

Zida Kabore Réhanata Stéphanie, 8896420

Problématique de l'employabilité des filles déscolarisées au Burkina Faso

Formation par apprentissage, solution à leur insertion socio-économique

Mémoire de Maitrise

DVM 6998

Soumis à :

Yaya Sanni

Université d'Ottawa : École de développement international et mondialisation

Aout 2018

Table des matières

Table des matières	i
Sigles et abréviations	iv
Liste des tableaux	v
Liste des graphiques et des figures	vi
Résumé	vii
Chapitre 1 : Introduction	1
1.1 Contexte général	3
1.2 Contexte burkinabé	5
1.2.1 Contexte géographique et démographique	5
1.2.2 Contexte socio-économique.....	5
1.2.3 Contexte politique et de gouvernance	7
1.2.4 Contexte de l'emploi, de l'éducation et de la formation.....	8
1.3 Définitions conceptuelles	10
1.4 Question de recherche et hypothèses	12
1.5 Méthodologie	12
Chapitre 2 : Cadre théorique de l'employabilité des femmes sur le marché du travail	15
2.1 Théorie des stratégies de survie	15
2.2 Théories sur l'éducation et le développement	16
2.2.1 Approche classique	17
2.2.2 Théorie du capital humain	17
2.2.3 Théories alternatives	19
2.2.4 Théorie néo-libérale	20
2.2.5 Théories endogènes	21
2.3 Concepts féministes de l'insertion des femmes sur le marché	22

Chapitre 3 : Emploi au Burkina Faso	25
3.1 Déterminants de l'emploi.....	25
3.1.1 Dynamique démographique.....	25
3.1.2 Dynamique socio-économique.....	26
3.1.3 Capital humain.....	27
3.2 Marché de l'emploi.....	27
3.2.1 Actifs occupés.....	28
3.2.2 Caractéristiques des emplois offerts.....	28
3.3 Politique nationale de l'emploi.....	31
3.3.1 Fondements et principes.....	31
3.3.3 Critiques envers la PNE.....	33
3.4 Facteurs limitants l'accès à l'emploi des filles déscolarisées	34
Chapitre 4 : Éducation au Burkina Faso	35
4.1 Analyse des politiques éducatives de 1960 à nos jours	35
4.1.1 Politique éducative des années 1960.....	36
4.1.2 Politique éducative des années 1979 à 1984.....	36
4.1.4 Politique éducative des années 1990 - 2000.....	38
4.1.5 Analyse de la politique éducative actuelle.....	39
5.2 Système éducatif actuel	40
4.2.1 Éducation formelle.....	40
4.2.3 Éducation informelle ou traditionnelle.....	42
4.2.4 Éducation spécialisée.....	42
4.3 Éducation des filles au Burkina Faso	43
4.3.1 Analyse de l'accès et la rétention scolaire des filles.....	44
4.3.2 Facteurs historiques, politiques et structurels.....	46
4.3.3 Facteurs culturels.....	47
4.3.4 Facteurs économiques.....	48
4.3.5 Facteurs liés au système scolaire.....	49
4.4 Enseignement, formation technique et professionnelle au Burkina Faso	50
4.4.1 Analyse de la PN-EFTP.....	50
4.4.2 État des lieux formation technique et professionnelle au Burkina Faso.....	51

4.4.3 Forces et faiblesses.....	53
4.4.2 Contraintes de développement de la FTP pour les filles déscolarisées.....	56
Chapitre 5: Apprentissage, solution à l'employabilité des filles déscolarisées	58
5.1 Apprentissage non formel.....	58
5.2 Apprentissage informel ou traditionnel	61
5.3 Pratiques de l'apprentissage des filles au Burkina Faso	62
5.3.1 Forces	63
5.3.2 Faiblesses.....	65
5.4 Mesures d'accompagnement pour la réussite des initiatives d'employabilité des filles	66
5.4.1 Promotion des technologies appropriées	67
5.4.2 Microfinance et entrepreneuriat.....	69
5.4.3 Engagement des acteurs de développement	71
Chapitre 6 : Conclusion	74
6.1 Aperçu de l'étude	74
6.2 Vérification des hypothèses	75
6.3 Pistes futures de recherche	75
Bibliographie.....	77
Annexes	84

Sigles et abréviations

BAD : Banque africaine du développement
BIT : Bureau international du Travail
CEAS : Centre écologique Albert Schweitzer
CECI : Centre canadien d'étude et de coopération internationale
CIEFFA : Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique
CNC : Commission nationale de certification
CSLP : Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté
DAMOF : Direction des Affaires Monétaires et Financières
EICVM : l'Enquête Intégrée sur les Conditions de Vie des Ménages
EMC : une enquête multidimensionnelle continue
FAFPA : Fonds d'appui à la formation professionnelle et à l'apprentissage
FAIJ : Fonds d'appui aux initiatives des jeunes
FAWE- Burkina : Forum des éducatrices africaines
FIJ : Fonds d'insertion des jeunes
FILAJ : Fonds d'investissement local d'appui aux jeunes
FMI : Fonds monétaire international
FONAEF : Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle
LPE : Lettre de Politique Éducative
MASSN : Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale
MEBA : Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
MEF : Ministère de l'Économie et des Finances
MESSRS : Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique
ODD : objectifs de développement durable
OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques
OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONEF : Observatoire national de l'emploi et de la formation professionnelle
OIT : Organisation internationale du Travail
PNE : Politique nationale de l'emploi
PAS : Programme d'Ajustement structurel
PMA : Pays les Moins Avancés
PME : Partenariat Mondial pour l'Éducation
PN-EFTP : Politique nationale de l'enseignement et la formation technique et professionnelle
PNT : Politique nationale du travail
PTF : Partenaire Technique et Financier
RGPH : Recensement général de la population et de l'habitat
SCADD : Stratégie de croissance accélérée et de développement durable
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation la Science et la Culture

Liste des tableaux

Tableau 1: Structure de la population en âge de travailler selon le sexe et l'âge (SPONG, 2014)	26
Tableau 2: Évolution des taux d'activité selon le genre et la zone géographique (1996-2014).....	28
Tableau 3: Distribution sectorielle de l'emploi (%).....	29
Tableau 4: Statut d'emploi des jeunes de 16-35 ans selon le sexe (%).....	30
Tableau 5: Évolution du TNS dans les enseignements primaires et post-primaire.....	45
de 2000-2001 à 2013-2014.....	45
Tableau 6: Structure de la population en âge de travailler selon les groupes de filières de.....	53
formation (%)	53

Liste des graphiques et des figures

Figure 1 : Impact de l'instruction sur la productivité et le revenu d'emploi.....	18
Graphique 2: Répartition de l'emploi des jeunes dans l'économie informelle urbaine et rurale.....	30
Figure 3 : Structure du système éducatif burkinabè.....	41
Figure 4 : État de l'EFTP de la population en âge de travailler	52

Résumé

Ce mémoire vise à relever les contraintes d'employabilité des filles déscolarisées au Burkina Faso, par l'analyse des politiques et pratiques en matière d'emploi, d'éducation, de formation et d'apprentissage.

Il s'agit d'une étude qualitative basée sur une analyse documentaire des études d'orientation et des rapports des ministères concernés et des rapports des partenaires techniques, des associations et ONG travaillant au Burkina Faso. Théoriquement, elle se base sur les affirmations de la théorie de survie, les théories de l'éducation et le développement et des théories féministes pour lesquelles l'accès à l'emploi des femmes est tributaire des contraintes de survie du ménage, au stock de capital humain accumulé et enfin au prolongement de leur position subordonnée dans la société. Le travail empirique s'appuie sur les données de l'Enquête intégrée sur les conditions de vie des ménages (EICVM) de 2009/2010 et de l'Enquête multidimensionnelle continue (EMC) de 2014.

Cette analyse a permis d'appréhender la formation par apprentissage informel comme la solution idéale au développement des compétences professionnelles et d'insertion socio-économique des filles déscolarisées ou non scolarisées en particulier dans les sociétés pauvres du pays.

Aux termes de cette recherche, l'analyse de la PNE et de l'EFTP a permis de décliner les insuffisances du système éducatif burkinabè qui, pour promouvoir l'employabilité des femmes et filles, a besoin d'un changement de paradigme. Ce changement nécessite le passage des formations techniques et professionnelles classiques à la prise en compte de l'apprentissage informel dans des politiques adéquates de formation professionnelle et d'apprentissage au profit des filles ayant quitté le cursus scolaire. De telles politiques pourraient consister en un modèle diversifié, intégré et optionnel en fonction des besoins des cibles, suscitant l'expansion et la diversification de l'offre de formation et d'apprentissage, la promotion des formules alternatives, la dynamisation de la participation communautaire... Ce modèle devrait être soutenu par des mesures d'accompagnements stimulant la participation des femmes au développement économique et social de leur communauté.

Mots clés : employabilité, filles déscolarisées, éducation, formation et apprentissage, Burkina Faso.

Chapitre 1 : Introduction

Dans le monde, en général et particulièrement dans les pays en développement il est nécessaire de résoudre la difficile mise en relation entre l'éducation, la formation et l'emploi afin d'accroître l'employabilité et l'auto-employabilité des jeunes. En Afrique subsaharienne, plus de la moitié de la population a moins de 25 ans avec un rythme de croissance démographique moyenne de 3% (Filmer & Fox, 2014) et un taux de chômage estimé à 10,9% (OIT, 2016). Sept à dix millions de jeunes intègrent chaque année le marché de travail qui n'évolue pas au même rythme que la démographie. En effet, selon la Banque mondiale, « quelque 200 millions de personnes, dont 75 millions de moins de 25 ans, sont au chômage. Des millions d'autres, pour la plupart des femmes, n'appartiennent même pas au monde du travail, eu égard aux difficultés d'éducation et de formation des jeunes filles ». Au cours des 15 prochaines années, 600 millions d'emplois devront donc être créés pour stimuler la croissance économique, réduire de façon significative le chômage et la pauvreté et promouvoir une prospérité partagée (Banque Mondiale, 2014) (Banque mondiale 2013).

Depuis 1996, l'ONU avait déjà souligné l'importance du développement des compétences pour l'intégration socio-économique des couches sociales défavorisées, en ces termes : « En tant que droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu, l'éducation est le principal outil qui permet aux adultes et aux enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté » (ONU, 1996). La communauté internationale a en outre affirmé que « [...] Les femmes ne pourront prendre une part plus active au changement que si l'égalité d'accès à l'éducation et l'obtention de qualifications dans ce domaine leur sont assurées [...] » (ONU, 1996).

