à l'acquisition de permis de conduire.

Lorsque nous avons interrogé les entreprises sur le comportement des diplômés du domaine des bâtiments, elles ont indiqué que ce sont surtout les titulaires de CAP et BEP au niveau des constructions familiales et généralement informelles qui conçoivent les plans. Or, selon les référentiels, cette tâche de conception ne doit être réalisée que par les titulaires de baccalauréat. C'est aussi l'avis des enseignants. Nous pourrions en déduire qu'il y a une sorte

d'inadéquation entre la réalité du marché à dominance très informelle et les compétences que l'école offre aux diplômés titulaires de CAP et BEP en maçonnerie.

En somme, l'ensemble des résultats relatifs à l'efficacité des compétences professionnelles acquises pousse à penser que les formations dans les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels, pour les trois filières considérées et analysées, ne sont pas efficaces. Par conséquent, les opinions que les diplômés ont sur leur niveau de compétence sont fondées. Les diplômés présentent un niveau de compétence faible. Au regard des objectifs de la formation professionnelle, les diplômés issus du dispositif de formation professionnelle devraient pouvoir exécuter les tâches pour lesquelles ils ont été formés soit en autonomie soit en équipe. Ils devraient pouvoir appliquer avec succès les compétences acquises à l'école. Mais, les analyses confirment qu'ils ne sont pas suffisamment compétents.

Qu'est-ce qui pourrait expliquer cette situation ? Plusieurs facteurs impactent négativement sur la qualité des formations. Ainsi, pour Fourniol (2004, p.29) il y a un « décalage entre les programmes de formation « académiques » et les attentes concrètes des branches professionnelles ». Les référentiels selon lui, « ne sont ni adaptés aux réalités des entreprises ni actualisés régulièrement ». (Cf. Fourniol 2004, p.66) et la plupart des contenus de formation sont sous forme de programme. En effet, le diagnostic révèle que le milieu professionnel est peu impliqué dans l'élaboration des curricula et que leurs besoins en compétence sont méconnus du fait de l'absence de concertation entre les acteurs de l'EFTP et le milieu professionnel. Certains curricula datent de 1977 a fait observer le ministère de l'enseignement secondaire et supérieur (2007). A ce niveau, si des efforts ont été faits depuis 2007, il est à noter que la plupart des curricula n'ont pas été révisés ou ne sont pas élaborés selon l'approche par compétence telle que recommandé dans le document de réforme de l'éducation du Burkina Faso. Le ministère de la Jeunesse, de la formation professionnelle et de l'emploi (2015) a fait observer que sur cent deux (102) différents diplômes de l'ETP et titres de qualification répertoriés, cinquante-deux (52) ont leurs supports de formation sous forme de référentiel et les cinquante (50) autres sous forme de programme. Pour le Ministère de la Jeunesse, de la Formation Professionnelle et de l'Emploi (MJFPE),

> Si les référentiels existants portent sur des formations dans les secteurs économiques identifiés comme ayant un fort potentiel d'emploi dans le plan d'action de la PN/EFTP, ils ne permettent pas de mettre sur le marché des jeunes ayant les niveaux de qualification recherchés dans ces secteurs économiques.
>
> MJFPE (2015, p.24)

Les programmes de formation ne peuvent se dérouler dans un établissement de formation que lorsque les conditions matérielles sont réunies. Or, pour Fourniol (2004), les établissements d'enseignement technique et de

formation professionnelle en Afrique sont mal équipés. Richard et Arvil (2004) vont dans le même sens dans leur analyse en montrant que les équipements et les installations des établissements sont obsolètes avec pour corollaire, la baisse de la qualité des enseignements-apprentissages. Dans ces conditions dit Fourniol (2000, p.28) « les jeunes reçoivent un enseignement trop théorique qui les prépare mal à s'insérer et à évoluer dans une économie protéiforme ». Les résultats de notre recherche montrent que les effectifs sont pléthoriques. Par en exemple, Dans un des lycées professionnels que nous avons visités, les effectifs de la classe de BEP en électrotechnique étaient de 150. Or, les postes de travail par atelier n'étaient que 5 en moyenne. Cela a obligé les enseignants à organiser la classe en trois groupes. Malgré cela, les élèves étaient au nombre de 7 personnes par poste de travail. En plus des problèmes de matériels et d'équipements didactiques ; il y a la faible implication des entreprises et le manque de stage. Il n'y a pas de partenariat structuré entre les entreprises et les écoles de formation. Les professionnels ne participent pas à la formation des apprenants. Excepté le baccalauréat professionnel, les stages en entreprise ne sont pas obligatoires pour les élèves. Au regard des résultats, nous pouvons conclure que les conditions de formation qui existent actuellement ne favorisent pas un meilleur apprentissage.