Cependant, c'est en 1995 à la quatrième conférence mondiale sur les femmes à Beijing que la problématique de la scolarisation des filles a été dévoilée. À sa suite, de nombreuses initiatives ont été prises en faveur de la situation particulière des femmes et des filles, parmi lesquelles figurent la conférence de Kampala (Ouganda, 1996), le programme d'action de Harare (Zimbabwe, 1999) pour la décennie de l'éducation en Afrique ... Ces rencontres avaient pour but de proposer des stratégies d'attraction et de rétention des filles dans le système scolaire, de

promouvoir une politique d'intégration de l'égalité du genre dans les programmes de développement, de renforcer le pouvoir des filles et des femmes par l'éducation, d'améliorer les possibilités d'éducation non formelle des filles ... mais, l'éducation demeure un luxe et la formation non formelle n'a pas encore permis d'atteindre la majorité des filles des communautés pauvres semi-urbaines et rurales (BIT, 2008). Ce qui a conduit Joseph Ky Zerbo a affirmé que « le système éducatif actuel des sociétés africaines n'est pas seulement en retard sur celui des pays industrialisés ; il est surtout en contradiction avec les besoins vitaux, alimentaires et élémentaires desdites sociétés » (Coulibaly, 2005).

Selon le BIT, la formation par apprentissage reste le moyen idéal de développement des compétences professionnelles et d'insertion socio-économique des filles déscolarisées ou non scolarisées en particulier dans les sociétés pauvres. En effet, en Afrique de l'Ouest, dont le Burkina Faso, 90% de la population active est employée dans l'économie informelle et 80% des qualifications professionnelles des travailleurs seraient transmises par l'apprentissage (BIT, 2008). Face à ce fait, le Burkina Faso a résolu de réformer son système éducatif, en adoptant en 2007 une nouvelle loi d'orientation de l'éducation en substitution à celle de 1996. La réflexion s'est poursuivie et a abouti à l'adoption de la politique nationale d'EFTP (PN-EFTP) en 2008, dont « l'objectif principal serait de donner aux couches sociales défavorisées (dont les jeunes filles) les compétences professionnelles nécessaires à une insertion socio-économique réussie ». Désormais, l'EFTP est subdivisé en deux composantes : l'Enseignement technique et professionnel (ETP) sous la tutelle du MENA et du MESS et la Formation technique et professionnelle (FTP) des centres publics et privés relevant du MJFPE qui met de plus en plus l'accent sur la formation par apprentissage en faveur des jeunes filles et garçons (Burkina Faso, 2016). Ce qui traduit le sens de notre sujet de recherche qui fera une analyse des politiques et pratiques en matière d'emploi, de scolarisation, de formation et d'apprentissage au profit des filles déscolarisées et leurs forces et faiblesses.

Dans la suite, il s'agira de préciser la problématique de l'étude en définissant le cadre contextuel et les soubassements et fondements théoriques de la relation éducation/formation/développement dans un contexte genre. Après avoir dressé le champ méthodologique de l'étude, une analyse descriptive de la situation de l'emploi au Burkina Faso

sera faite, en exposant les déterminants et les contraintes d'accès à l'emploi des filles déscolarisées. Les résultats de l'analyse des politiques et pratiques d'emploi, de formation et d'apprentissage seront mis en avant ainsi que les implications pour les chercheurs, les pouvoirs publics, les communautés de base, les partenaires techniques et financiers.

1.1 Contexte général

De nos jours, l'emploi est l'une des préoccupations fondamentales du monde entier, eu égard aux effets prolongés de la crise financière mondiale qui a remodelé le paysage du marché du travail dans tous les pays. À des degrés divers, la question de l'emploi est devenue une priorité, afin de permettre à chaque citoyen d'acquérir un poste qui lui permet d'améliorer ses conditions de vie. Le monde est unanime que l'emploi est un facteur déterminant du développement économique et social de n'importe quel pays. Si le problème de l'emploi dans les pays développés ou dits « stables » n'est pas l'absence de travail, les pays en développement connaissent la misère à cause de la pénurie du travail lui-même. Cependant, il n'est pas un « défi unidimensionnel », il est lié toutefois à l'éducation de façon générale et plus spécifiquement à la formation qui est susceptible d'améliorer la productivité des individus.

C'est ainsi que du sommet mondial pour le développement social (Copenhague, 1995), en passant par le sommet mondial sur les objectifs du millénaire (New York, 2000), le sommet sur le développement durable (Johannesburg, 2002) et tout récemment au sommet de Maputo, au mois de mai 2014, le FMI a attiré l'attention de la communauté internationale sur le chômage des jeunes et « l'écart croissant entre les formations et les besoins de compétences » en Afrique (Ginies, 2014). La croissance économique africaine qui était de 5,4% en 2005 est passée à 4,2% en 2014, cette baisse est imputable aux performances réalisées en Afrique subsaharienne, au Moyen-Orient et en Afrique du Nord (BM, 2014). Si le rythme de la croissance économique demeure à ce niveau, le nombre des personnes vivant dans l'extrême pauvreté diminuera dans toutes les régions du monde, sauf dans les zones ci-dessus mentionnées.

De nos jours, dans les stratégies de lutte contre la pauvreté et le développement durable des pays de l'Afrique l'Ouest, l'emploi des jeunes occupe une place de choix parmi les défis à relever. En effet, « le défi de l'emploi est au fond étroitement aligné avec le défi de la croissance inclusive, définie comme non seulement une croissance partagée avec les segments les plus pauvres de la

société (tels que les jeunes et les femmes), mais aussi dans laquelle leur vitalité est mobilisée et récompensée » (BM, 2013). Selon la BM, le niveau d'instruction a un impact positif sur les perspectives d'emploi, pourtant, les études ont montré que ces jeunes et femmes n'ont pas les compétences pour être compétitifs sur le marché de l'emploi.

Si les systèmes éducatifs fournissaient jadis, les qualifications nécessaires pour exercer un emploi, aujourd'hui, les sociétés modernes requièrent des compétences de plus en plus spécifiques. En effet, le contexte mondial actuel, caractérisé par de grandes mutations, suscite de la part des États des systèmes éducatifs aux objectifs fixés par la communauté internationale. L'initiative planétaire, "éducation pour tous à l'horizon 2015", qui était fixée devrait assurer les besoins éducatifs à tous les jeunes (filles comme garçons) et à tous les adultes, en améliorant leur accès à l'apprentissage tout au long de la vie (Delors, 1996, cité par Diompy, Tendeng & Ndiaye, 2011). N'ayant pas atteint son objectif au niveau du continent africain, les enjeux actuels de la formation et l'apprentissage demeurent au centre des préoccupations des organisations onusiennes telles que l'UNESCO et l'OIT. Pour ces institutions, le développement des compétences est un élément fondamental de l'EPT, car « L'éducation pour tous et le travail pour tous constituent deux faces d'une même pièce » (UNESCO, 2008). Or en Afrique, il est connu que les femmes souffrent plus de discrimination dans la sphère de l'éducation et de l'accès à l'emploi.

Dans la population active, selon la définition du BIT, seulement 49% des femmes âgées de 15 ans et plus en font partie contre 74% des hommes. Lorsqu'elles sont actives, elles sont à 90% dans l'économie informelle. La banque mondiale dans son rapport sur le développement dans le monde a donc souligné la nécessité du genre dans le développement socio-économique des PMA, elle affirme que : « les emplois des femmes peuvent modifier la manière dont les ménages dépensent leur argent et investissent dans l'éducation et la santé de leurs enfants » (BM, 2013). Ainsi pour l'institution onusienne, « l'emploi est le moteur du développement et pas seulement une conséquence de la croissance économique », d'où la nécessité de susciter des initiatives tendant à améliorer l'employabilité des femmes, pour leur participation au développement inclusif des PMA. Pendant plus d'une décennie, le débat sur le développement des compétences sur la scène internationale a ignoré les systèmes propres à l'économie informelle. De nos jours, il fait l'objet d'un regain et l'amélioration des systèmes non formels et informels de formation et d'apprentissage

est retenue comme une ligne d'action non négligeable compte tenu de la hausse de l'informalité et du taux chômage des jeunes (BIT, 2008). Elle est la voie d'accès vers l'emploi, la compétitivité, la modernité, la création de nouveaux emplois et d'un nouveau modèle de développement socio-économique (Amoussou, 1998).

1.2 Contexte burkinabé

1.2.1 Contexte géographique et démographique

Situé au cœur de l'Afrique de l'Ouest, le Burkina Faso encore appelé: « pays des hommes intègres » est un pays enclavé avec une superficie de 274 200 km², limité au nord et à l'ouest par le Mali, à l'est par le Niger et au sud par la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Togo et le Bénin. Sa capitale politique est Ouagadougou (confère carte à l'annexe 1). Le climat, de type soudano-sahélien est caractérisé par une pluviométrie sujette à de fortes irrégularités interannuelles. Ce qui fait que depuis les années 1970, le pays connaît une sécheresse chronique, plongeant le pays dans de perpétuelles crises alimentaires.

Au dernier recensement de 2006, le Burkina Faso comptait une population de 14 017 262 habitants, avec une croissance démographique annuelle de 3,1%. Cette population est passée à 17 880 386 habitants lors de l'EMC de 2014 avec une majorité de sa population, soit 77,3%, vivant en milieu rural. Selon INSD, elle atteindra plus de 22 millions d'habitants en 2021 (Perspectives, 2025). Sa structure par sexe, établit une prédominance des femmes, soit 51,4% (cette proportion est plus importante en milieu rural soit 52,6%) et celle par âge, révèle une extrême jeunesse avec 46,6 % de la population ayant moins de 15 ans et 57,2 % moins de 20 ans (PASEC, 2014). Cette excessive jeunesse, plus accentuée en milieu rural, engendre une demande sociale élevée en matière de scolarisation, d'insertion professionnelle, dans un contexte mondial de droit à l'éducation pour tous et de formation tout au long de la vie.

1.2.2 Contexte socio-économique

Le Burkina Faso est caractérisé par un faible niveau de développement, c'est un pays essentiellement agricole, tributaire des aléas climatiques, ce qui rend instable sa productivité et influence énormément sa situation économique. Néanmoins, les activités agropastorales occupent plus de 84% de la population active, pour une contribution au tiers du PIB. En effet, cette économie agricole est essentiellement basée sur une agriculture de subsistance et les quelques cultures de

rente pratiquées sont soumises aux fluctuations de prix sur le marché mondial. « La faible mécanisation, le mode d'organisation du travail dans les ménages agricoles, les difficultés d'accès à des terres arables fertiles, ainsi que la faible diversification des cultures sont les contraintes majeures pour l'emploi des jeunes dans le secteur agricole » (MJFPE, 2014).

Les résultats des enquêtes prioritaires réalisées successivement en 1998, 2003 et en 2009/2010, révèlent une aggravation de l'incidence de la pauvreté, puis une amélioration sensible des conditions de vie. Si en 1998, 45,3% de la population vivaient en dessous du seuil de pauvreté estimé à \$ 162 CAD; en 2003, c'est 46,4% de la population qui sont concernés pour un seuil de \$184 CAD, contre 43,9% en 2009/2010 pour un seuil de \$242 CAD (Coulibaly, 2005) (BF, 2016). En 2014, la pauvreté a été estimée à 40,1%, réduisant ainsi en une décennie la proportion des pauvres de 6,3 points, mais le niveau enregistré par l'économie n'a pas été suffisant pour faire reculer la misère. Dans le rapport mondial sur le développement humain du PNUD de 2013, le Burkina Faso occupait le rang de 181^e sur 187 pays avec un indice de développement humain de 0,39 et « des indicateurs sociaux faibles qui soulignent l'ampleur des défis à relever, particulièrement dans le domaine de l'éducation et de la formation » (PASEC, 2016).

Cependant, le pays a posé les bases d'une croissance soutenue de l'ordre de 6% par an entre 2000 et 2013, qui a été supérieure à la norme dans l'UEMOA et en Afrique subsaharienne (BM, 2014). Cette croissance devrait prendre en compte toute la population dont la majorité vit encore dans une situation de pauvreté générale, exacerbée par le chômage et le sous-emploi (MESSRS, 2008). Pourtant, le PIB réel nominal par habitant est demeuré faible, cette croissance n'a donc pas profité aux Burkinabé pris individuellement, encore moins aux pauvres (Annexe 2). Le pays est resté dans ce contexte de crise économique permanente, caractérisé par un environnement d'extrême pauvreté partiellement attribuable à la montée du chômage de la frange jeune qui constitue plus de la moitié de la population (PNUD & Gouvernement Burkina Faso, 2011). « Le chômage et le sous-emploi affectent toutes les couches sociales du pays. Cependant, les femmes et les jeunes sont davantage victimes de marginalisation et d'exclusion sur le marché de l'emploi, les jeunes en raison de leur inexpérience et les femmes à cause d'absence de compétence et des préjugés » (PNUD & Gouvernement Burkina Faso, 2011). En effet, l'analyse de la pauvreté au

Burkina Faso a montré qu'elle a un visage féminin, eu égard aux conditions socioculturelles de la femme qui limitent sa capacité d'accès à l'éducation et à l'emploi (MPFG, 2015).

1.2.3 Contexte politique et de gouvernance

Le Burkina Faso est une colonie française, indépendante en 1960. Il a connu une grande instabilité politique caractérisée par une succession d'états d'exception et d'espoirs d'une véritable démocratisation. En 50 ans d'indépendance, le pays a comptabilisé cinq coups d'État militaires (entre 1974-1987) et à la solde, quatre républiques et 8 chefs d'État dont deux civiles. Après la succession de plusieurs régimes d'exception, le pays renoue en juin 1991 avec la démocratie par l'adoption d'une nouvelle constitution et une élection présidentielle démocratique en décembre de la même année. Le président élu pour un mandat de sept ans renouvelable une fois est le chef du pouvoir exécutif. L'Assemblée nationale dont les députés sont élus pour cinq ans détient le pouvoir législatif. Le pouvoir judiciaire est occupé par la Cour Suprême, tandis que la Chambre du Parlement, le Conseil Économique et Social et le Médiateur du Faso complètent les grandes institutions démocratiques et républicaines (Thioye, 2013).

Cette ère de démocratie pluraliste et de stabilité politique a été marquée par la tenue sans discontinuité d'élections libres et démocratiques malgré les crises politiques ponctuelles qu'a traversées le pays. Le point culminant de ces crises fut l'insurrection populaire d'octobre 2014, à la suite de laquelle le pays a vécu une Transition ayant abouti aux élections présidentielle et législative de novembre 2015. Cependant, les institutions républicaines de l'après-insurrection devraient être animées d'une volonté d'améliorer la gestion des affaires publiques et de règlement des conflits sociopolitiques, gage de paix et de stabilité politique essentielle pour le développement économique et social du pays.

L'engagement de tous les Burkinabé des villes et des campagnes est requis y compris le genre. En effet, la représentativité des femmes au parlement burkinabé est demeurée faible (12,7% en 2011 et 18,9% en 2013) et celle des femmes au niveau des conseils municipaux est restée légèrement supérieure (35,8% en moyenne entre 2011-2013), ce qui illustre la persistance des contraintes de réduction des inégalités de genre et leur participation à la gouvernance locale, en raison de leur faible niveau d'éducation (MEF, 2014).

1.2.4 Contexte de l'emploi, de l'éducation et de la formation

Selon l'EICVM 2009/2010, parmi les facteurs identifiés comme déterminants de la pauvreté, tant en milieu rural qu'en milieu urbain, figure en bonne place le niveau d'instruction qui influence considérablement l'accès à l'emploi.

En 2014, le taux de chômage était estimé à 8,6% pour les jeunes de 14 à 24 ans et de 30% pour les filles du même âge (INSD, 2016). Par conséquent, le taux de chômage des jeunes selon le sexe montre qu'il est 3 fois plus élevé chez les jeunes filles que chez les jeunes garçons. Sur le marché de travail, le secteur agricole informel reste le principal bassin d'emploi des jeunes, soit 77% contre 16,5% dans l'économie informelle non agricole et 6,2% dans le secteur moderne (MJPE, 2014). Seulement, 3,8% des jeunes filles ou femmes accèdent au secteur formel, contre 9,2% des jeunes hommes, eu égard au retard des femmes en matière de compétence. Près de 80% de la population féminine occupée est active dans le secteur agricole non formel et 5,4% dans l'informel rural non agricole (SPONG, 2014).

L'un des objectifs spécifiques des politiques sectorielles de promotion de l'emploi (SCADD, PNE, PN-EFTP, PNT) est le développement d'une ressource humaine bien éduquée, techniquement et professionnellement bien formée. L'atteinte de cet objectif passe forcément par un système éducatif mieux adapté conformément au 4^e objectif, des ODD; « 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 ». Comme suite à de nombreuses réformes structurelles et un mécanisme de soutien de certains bailleurs tels que l'UNICEF, la Banque Mondiale, etc., le taux d'éducation global est passé de 57,6 % en 2005 à 86,9 % en 2014 (BM, 2014). Malgré ce progrès, la situation générale de l'éducation se caractérise par des disparités multiples ; sur le plan géographique (zones rurales et urbaines), en genre, en infrastructures scolaires, etc., et un taux d'abandon très important. À l'instar des autres pays du sahel, les filles du Burkina Faso rencontrent toujours des difficultés, dont les barrières culturelles, pour aller à l'école, s'y maintenir, et achever les études pour prétendre à un emploi. Conformément aux engagements pris par le Burkina Faso au forum de Jomtien en Thaïlande en 1990, le taux net de scolarisation des filles est passé de 42,6% au primaire et de 12% au premier cycle du secondaire en 2005 à 64,2% au primaire et à 21,9% au premier cycle du

secondaire en 2014 sous l'impulsion des grandes institutions internationales (MENA, 2015). Toutefois, la faiblesse de ce taux est aggravée par des taux d'achèvement du cycle primaire et secondaire qui demeurent les plus faibles d'Afrique (respectivement 59,7% et 6,6%). Dans les familles pauvres, fortement attachées aux valeurs culturelles traditionnelles, envoyer une fille à l'école n'est nullement perçue comme un investissement efficace, préférant les soumettre au mariage forcé ou aux travaux domestiques. Là où l'accès à l'école est plus ou moins intégré dans le vécu quotidien, la durée de vie scolaire moyenne des filles s'en trouve écourtée; des situations particulières les obligent à quitter de gré ou de force l'école au bout de 4,5 ans de scolarisation en moyenne (Kobiané, 2014). De plus, la pression sur le marché de travail demeure assez forte à cause de l'absence d'alternative pour les jeunes de moins de 25 ans (MJFPE, 2014). Or, au Burkina Faso, le chômage touche plus les filles de cette tranche d'âge, eu égard au fait que 54% des chômeurs sont des femmes, 82% des chômeurs sont des jeunes et 43% des chômeurs ont moins de 25 ans (MJFPE, 2014).

Le développement des compétences techniques et professionnelles partiellement pris en compte par la loi N° 013 – 2007/AN dans sa composante « éducation non formelle » pourrait constituer un début de réponse aux contraintes de développement des compétences des filles déscolarisées. À la suite de cette loi, la PN-EFTP adoptée en juillet 2008 devrait ouvrir toutes les voies de formation et d'apprentissage permettant aux jeunes et adultes scolarisés, déscolarisés, non scolarisés d'accéder à un emploi sur le marché du travail dans tous les secteurs d'activités économiques. Elle a certes permis d'améliorer l'EFTP formel du système scolaire, les formations de caractère non formel, des centres de formation professionnelle et centres d'apprentissage publics et privés et la formation continue des travailleurs. Mais les résultats restent toujours en deçà des attentes en ce qui concerne le système non formel. Par contre, l'apprentissage dans l'économie informelle, encore appelé « Formation sur le tas » où la plupart des filles ou jeunes femmes déscolarisées et non scolarisées des familles pauvres acquièrent diverses formes de savoirs et savoir-faire au côté de leurs familles, des voisins, des parents, dans des ateliers et unités de transformation informels, est peu connu dans son organisation et dans son fonctionnement. Il n'est pas pris en compte dans la pratique officielle et les ONG et projets de développement qui en font un objectif sont obligés de développer leurs propres outils et méthodologies. Il n'y a donc pas encore de structure officielle qui encadre cette question et l'admission est toujours acquise par compagnonnage suivant le modèle traditionnel et informel. Malgré l'existence des deux types de

formation, l'accès à l'apprentissage reste encore très marginalisé dans la quête du savoir susceptible de réduire les contraintes d'employabilité et d'auto-employabilité des filles déscolarisées au Burkina Faso (Coulibaly, 2005).