3.4 Discussion des résultats

Nous sommes parvenus aux termes de notre étude à la conclusion que les compétences des diplômes sur lesquelles nous devrions agir sont d'ordre professionnel en ce sens que les diplômés issus des écoles secondaires d'enseignement et de formation techniques et professionnels n'étaient pas capables de réinvestir leurs acquis scolaires en situation professionnelle alors que le marché de production attend qu'ils soient immédiatement capables d'exécuter les tâches pour lesquelles ils ont été formés. C'est en ce sens que Kelly et Martin soulignent que le système actuel ne :

> […] procure pas suffisamment de qualification tant en quantité qu'en qualité pour permettre au pays de pouvoir intégrer la technologie nécessaire à son futur développement économique et social ou répondre aux besoins essentiels de la population.
>
> Kelly et Martin (1988, p18)

L'analyse de Gardou (1995, p. 278) s'inscrit aussi dans la même dynamique. Pour lui, « un savoir qui ne se transfère pas est un savoir mort ». En se fondant sur les travaux de Velada, Caetano, Michel, Lyons et Kavanagh (2007) qui ont examiné l'influence de trois types de facteurs sur le transfert de la formation, à savoir la conception de la formation, les caractéristiques individuelles des apprenants et l'environnement de travail et ont révélé à la fin que la conception du transfert, le degré d'auto-efficacité, ainsi que la rétention de la formation et la rétroaction sur le rendement au travail étaient significativement liés au

transfert de la formation, Khaled (2017, p. 525) a fait savoir que pour améliorer le transfert de formation, les organisations devraient concevoir une formation qui donne aux stagiaires la possibilité de transférer l'apprentissage, renforcer les croyances des stagiaires dans leur capacité de transfert, assurer que le contenu de la formation et fournir des rétroactions appropriées en ce qui concerne la performance professionnelle. Mais, l'UNESCO et l'OIT (2002, p.11) en reconnaissant la nécessité de renforcer les compétences professionnelles des diplômés de la formation professionnelle par des « cours sur les aspects théoriques et les aspects pratiques généraux de la profession considérée », pense que du « point de vue des besoins et des aspirations des individus, l'enseignement technique et professionnel devrait : permettre le développement harmonieux de la personnalité, du caractère, des valeurs spirituelles et humaines, et des facultés de compréhension, de jugement, d'esprit critique et d'expression ; préparer l'individu à apprendre tout au long de la vie en lui inculquant les mécanismes mentaux, les compétences techniques, l'esprit d'entreprise et les attitudes nécessaires; développer chez l'individu l'aptitude à prendre des décisions et les qualités requises pour une participation active et intelligente à la vie de la société et au travail d'équipe, et pour l'exercice de fonctions de responsabilité dans le travail et au sein de la collectivité et permettre à l'individu de s'adapter aux progrès rapides des technologies de l'information et de la communication.

Conclusion

Notre recherche a porté sur l'analyse des difficultés de développement des compétences des diplômés du dispositif de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels du Burkina. Elle a consisté à analyser les difficultés ressenties par les diplômés. Dans notre démarche, nous sommes partis du constat que les diplômés du dispositif formel de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels ont des difficultés d'insertion parce qu'ils n'arrivent pas à réinvestir leurs acquis scolaires en situation professionnelle. La raison, selon les acteurs et spécialistes, est la mauvaise adaptation du dispositif au contexte burkinabè et à l'évolution des infrastructures technologiques. Notre recherche nous a permis d'examiner les difficultés relatives au niveau de compétence ressenties par les diplômés du dispositif formel d'enseignement et de formation techniques et professionnels et identifier les causes de leur faible niveau de compétence. L'analyse a également fait ressortir la faible maîtrise des compétences acquises à l'école par les élèves. Nous devons donc comme le souligne Andreas (20216) comprendre quelles sont les compétences que l'on peut convertir en emploi dans l'élaboration des programmes de formation en EFTP. Nous pensons qu'il est nécessaire de : relire les contenus de formation et rendre obligatoire les stages en entreprise à tous les élèves des filières industrielles; prévoir des périodes de stage pratique en entreprise au profit des enseignants ; renforcer le pourcentage du temps accordé aux travaux pratiques (TP) et de rationaliser les effectifs des élèves ;

réorganiser les cursus de formation du dispositif, en mettant en place un cycle d'orientation des élèves, d'une durée de deux (2). Ces années pourraient être consacrées à la préparation des élèves en en leur permettant de disposer de connaissances de base sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels en vue de leur permettre de faire le choix entre l'enseignement général et l'enseignement techniques et professionnels. La réorganisation des parcours de formation devrait également permettre de fixer la durée de formation du cycle de Certificat d'Aptitude professionnelle (CAP) à trois ans et élever le niveau d'entrée à ce cycle de CAP. Désormais n'entre au cycle de CAP que les élèves qui aient terminé le cycle d'orientation. La réforme devrait aussi procéder l'harmonisation des cycles de baccalauréat. Le nouveau de baccalauréat appelé baccalauréat professionnel aura une durée de formation de trois ans. Seront alors supprimés, le cycle de BEP et de baccalauréat technologique.