1.3 Définitions conceptuelles

Dans cette partie, nous définissons les différents concepts sur l'emploi et l'éducation qui seront utilisés dans notre étude. Certaines définitions ont été établies conformément à celles retenues par le BIT. Ce choix permet de faciliter les éventuelles comparaisons internationales.

L'employabilité : la définition selon le BIT couvre trois dimensions : la première est la possibilité de s'insérer dans une entreprise qui a besoin de compétences professionnelles ; la seconde est relative à la capacité de créer son propre emploi grâce à des compétences acquises dans l'apprentissage d'un métier ; et la troisième concerne la possibilité d'être plus efficace et plus productif dans l'exercice d'un emploi (BIT, 2008). Le niveau d'employabilité d'un groupe traduit donc l'état de l'adéquation entre le profil de formation de cette population et les besoins en compétences de son environnement économique (SPONG, 2014). Les grandes agences comme l'OIT utilisent plutôt le terme d'insertion socio-économique.

Insertion socio-économique : résume la possibilité pour les jeunes de s'insérer professionnellement sur le marché de travail et de participer à la vie de la communauté locale par la création d'activités (formelles ou informelles) génératrices de revenus et d'emplois.

L'emploi : c'est un travail rémunéré, salarié ou non, quels que soient le taux de rémunération et la durée du travail (BIT, cité par Freyssinet, 1999). L'emploi est toute activité non illicite pouvant procurer à un individu les services nécessaires pour satisfaire ses besoins essentiels. Avoir un emploi, c'est exercer une activité professionnelle rémunérée : « [...] des activités génératrices de revenus réels ou imputés sous forme monétaire, ou en nature, formels ou informels » (BM, 2013).

Déscolarisé : c'est un élève qui est en situation de rupture avec le système scolaire pour diverses raisons (familiales, personnelles, économiques, etc.) (Beauregard, 1995 ; cité par Amoussou, 1998). Il a quitté pour une raison ou pour une autre le système scolaire sans avoir eu une formation

suffisante pour pouvoir s'intégrer dans les circuits de production » (Zinzou, 1993 ; cité par Amoussou, 1998).

Déscolarisation : c'est le fait, pour un jeune en âge légal de scolarité, d'avoir interrompu sa scolarité.

L'éducation: « toute condition qui, par sa nature et ses fonctions, favorise et facilite le développement et le devenir de l'être humain, d'après sa nature et dans le but du mieux-être de l'éducation et de l'apprenant » (Fotinas, 1990 ; cité par Moussaoui, 1993). Au Burkina Faso, le législateur a défini l'éducation comme « l'ensemble des activités visant à développer chez l'être humain l'ensemble de ses potentialités physiques, intellectuelles, morales, spirituelles, psychologiques et sociales en vue d'assurer sa socialisation, son autonomie, son épanouissement et sa participation au développement économique, social et culturel » (Loi d'orientation de l'éducation, juillet 2007, article 2).

Compétences techniques : il s'agit des connaissances pratiques, des savoir-faire (habiletés) et attitudes nécessaires pour l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle (BIT, 2007).

L'enseignement et formation technique et professionnelle (EFTP) regroupe les transferts de connaissances qui conduisent à l'acquisition d'une qualification initiale débouchant sur un emploi, ainsi que celles qui consistent à maintenir la qualification ou à l'améliorer (SPONG, 2014). L'EFTP est l'ensemble des dispositifs pédagogiques (des écoles et des centres publics ou privés formels et non formels) proposés à un individu (salarié ou sans emploi), pour lui permettre de s'adapter au changement structurel, organisationnel, technologique et économique du travail, favorisant leur évolution professionnelle ou permettant d'acquérir la capacité d'employabilité (Kazadi, 2009).

L'apprentissage : une manière économique de fournir des compétences techniques et professionnelles à un individu en vue de son intégration dans le monde du travail. La formation est intégrée au processus de production et au travail, ce qui rend l'apprentissage plus efficace. On distingue trois types d'apprentissages : l'apprentissage traditionnel qui se réfère à un transfert des compétences au sein des familles et des groupes sociaux est basé essentiellement sur des conventions socioculturelles. Ce type d'apprentissage est très présent dans les activités de

transformation agroalimentaire et artisanale des femmes en Afrique de l'Ouest. L'apprentissage informel s'apparente à l'apprentissage traditionnel, mais il se veut plus ouvert d'autant plus que la majorité des apprentis sont étrangers à la famille. Il est courant dans les activités modernes de l'économie informelle telles que la mécanique, la soudure, la coiffure ... (BIT, 2008). Selon l'UNESCO, les deux types d'apprentissages sont très répandus en Afrique subsaharienne. (UNESCO, 2009 ; cité par OIT, 2013). Tandis que l'apprentissage moderne est régi par une loi qui définit la durée, les caractéristiques de la formation, le nombre d'heures de travail/formation, etc. Dans les PMA, il existe un nombre très limité d'apprentissages modernes (BIT, 2008). Au Burkina Faso, on parle plutôt de l'EFTP non formel ou l'apprentissage non formel qui se déroulent dans les centres publics et privés d'encadrement ou de la société civile.

L'économie informelle : toutes les activités économiques qui ne sont pas par la loi ou la pratique couvertes par des accords formels. L'économie informelle couvre donc diverses situations d'emplois dans tous les secteurs économiques des zones rurales, semi-rurales ou urbaines, à savoir les travailleurs salariés, les personnes travaillant pour leur propre compte, les membres de la famille qui collaborent à l'entreprise familiale et les entreprises (BIT, 2008).

1.4 Question de recherche et hypothèses

La question principale qui va guider cette recherche est la suivante : comment le développement des compétences techniques et professionnelles des filles déscolarisées au Burkina Faso peut-il accroître leur accès à l'emploi et à l'auto-emploi ? Les politiques et pratiques de formation et d'apprentissage pourraient-elles contribuer à améliorer leur insertion socio-économique?

Pour mener cette recherche, les hypothèses suivantes peuvent être posées :

- Au Burkina Faso, l'accès à l'emploi des filles déscolarisées est influencé par l'acquisition de compétences techniques et professionnelles.
- La formation par apprentissage améliore l'insertion socio-économique des filles déscolarisées.

1.5 Méthodologie

L'essentiel de notre travail se basera sur une analyse documentaire qui portera essentiellement sur l'étude des politiques et des pratiques en matière d'emploi, d'éducation, de

formation et d'apprentissage en cours au Burkina Faso (depuis la formulation et l'adoption de la loi N° 013 – 2007/AN sur l'éducation et de la PN-EFTP en 2008). Nous entreprendrons une revue et une analyse de données secondaires qualitatives.

Nous tenterons de répondre à la question de recherche en nous inspirant des connaissances scientifiques théoriques et conceptuelles qui définissent les liens entre l'éducation et le développement dans un contexte socioculturel de spécialisation des femmes dans les métiers féminins de l'économie informelle ; une approche variée, à travers des connaissances politiques et pratiques de formation et d'apprentissage d'accompagnement des filles et femmes au Burkina Faso. Compte tenu de l'absence de politique formelle de formation et d'apprentissage spécifique aux filles, nous optons pour la méthode déductive en allant du général (jeunes et femmes) pour étudier le cas spécifique des filles déscolarisées.

Cependant, cette recherche fait face à certaines limites notamment la disponibilité des données sur l'apprentissage informel des filles au Burkina Faso. Le temps imparti à l'étude de maîtrise (2ans) constitue également une seconde limite à notre travail et ne nous a pas permis une collecte de données primaires au Burkina Faso.

Pour répondre à notre problématique, nous allons procéder en trois étapes. La première partie sera consacrée à la présentation contextuelle de l'étude (chapitre 1) et au développement des concepts théoriques (chapitre 2 et chapitre 3) qui sont le décor de notre recherche. Dans une deuxième partie, nous développerons la thématique de l'employabilité à travers l'état des lieux de l'emploi et les déterminants explicatifs (institutionnels, économiques, sociaux, culturels ...) afin de cerner la faible employabilité des filles, notamment l'inadéquation du système d'éducation avec le contexte socioculturel et le système productif (chapitre 4). Nous analyserons ensuite, les politiques d'éducation et de formation professionnelle et d'apprentissage (chapitre 5), les expériences pratiques, les forces, les faiblesses ... La troisième partie traitera les pratiques d'apprentissage (non formel et informel) accessibles aux filles déscolarisées développées par l'État et la société civile (ONG et Associations), leurs forces et faiblesses ... (chapitre 6), elle proposera également des mesures susceptibles d'améliorer la qualité et la possibilité d'atteinte d'un plus grand nombre de filles dans les milieux rural et urbain par le développement et la prise en charge institutionnelle de l'apprentissage informel en complément à la formation non formelle.

L'incontournable mobilisation des partenaires techniques et financiers s'avère opportune pour l'accompagnement technologique et financier des centres et des groupements, coopératives et promotrices de microentreprises au sein desquels les filles seront prises en charge d'une part et leur accompagnement à l'installation d'autre part.

Chapitre 2 : Cadre théorique de l'employabilité des femmes sur le marché du travail

Dans le monde en général et en Afrique en particulier, les études ont révélé la place défavorable des femmes sur le marché de l'emploi. Plusieurs chercheurs ont développé des théories pour expliquer la disparité entre homme et femme sur le marché de l'emploi. Dans le cadre de notre travail, nous examinerons successivement la théorie des stratégies de survie, selon laquelle la participation des femmes sur le marché de l'emploi est relative aux contraintes de survie des ménages ; les théories sur l'éducation et le développement, pour lesquelles la participation sur le marché de travail d'un individu est liée aux connaissances acquises et enfin, les théories féministes selon lesquelles la difficulté d'accès à l'emploi des femmes résulte du prolongement de leur position subordonnée dans la société.

2.1 Théorie des stratégies de survie

Pour mieux appréhender les relations entre pauvreté et marché de l'emploi, il faut considérer que la décision individuelle d'offre d'emploi est fonction de celle du groupe auquel il appartient. Elle est donc dépendante de la stratégie d'un groupe plus large qu'est le ménage. Dans le « Traité sur la famille », Becker (1981) considère cette dernière comme « une unité de production, à l'intérieur de laquelle la répartition des tâches se fait de manière à mettre en valeur les avantages comparatifs des individus qui la constituent » (Saib, 1992). Aussi, dans sa théorie classique de l'économie de la famille, les individus d'un ménage s'attribuent de manière optimale les tâches entre production de biens domestiques et travail rémunéré (Camara & Gueye, 2013). Selon la théorie traditionnelle de Parson, le chef de famille est le pilier économique, la ou les épouses sont chargées d'assurer les activités domestiques (y compris la procréation), les enfants devraient se consacrer à leurs études tandis que les autres membres parentaux ont une diversité de rôles variant en fonction de leur âge (Gadou & Kuepié, 2008).

Cette répartition des occupations dans la famille s'apparente à l'optimum de Becker qu'il convient de considérer comme une situation de référence modifiable suivant les contraintes et chocs rencontrés. En effet, la solidité de la théorie de la spécialisation des rôles ci-dessus définie requiert que le chef de ménage dispose d'un travail stable avec un revenu à même de subvenir au

besoin de sa famille. Cependant, dans les pays en développement et plus particulièrement dans les pays d'Afrique subsaharienne comme le Burkina Faso, la rudesse et le caractère aléatoires du climat influent négativement sur les productions agricoles, limitant considérablement la capacité du chef de famille à mobiliser les ressources nécessaires pour la survie du ménage. Par conséquent, il ne peut à lui seul subvenir aux besoins du ménage malgré son activité, ce qui exige une contribution de tous les membres et particulièrement de celle des femmes à travers des activités accommodables aux travaux domestiques. Développées dans l'économie informelle, ces activités conduisent à « l'émergence des microentreprises qui relève du simple souci d'assurer la survie et la subsistance quotidienne du micro-entrepreneur et de son ménage » (Mbaya R.M., 2001, cité par Musitu, 2006). C'est un « phénomène social et culturel très général, celui du développement, singulièrement en Afrique, d'activités et de pratiques à caractère atypiques, ni traditionnelles, ni modernes » (Villiers, 1992, p.2) ; et qui constitue « une dimension fondamentale du processus de changement socioculturel en Afrique noire » (ibidem, p. 5). Ainsi, en plus de leur rôle traditionnel, les femmes sont devenues par la pratique des activités génératrices de revenus et l'usage des technologies appropriées (deux éléments perceptibles de l'économie informelle) incontournables dans les stratégies de survie du ménage » ((ibidem, p. 4). Elles sont désormais des promotrices de microentreprises familiales informelles dans lesquelles la transmission des savoirs et savoir-faire se fait de mère en fille ou est régie par des rapports sociaux (voisinage, église, coopérative, association...). Ce qui explique le fait qu'au Burkina Faso, les femmes soient spécialisées dans les métiers traditionnels de transformation domestique des produits agroalimentaires et artisanaux, réalisés dans ou à proximité des domiciles (PNUD & Gouvernement Burkina Faso, 2011).

2.2 Théories sur l'éducation et le développement

Les approches théoriques sur l'éducation et le développement défendent des thèses et des arguments multiples et même parfois contradictoires. Mais, elles établissent toutes un lien entre le niveau d'éducation et les performances productives. Pour appréhender le rapport entre l'éducation et le développement, nous allons examiner successivement la conception classique, la théorie du capital humain, la théorie néo-libérale et les théories endogènes.

2.2.1 Approche classique

Dans la *conception classique*, l'aspect déterminant dans la création des richesses est « l'accumulation des facteurs de production » c'est-à-dire le capital et le travail. Selon D. Ricardo, cité par Rabli, 2011, « l'augmentation de la productivité est le résultat de l'augmentation des quantités et de la qualité des facteurs à la disposition des travailleurs ». Pour Adam Smith (1777), l'investissement dans l'apprentissage et l'éducation contribue à accroître la productivité des individus et de la nation, malgré l'exigence financière. Il établit un lien de cause à effet entre l'instruction supplémentaire et la productivité marginale. Pour les classiques, l'instruction élémentaire des travailleurs qui utilisent leur force physique a également pour objectif de les inculquer des valeurs sociales nécessaires à la sérénité sur le lieu de travail. L'éducation a donc un rôle double, elle permet d'améliorer les compétences productives et les valeurs morales des individus. Pour S. Mill « l'instruction rend le travailleur plus avisé, plus prompt, plus honnête dans son travail quotidien : c'est donc un facteur important dans la production de richesses matérielles » (S Mill, 1848 ; cité par Rabbii, 2011). C'est ainsi que les lois et coutumes en Europe imposaient aux ouvriers, l'apprentissage, afin de les rendre capables d'exercer son travail. Une attention particulière doit être réservée à l'instruction des pauvres pour non seulement améliorer leur capacité productive, mais aussi pour éviter la corruption et la dégradation sociale afin de maintenir la stabilité sociale, nécessaire au développement (Kamanzi, 2006).

La théorie classique établit donc une relation interactive positive entre l'éducation et la croissance économique : « l'augmentation et l'amélioration de la productivité des travailleurs, des salaires et de la croissance économique sont en partie le résultat d'un accroissement, augmentation et amélioration de l'éducation des individus » (Rabbui, 2011).

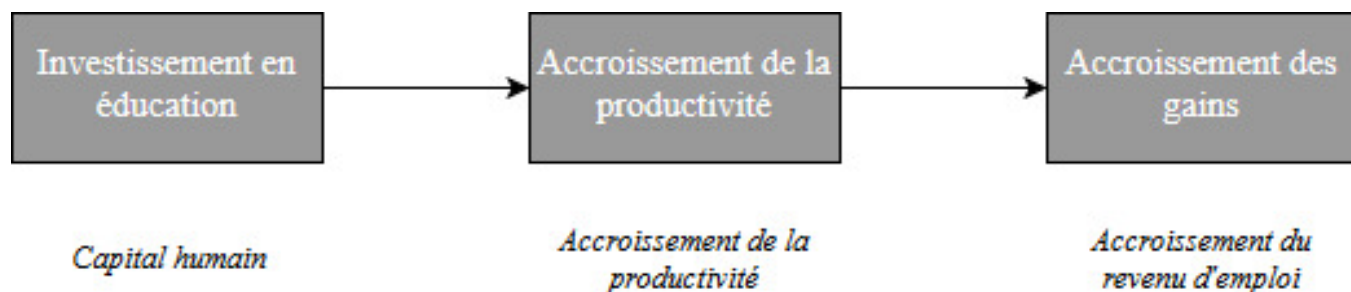
2.2.2 Théorie du capital humain

Les capacités productives d'un groupe c.-à-d. la composition du capital humain sont donc déterminantes pour une éventuelle insertion sur le marché du travail, d'où l'objet de *la théorie du capital humain*. Formulée par les économistes classiques tels que Theodore Schultz en 1961, la théorie du capital humain a connu son apogée avec l'économiste américain Gary Stanley Becker en 1964. Il l'étudie rationnellement dans son ouvrage « Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis » qui remporte le Prix Nobel d'économie en 1992 et l'approfondit dans la 3^e

édition de son ouvrage en 1994. L'idée fondamentale de la théorie du capital humain est que la formation est un investissement pour les individus et pour la société qui la reçoit, en ce sens qu'elle accroît la productivité et entraîne une augmentation des revenus. La formation générale ou spécifique à une tâche ou à une entreprise affecte positivement les individus en améliorant leurs compétences et connaissances directement ou potentiellement applicables au processus de production (Becker, 1994). Cette assertion est confortée par les études de Lockheed et Halin, qui montrent que quatre années d'enseignement élémentaire font progresser la productivité d'un agriculteur de 8,7% en moyenne dans les pays en voie de développement. Pour Marshall (1894) (cité par Vignolles, 2012), les compétences acquises par une formation spécifique transforment l'individu en une ressource rare, rémunérée sous la forme de quasi-rente, en vue de compenser ses efforts. Mais l'instruction ne doit nullement être réduite à la formation à l'emploi, mais à une formation globale de la personnalité de l'individu. Le modèle de Becker est important, en ce sens qu'il permet d'expliquer les écarts de choix entre les individus par un critère objectif.

La théorie du capital humain a sans doute enrichi « la vision traditionnelle du travail » et s'est imposée dans l'analyse et les débats sur l'économie de l'éducation, le marché de l'emploi, la détermination des salaires, la croissance économique et les dépenses publiques dans les domaines sociaux comme la santé, la sécurité, etc. Pour Cohn et Geske (1990) (cité par Kamanzi, 2006), l'instruction est donc un instrument d'amélioration de la productivité et d'accroissement des gains. Ils représentent cette double relation par la figure suivante :

Figure 1 : Impact de l'instruction sur la productivité et le revenu d'emploi



Source : Pierre Kamanzi, 2006

Cependant, il ne tient pas compte des autres facteurs de production tels que : la technologie, la consommation, la commercialisation et l'organisation du travail ... De plus, l'entrée sur le marché de travail est tributaire d'une multitude de considérations sociales liées au sexe, à l'âge, à l'appartenance ethnique ...

La théorie du capital humain présente des limites dont la plus importante est son ambiguïté. Si, à priori, « l'absence d'instruction est un handicap pour la productivité, il reste difficile de fixer le seuil minimum à partir duquel l'individu est le plus productif ». De même, la contribution de l'instruction à la croissance économique n'est effective que lorsque les structures économiques sont capables d'employer les personnes formées, ce qui est loin d'être le cas dans les pays d'Afrique de l'Ouest compte tenu de la jeunesse de la population qui influe sur le portefeuille de demandeurs d'emploi. Certaines habilités professionnelles telles que les savoirs et savoir-faire des métiers traditionnels de transformation de produits agroalimentaires et artisanaux s'acquièrent non par l'éducation, mais par l'expérience. D'autre part, il n'est pas aisé de mesurer l'apport des compétences non manuelles. « L'instruction est souvent sans influence sur la productivité en cours d'emploi et se révèle quelquefois contre-productive, la formation spécifiquement professionnelle semble venir de l'expérience de travail plus que de la formation scolaire formelle » (Forquin, 1997 ; cité par Kamanzi, 2006). Le concept du capital humain présume l'homogénéité du marché de l'emploi sans expliquer les différences de gains et la diversité des postes de travail dans une unité de production. Les critiques formulées par les théories alternatives se fondent sur les limites ci-dessus indiquées.