Références bibliographiques

ASTOLFI Jean Pierre. 1992. *L'école pour apprendre : l'élève face aux savoirs*, ESF

CONFEMEN. 1998. « Actes des Assises francophones de la formation professionnelle et technique ». *Dakar, Agence de la Francophonie*, Paris.

CONFEMEN et OIF. 2012. « Assises sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) ». Acte ; Ouagadougou, Burkina Faso.

COTE. Serge. 2012. Exposé n°2 : « Quelles compétences professionnelles et techniques pour une meilleure insertion socioéconomique des jeunes ? Assise sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels ». *Rapport général*, Ouagadougou-Burkina Faso.

DE LA LANDSHERE Viviane. 1992. *L'éducation et la formation*, PUF. Paris.

DI GROPELLO Emanuela. 2012. « Exposé 4 : Développement de la main d'œuvre pour la productivité et la croissance ». *Actes des assises sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels (4-7 septembre 2012)*. Ouagadougou Burkina Faso.

DOUDJIDINGAO Antoine. 2011. *Education et croissance en Afrique*, l''Harmattan, Paris. FOURNIOL.

FOURNIOL Jackie. 2004. *La Formation professionnelle en Afrique francophone*. Paris, l'Harmattan.

FOTSO François. 2011. *De la pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétences*, l'Harmattan. Paris.

FRANÇOIS Robert et JEAN Marc Bernard. 2005. *Nouveaux enjeux pour l'école moyenne en Afrique*, De Boeck, paris, France.

GARDOU Charles. 1995. La gestion mentale en question : À propos des travaux d'Antoine de la Garanderie. Ramonville Saint-Agne: Éditions Erès

JEAN FRANÇOIS Rischard. 2003. *Les réformes de l'enseignement technique et de la formation professionnelle dans l'économie de la croissance : défis et opportunités au secondaire*.

JOHANSON .K Richard et ADAMS V. Arvil 2004. *Développement des qualifications professionnelles en Afrique subsaharienne*. Washington, Banque mondiale.

KI-ZERBO Joseph. 1990. *Eduquer ou périr*, UNCEF/UNESCO, Paris.

KHALED Taktek. 2017. L'apprenant au cœur du transfert des apprentissages : perspectives d'interventions pédagogiques dans le domaine de l'éducation. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation. www.cje-rce.ca.

LE BOTERF Guy. 1997. *De la compétence à la navigation professionnelle*, d'organisation, Paris

MICHEL Barrois. et YVON Marchal. 1990. *Rapport d'audit sur le système de formation technique et professionnelle au Burkina Faso*, Centre universitaire de coopération Economique et Sociale Agrée de CNAM.

MINGAT Alain. et SUCHAUT Bruno. 2000**.** *Les systèmes éducatifs africains*. Bruxelles : De Boeck Université.

KELLY M.T. et MARIN M.P. 1988 : *Diagnostic du marché de l'emploi et du système d'enseignement technique et de la formation professionnelle*. Mission BIT/Banque mondiale.

PERRENOUD P. 2011. *Quand l'école prétend préparer à la vie : Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* ESF.

RENE Mabit. 1995. *La planification et la prospective en éducation et formation. Sous la direction de Bernard Charlot et Jacky Beillerot. La construction des politiques d'éducation et de formation*. PUF. Paris.

SANOGO Mamadou. 2012. *Le partenariat école- entreprise, une réponse aux défis de l'efficacité externe des structures d'enseignement technique et de formation professionnelle du Burkina Faso : état de lieux, contraintes et perspectives*. Mémoire de master, Sciences de l'éducation, politiques éducatives, Université de Koudougou (Burkina Faso).

SAVADOGO Abdoulaye. 2008. *De l'Insertion des diplômés de l'enseignement secondaire technique et professionnel burkinabè: cas des titulaires du Certification d'Aptitude professionnel, option mécanique générale*. Ecole normale supérieure de Université de Koudougou (Burkina Faso).

Autres sources

Ambassade de la République de Chine (Taïwan) au Burkina Faso. 2013. Étude sur l'offre de formation dans les centres de formation professionnelle publics et prives dans les villes de Ouagadougou et de Bobo Dioulasso.

Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique. 2010. Pour une meilleure adéquation emploi/formation dans le secteur agroalimentaire au Burkina Faso : Étude d'opportunité pour l'analyse des besoins en matière de qualification des ressources humaines dans le secteur agroalimentaire. (Ouagadougou, Burkina Faso).

Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (2010) décret n°2010-385/PRES/PM/MESSRS/MEF du 29 juillet 2010 portant organisation des établissements d'enseignement secondaire technique et professionnel publics (Ouagadougou, Burkina Faso).

OIT et de l'UNESCO (2002). « Enseignement et Formation techniques et professionnels pour le vingt et unième siècle : recommandations ». [En ligne], consultable URL : http://www.unesco.org/education.