2.2.3 Théories alternatives

Pour pallier les critiques formulées sur le modèle néo-classique du capital humain, les théories alternatives du capital humain (1970) « s'opposent particulièrement à l'existence d'une relation linéaire entre, d'une part, l'éducation et, d'autre part, le statut socio-économique de l'emploi exercé » (Kamanzi, 2006). Malgré leur succès dans la gestion des ressources humaines, elles demeurent limitées dans la prise en compte de l'influence des groupes sociaux et leurs relations culturelles dans la définition des savoirs et savoir-faire valorisables (Vignolles, 2012). L'accès à l'emploi s'inscrit dans un contexte global et tient compte des facteurs sociaux qui influencent l'insertion sociale et professionnelle. En plus des formations, l'emploi est tributaire du marché de l'emploi dans les différentes conjonctures telles que la croissance et la décroissance

économiques et l'évolution technologique (Kamanzi, 2006). Donc les théories alternatives « relèvent le fait que l'insertion professionnelle est un processus social plutôt que simplement économique, en conséquence, on ne peut l'analyser au moyen de la relation coût-bénéfice, à moins d'élargir ces concepts de façon à y inclure les dimensions non économiques » (Diambomba, 1995). D'autres études sur l'évaluation des performances productives des travailleurs de différents niveaux d'instruction à un poste donné et dans des unités de production similaires ont montré que plus d'éducation n'améliore pas toujours les capacités productives des individus. L'étude économétrique de Gurgand (1993) sur la Côte d'Ivoire a confirmé comme l'a déjà relevé avant lui Mook (1981) et Hopcraft (cités par N'Gratier, 2007) que la productivité des agriculteurs n'a guère augmenté avec une formation supplémentaire. « Les canaux par lesquels l'éducation affecte la croissance sont donc d'une grande variété » ; ce qui justifie les nombreux contestations et prolongements faits à la théorie du capital humain.

2.2.4 Théorie néo-libérale

Pour les *néo-libéraux*, le changement des approches d'éducation des pays en développement est dû aux effets combinés de l'échec des politiques éducatives et de la crise de la dette des années 80. Pour eux, l'éducation est un bien privé qui doit être pris en charge par l'individu. Ce concept est soutenu par les institutions financières internationales pour lesquelles l'interventionnisme étatique et public ne peut assurer le succès des systèmes éducatifs des pays en développement pour une formation de qualité en accord avec les progrès économiques et technologiques (N'Gratier, 2007) ; d'où l'ouverture de l'éducation au privé tout comme les autres secteurs. La théorie néo-libérale légitime donc le retrait de l'État et la réduction de la dépense publique consacrée à l'éducation : le concept de « politique de l'éducation » fait place à celui de « management de l'éducation ». Pour M. Friedman (1995), le renforcement du rôle et du poids du secteur privé est le moyen idéal de restructuration et de réforme du système éducatif. Le renchérissement des coûts des formations qui s'en suit dans les pays d'Afrique de l'Ouest qui ploie déjà sous le poids des PAS a contribué à renforcer la discrimination éducative en faveur des garçons au détriment des filles. Les néo-libéraux reconnaissent tout de même qu'une bonne éducation ou formation équivaut à une bonne rémunération pour un individu, tandis qu'une insuffisance ou une absence éducative serait une menace pour la stabilité et la cohésion sociale nécessaire au développement et à la croissance d'une nation.

2.2.5 Théories endogènes

Si la théorie néo-classique identifie un seul facteur de développement : l'accumulation du capital humain (bien qu'elle n'ignore pas les autres sources), les théories endogènes identifient une variété de facteurs qui deviennent des modèles de pensée, à savoir les concepts d'accumulation du capital humain, le concept du savoir et de la recherche et le concept néo-schumpétérien.

Pour Lucas (1988), l'accumulation du capital humain et le savoir sont indispensables pour l'amélioration de la productivité d'un individu et la croissance d'une nation. Il est le résultat de l'instruction reçue par les individus, en tant que capital humain. Par contre pour Romer (1990), le savoir ne peut être appréhendé par un individu, il est « le produit d'une activité de recherche ». Tandis que pour le modèle néo-schumpétérien, le développement technologique visant l'amélioration de la qualité des produits est un déterminant de la croissance. « Dans cette approche basée sur l'innovation, le développement est également lié au stock du capital humain » (Aghion et Howitt (1992), cité par Rabii, 2011).

Ainsi, « la majorité des écrits théoriques affirment que l'éducation exerce un impact positif et concret sur l'évolution du niveau de développement humain d'un individu et de développement d'un pays ». Elle établit une relation positive entre l'éducation, la productivité et la rémunération. En effet, au niveau national, l'éducation et la formation renforcent la compétitivité des microentreprises dans les PMA, à cause des bienfaits du développement technique et technologique et la recherche-développement. Au niveau individuel, elle améliore la productivité et facilite l'accès à l'emploi, l'intégration sur le marché de travail et l'obtention d'une meilleure rémunération. Ceux qui investissent y gagnent ; l'instruction reste l'instrument d'appréciation des habilités de l'individu (N'Gratier, 2007).

Cependant, l'investissement en capital humain qui passe principalement par la formation accroît leur productivité. Gari Becker a distingué deux types : la formation générale et la formation spécifique. La formation générale est acquise dans le système éducatif et augmente les compétences d'un individu qui peut la faire valoir dans toute entreprise. Tandis que la formation spécifique augmente les compétences d'un individu dans l'entreprise formatrice ou similaire, il s'agit d'une

spécialisation. Pour lui, la formation générale devrait être fournie par l'État ou plus ou moins payée par l'individu, tandis que les entreprises devraient prendre en charge la formation professionnelle. En conclusion, si les théories sur l'éducation et le développement associent l'accès à l'emploi des femmes sur le marché de travail à leur « stock de capital humain », pour les théories féministes, la place des femmes sur le marché du travail résulte des rapports de pouvoir au sein de la société (Gadou & Kuepié, 2008).

2.3 Concepts féministes de l'insertion des femmes sur le marché

Pour les féministes, les inégalités "homme-femme" sur le marché de l'emploi sont la résultante de la domination masculine. Selon ce postulat, les femmes ont été longtemps, historiquement et culturellement, considérées comme inférieures aux hommes. « En considérant l'histoire des femmes comme un cas particulier de l'histoire générale des formes de domination, les auteurs (féministes) situent la division sexuelle du travail à l'origine de cette domination, légitimée par la naturalisation des différences et des rapports entre sexes » (Bourdieu, 1990, cité par Gadou & Kuepié, 2008). Dans la répartition des tâches dans le ménage, les tâches domestiques ont été attribuées aux femmes, ce qui leur donne moins de temps non seulement pour d'autres types d'activités, notamment rémunératrices, ainsi que toutes possibilités d'acquisition de compétences nécessaires à l'accès à un emploi rémunéré. « Quand bien même les femmes sont présentes sur le marché du travail, les activités qu'elles exercent ne constituent très souvent qu'une extension des activités domestiques d'où leur caractère précaire et sous-estimé et in fine leur faible rémunération » (Boserup 1983). Ce qui les empêche de participer aisément et à plein temps sur le marché du travail, d'où leur assiduité à mener les activités informelles. Dans son ouvrage, « la femme face au développement économique », la productivité de la population féminine du sud demeure inférieure, entraînant un recul de l'émancipation des femmes sous la colonisation et dans le processus de développement contemporain, en raison de l'inégalité de leur niveau de formation par rapport aux hommes (Boserup, 1983). Pour elle, l'éducation des filles est le seul moyen de garantir la participation des femmes au développement de leur nation. Face à cette défaillance éducative, elle suggère la consolidation de l'intégration des femmes sur le marché de l'emploi dans les programmes ou projets de développement gouvernementaux développés par les agences de développement. Dans ces travaux sur le courant « Femmes et développement » (WID), Boserup démontre en 1970, « la nécessité de revoir les pratiques de développement sous un angle féminin.

Pour la première fois, on met l'accent sur le rôle productif des femmes et leur contribution apparaît comme un élément de modernisation économique et sociale » (Charlier, 2006 cité par Solarie, 2010). Pour elle, les politiques et pratiques du développement rendent les femmes invisibles et contribuent ainsi à les marginaliser. Cette assertion est soutenue par le courant des théories de la modernisation en ce sens que les féministes libérales prônent la réorientation des projets vers la prise en compte des besoins des femmes à travers des activités génératrices de revenus tout en prévoyant des actions pour leur insertion dans le marché du travail (Reeves & Baden, 2000). Mais cette approche essuie de nombreuses critiques, en ce sens qu'elle ne considère pas le rôle reproductif des femmes dans les programmes et projets de développement. Elle ignore surtout la structure patriarcale de la société qui perpétue les inégalités entre hommes et femmes et ne prône pas une justice sociale qui devrait corriger les structures de subordination des hommes envers les femmes.

Ainsi, les féministes marxistes, en poursuivant leur recherche sur la problématique de subordination des femmes, favorisent l'approche des rapports "genre" dans les pays du sud. Ce qui entraîne l'organisation des mouvements féministes du Sud et la réalisation de nombreux travaux sur les fonctions reproductrices et les fonctions de productions domestiques des femmes (Solarie, 2010). Ce nouveau courant « Gender And Development (GAD) », introduit par les historiennes américaines est désormais l'outil d'analyse des rapports sociaux entre hommes et femmes et les relations de pouvoirs qui en résultent. Il contribue certes à « une déconstruction des rapports de subordination entre hommes et femmes, rapports socialement construits et soumis aux changements spatiaux et temporels » (Orban, 2011, Wade, 2013). Cependant, les inégalités d'intégration des femmes sur le marché de l'emploi, d'éducation et de formation des filles et femmes persistent et sont de plus en plus mentionnées dans les nombreux travaux. C'est le processus de développement et la mise en œuvre des actions en faveur de l'employabilité des femmes qui doivent être remis en question. En effet, la problématique des inégalités homme-femme sur le marché de l'emploi demeure une réalité et a été abordée par plusieurs auteurs. Une étude réalisée par la Banque mondiale et l'Agence française de développement (AFD) sur les disparités homme-femme sur le marché de travail en Afrique révèle qu'au début des années 2000, « les revenus des femmes étaient de 75% de ceux des hommes au Ghana, 51% au Nigeria, 45% au Mozambique et 23% au Burkina Faso... » (Banque mondiale & AFD, 2010). Et ces inégalités ne font que se renforcer eu égard au rythme de croissance de la population en Afrique de l'Ouest.

En conclusion, les concepts ci-dessus définissant la participation et la place des femmes sur le marché de l'emploi sont complémentaires et non substituables. En tant que courant féministe, l'approche WID, initiée par Ester Boserup, montre que l'impact de la productivité des femmes du Sud demeure inférieur par rapport à celle des hommes à cause des contraintes d'éducation des filles (Boserup, 1984), ce qui rejoint la théorie du capital humain. Dans le cadre des stratégies de survie des ménages pauvres, de plus en plus de femmes s'impliquent dans les activités économiques par la création de microentreprises informelles qui gagneraient à être soutenues afin de pallier entre autres la faible compétitivité des produits offerts et la faible qualification des femmes et des filles. Pour les théories féministes, ces activités de production et de transformation agroalimentaire et artisanale développées dans les microentreprises de survie sont un prolongement des activités traditionnelles des femmes. Ces trois concepts sont donc retenus dans le cadre de cette étude, avec comme pierre angulaire la nécessité de développement des compétences des femmes et des filles, cage de leur insertion sur le marché du travail.

Chapitre 3 : Emploi au Burkina Faso

3.1 Déterminants de l'emploi

Comme le démontre l'analyse contextuelle, l'emploi des jeunes n'est pas un problème isolé, c'est la matérialisation des réalités, géographiques, démographiques, économiques et autres particularités du Burkina Faso. Le pressant défi auquel fait face impérativement l'économie burkinabè est incontestablement celui de la création d'emplois durables pour le grand nombre de jeunes (garçons et filles) sur le marché du travail et des opportunités de revenus pour assister une population en croissance rapide à échapper à la pauvreté (BM, 2012). Cependant, les politiques ciblant les femmes et les jeunes ne sont efficaces que si elles s'alignent sur les autres politiques et priorités, en tenant compte des contextes socio-économiques. Dès lors, il s'agit pour les gouvernants de « déterminer comment rapprocher les perspectives à court et à long terme et définir les politiques appropriées » pour que les femmes et les jeunes s'intègrent et participent au jeu de l'économie du pays (BM, 2013).

Ils devraient par conséquent créer, développer et soutenir les stratégies et initiatives pertinentes cherchant à leur garantir des opportunités d'emplois productifs (PNE, 2008), parce que le développement harmonieux du pays exige la participation de tous, notamment des jeunes (filles et garçons) qui constituent le fer de lance de la nation. Pour appréhender le marché de travail burkinabé afin de déceler les obstacles de l'accès à l'emploi des filles, il est important de définir les déterminants de l'emploi au Burkina Faso et les caractéristiques des emplois offerts sur le marché de travail avant toute analyse de la politique de l'emploi mise en place.

3.1.1 Dynamique démographique

La croissance démographique accélérée alimente la demande d'emploi et intensifie la pression sur le marché du travail. En 2014, des 17,88 millions d'habitants, la structure de la population indiquait les proportions suivantes: 70% de moins de 35 ans, 46,4% de moins de 15 ans, 59,1% de moins de 20 ans et enfin 66% avaient moins de 25 ans dont 34,9% de femmes contre 31,7% chez les hommes.

Ainsi, 61% de la population en âge de travailler (occupés + chômeurs) est restée jeune

(tranche d'âge de 15 à 35 ans, selon la définition de la Charte Africaine de la jeunesse) et composée de 62,9% de femmes contre 58,9% de population masculine (MJFPE, 2014). La frange jeune selon la définition du BIT (âge compris entre 15 à 24 ans) constitue 32% de la population en âge de travailler, tandis que les jeunes filles ou femmes de la même tranche d'âge comptent pour environ 31,6%. Le tableau suivant détaille la structure de la population en âge de travailler (SPONG, 2014).

Tableau 1: Structure de la population en âge de travailler selon le sexe et l'âge (SPONG, 2014)

	16 - 24 ans	25 - 35 ans	36 - 49 ans	50 - 64 ans	Total
Hommes	32,6	26,3	24,5	16,7	100,0
Femmes	31,6	31,3	22,5	14,6	100,0
Ensemble	32,0	29,0	23,4	15,5	100,0

Source: BAD&BIT, 2014 ; à partir des données EICVM 2009-2010

Cette configuration démographique fait de la jeunesse burkinabé la pierre angulaire du développement socio-économique du pays. Cependant, les candidats à l'emploi voient leur nombre s'accroître d'année en année, tandis que la réalité socio-économique présente une déficience structurelle de potentialités d'offre d'emploi malgré le taux de croissance économique soutenu de 5% qu'enregistre le pays depuis une décennie (MFPE, 2014). Ainsi, au regard de la croissance démographique estimé à 3,1% pour l'ensemble de la population et à 3,7% pour les jeunes, environ 400 000 emplois devraient être créés chaque année.

3.1.2 Dynamique socio-économique

La structure de l'économie est demeurée à dominance rurale ; 80% de la population active et contribue pour 32% à la formation du PIB.

Les réformes économiques qui ont été à la base de la croissance enregistrée depuis 1995 et qui ont fait du secteur privé, le moteur du développement, sont demeurées insuffisantes pour réduire le chômage et faire reculer de façon notable l'incidence de la pauvreté. Le chômage est resté à la fois un phénomène urbain (à cause de l'exode rural) et rural qui touche essentiellement les femmes et les jeunes. En effet, « avec un taux de chômage de 13,2%, les jeunes de 16 à 24 ans sont les plus touchés » (SPONG, 2014). Au total 54% des chômeurs sont des femmes, 82% des chômeurs sont des jeunes et 43% des chômeurs ont moins de 25 ans (BAD&BIT, 2014). « Or l'emploi est le

moyen privilégié pour les populations d'accéder non seulement aux revenus, mais aussi aux fruits de la croissance ». L'emploi a donc un double rôle : un rôle économique (générateur de la croissance) et un rôle social de facteur d'équité social, de réduction de la pauvreté et d'instrument de stabilité sociopolitique (MJFPE, 2008).

3.1.3 Capital humain

L'employabilité suppose la disposition d'un minimum de compétence. De ce point de vue, le niveau d'employabilité de la population active burkinabè en général et celui des jeunes (filles et garçons) en particulier est très faible ; sept Burkinabé sur dix en âge de travailler n'ont aucune instruction (Dialla, 2014). En effet, seulement, 12,3% de ces potentiels actifs ont au moins le niveau secondaire, contre les 71% qui ne sont ni instruits ni alphabétisés (BAD&BIT, 2014).

Le capital humain de la population féminine est encore plus bas. Parmi les femmes en âge de travailler, 78% ne sont ni instruites ni alphabétisées contre 62,8% d'hommes. Des 22% des femmes alphabétisées ou scolarisées, seuls 9,1% ont au moins le niveau secondaire contre 16,2% chez les hommes. Cependant, les jeunes semblent plus instruits que leurs aînés, mais leur capital humain reste tout de même très faible : 58% des jeunes de 16 à 24 ans et 71% de ceux de 25 à 35 ans ne sont ni instruits, ni alphabétisés. Parmi les jeunes femmes de 16 à 35 ans, 72% ne sont ni alphabétisées ni instruites contre 54% des jeunes hommes (SPONG, 2014). Les filles ou jeunes femmes traînent derrière les jeunes hommes en ce qui concerne le niveau d'instruction : 1% des jeunes femmes ont le niveau supérieur contre 2% des jeunes hommes, 11,4% des jeunes femmes ont le niveau secondaire contre 19,8% des jeunes hommes. Ainsi, au Burkina, la population en âge de travailler est importante, mais son niveau d'employabilité est globalement faible (BM, 2012). Ces déterminants démographiques et socio-économiques révèlent l'augmentation vertigineuse des demandes d'emploi aussi bien dans les centres urbains qu'en campagne ainsi qu'un déficit important en capital humain.

3.2 Marché de l'emploi

La population en âge légal de travailler est celle de 15 à 64 ans au Burkina Faso, elle représente la ressource humaine potentiellement disponible pour la production des biens et services.

3.2.1 Actifs occupés

La population active est de 89,1% au niveau national, dont environ 87% des jeunes de 16 à 35 ans. La participation au marché de l'emploi est assez forte et précoce, compte tenu du fait que 81% des jeunes, dont 77,7% des jeunes femmes, et 85,3% des jeunes hommes soient contraints de travailler avant l'âge de 18 ans (âge de la majorité) sans la compétence nécessaire. Ce qui signifie l'absence d'alternatives pour la majorité des jeunes de moins de 25 ans contribuant ainsi à « accentuer le chômage et le sous-emploi des jeunes, la vulnérabilité et l'informalité de l'emploi » (BAD&BIT, 2014).

En 2010, le taux d'activité de la population (rapport entre la population active et celle en âge légal de travailler) était de 88%, dont 52,2% d'hommes et 47,8% de femmes, contrairement à la structure générale de la population du pays qui est à dominance féminine (IPE / Pôle Dakar – PEFOP, 2014). De 1996 à 2010 (soit 15 ans), le pays a connu une évolution positive des taux d'activités sur le marché. En effet, le taux d'activité des femmes est passé de 68% à 84%, contre 83,5% à 90% chez les hommes et celui du monde rural de 81% à 92% (IPE / Pôle Dakar-PEFOP, 2014).

Tableau 2: Évolution des taux d'activité selon le genre et la zone géographique (1996-2014)

	1996	2005	2010	2014
Taux d'activité en milieu rural	81,2%	93,5%	92%	69%
Taux d'activité en milieu urbain	49,1%	72,3%	71%	64,8%
Taux d'activité des hommes	83,5%	93%	90%	76,8%
Taux d'activité des femmes	68	85,6	84%	60,2%
Ensemble	75,7%	89,1%	87%	67,9%

Source: IPE/Pôle Dakar-PEFOP, tiré de EMC 2014

3.2.2 Caractéristiques des emplois offerts

Le tableau de distribution sectorielle de l'emploi ci-dessous confirme la prédominance du secteur agricole dans les activités économiques du pays.

Tableau 3: Distribution sectorielle de l'emploi (%)

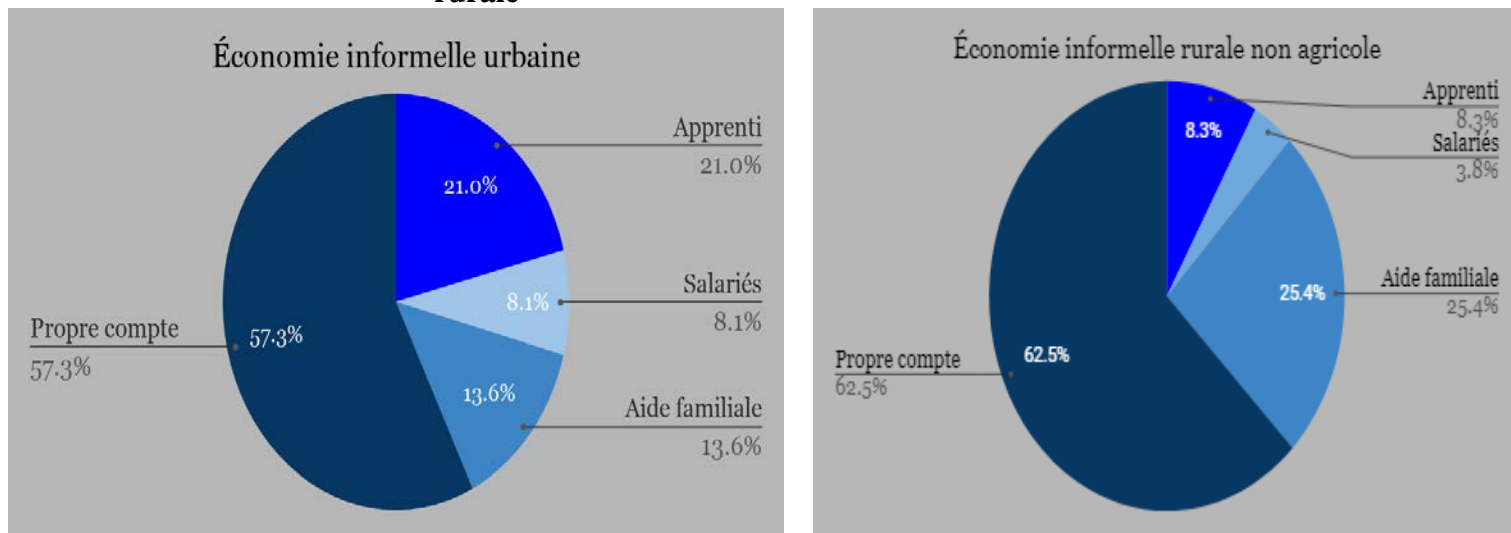
Secteurs	Classe d'âge (16 - 64 ans)					Sexe Jeunes (16 - 35 ans)		
	16 - 24	25 - 35	36 - 49	50 - 64	Ensemble	Homme	Femme	Ensemble
Moderne	4,3	8,2	7,7	5,2	6,4	9,2	3,8	6,2
Informel urbain non agricole	10,7	12,9	12,2	8,6	11,4	12,8	10,9	11,8
Informel rural non agricole	4,4	5	5	5,4	4,9	3,8	5,4	4,7
Informel agricole	80,7	74	75,1	80,8	77,3	74,2	79,9	77,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Source: SPONG, 2014, à partir des données EICVM 2009/2010

Le tableau de distribution sectorielle de l'emploi montre que 80,7% des jeunes de 16 à 24 ans sont actifs dans le secteur informel agricole. Or, compte tenu de la faible productivité des emplois agricoles, 50% des jeunes qui y travaillent sont pauvres contre 33,5% dans l'économie informelle rurale non agricole, 23,2% dans l'économie informelle urbaine non agricole et 13,9% dans le secteur moderne. De plus, ces emplois sont précaires ; en effet, 56% des jeunes sont des aides familiaux, dont 53% des aides familiaux agricoles. Parmi eux, 64% des jeunes femmes sont des aides familiaux non rémunérées, contre 45,4% des jeunes hommes. Ainsi, le taux de salarisation de l'emploi des jeunes hommes est à peine deux fois supérieur à celui des femmes. Elles ont plus de difficultés d'accès au milieu professionnel comme lieu de formation et de stage (BAD&BIT, 2014).

De ce fait, l'économie informelle urbaine non agricole qui devient de plus en plus le principal pourvoyeur d'emploi pour les jeunes (52% des emplois), les permet de s'auto-employer et d'apprendre un métier. En effet, 57% de ces jeunes actifs dans l'économie informelle, travaillent pour à leur propre compte, 21% sont des apprentis, 14% des aides familiaux, et 8% des salariés (SPONG, 2014). Par contre, en milieu rural, environ 63% des jeunes de l'économie informelle sont de jeunes femmes ou filles et 62,5% de ces jeunes s'auto-emploient en menant des micros activités génératrices de revenus. Confère graphique suivant :

Graphique 2: Répartition de l'emploi des jeunes dans l'économie informelle urbaine et rurale



Source : SPONG, 2014 et BAD&BIT, 2014 ; à partir des données de l'EICVM 2009/2010

Le tableau suivant résume la situation globale d'emploi des jeunes sur le marché du travail.

Tableau 4: Statut d'emploi des jeunes de 16-35 ans selon le sexe (%)

Statut d'emploi	Jeunes Hommes	Jeunes Femmes	Ensemble des jeunes
Salarié du secteur moderne	5,1	2,4	3,6
Salarié du secteur informel	1,5	1,4	1,4
Indépendant agricole	25,8	13,3	18,9
Indépendant non agricole	11,5	11,4	11,5
Aide familial agricole	42,7	61	52,8
Aide familial non agricole	2,7	3,2	3
Apprenti et stagiaire	10,6	7,2	8,8
Total	100	100	100

Source: BAD&BIT, 2014 à partir des données de l'EICVM 2009/2010

Toutes ces données statistiques supposent un plein emploi au Burkina Faso, cependant, il convient de souligner que le besoin d'emploi sous l'angle statistique de la population occupée est

trompeur. Les méthodes d'enquêtes utilisées, les types d'activités et les formes d'emploi ne permettent pas d'appréhender exhaustivement le marché de l'emploi et de confronter l'offre à la demande. Tout comme les autres pays de l'Afrique subsaharienne, le Burkina Faso enregistre un déficit de données statistiques sur l'emploi. La dernière enquête-emploi a été réalisée en 2000 et n'a couvert que Ouagadougou, la capitale (MJFE, 2014).

Pendant que la réalité socio-économique du pays est caractérisée par une faiblesse structurelle des potentialités d'offre d'emploi, les candidats à l'emploi voient leur nombre croître de manière galopante. Ce qui nécessite une politique conséquente pour faire face à cette situation alarmante de chômage des jeunes.

3.3 Politique nationale de l'emploi

3.3.1 Fondements et principes

« Ni la pauvreté ni le chômage ne sont une fatalité. Cette conviction qui est la nôtre n'a de sens que s'il existe une volonté politique à même d'inventer un avenir qui la confirme et qui dessine des perspectives heureuses en matière d'emploi et de formation dans les sillons des voies de l'espérance. Elle a encore plus de sens si elle se dévoile et se traduit en actions ou actes concrets, lisibles et visibles, mis en œuvre sur une période déterminée et déterminante. Dès lors, la nécessité d'une politique nationale de l'emploi s'impose et son opérationnalisation en découle » (PNE, 2008).

Face à cette conviction et conformément aux recommandations du sommet extraordinaire de l'Union Africaine de septembre 2004, le gouvernement du Burkina Faso a élaboré en 2008, la PNE, devenue le cadre conceptuel et pratique des interventions en matière de promotion de l'emploi. Elle occupe une place privilégiée dans la SCADD qui est le cadre de référence national en matière de développement économique et social du pays (SPONG, 2014). La PNE comprend « l'ensemble des mesures mises en œuvre par l'administration publique dans le but d'accroître l'emploi (augmentation du taux d'emploi de la population en âge de travailler) et de réduire le chômage (recherche du plein emploi) ». Elle devrait donc permettre aux inactifs d'acquérir un travail, afin de s'assurer un niveau minimum de vie (Mukendi Kadima, 1995).

La PNE vise donc à disposer des instruments d'analyse et des outils de décision permettant « d'accroître les opportunités d'emplois décents et de contribuer à lutter contre la pauvreté » (BAD&BIT, 2014).

3.3.2. Orientations stratégiques

Quatre objectifs stratégiques ont été fixés afin d'améliorer la qualité des emplois existants et de relever le défi de l'élargissement des possibilités d'emplois pour les nouveaux arrivants sur le marché:

- ✓ Objectif stratégique 1 : Renforcer le lien entre la PNE et les autres politiques nationales. Il vise à susciter une prise de conscience au niveau politique, sur les effets potentiels des autres politiques macro-économiques et sectorielles sur l'emploi. La stratégie consiste à faire en sorte que le pays s'engage dans une approche cohérente qui permet d'améliorer la contribution de tous les secteurs à la création d'emploi.
- ✓ Objectif stratégique 2 : Renforcer la création d'emplois. Il s'agit de renforcer la dynamique de création d'emplois au-delà des résultats escomptés des politiques transversales et sectorielles. Il devrait promouvoir les activités privées créatrices d'emploi et renforcer les actions de promotion d'emplois en faveur des couches vulnérables.
- ✓ Objectif stratégique 3 : Améliorer l'employabilité. Il s'agit d'accroître les possibilités d'insertion dans des entreprises, d'auto-emploi ou d'accroissement de la productivité dans l'emploi. Ce qui nécessite un accroissement et une amélioration de l'offre de formation technique et professionnelle.
- ✓ Objectif stratégique 4 : Améliorer l'organisation et le fonctionnement du marché de l'emploi. Il vise à promouvoir un fonctionnement harmonieux du marché du travail afin de favoriser le progrès vers le travail décent. Cela passe par des actions de grande envergure sur la réglementation du marché de l'emploi, l'intermédiation entre l'offre et la demande d'emploi et le système d'information sur l'emploi et la formation (SPONG, 2014) (PNE, 2007).

Cette approche centrée sur la « valorisation du capital humain » devrait susciter une croissance créatrice d'emplois, augmenter l'investissement productif, prioriser le plein emploi dans toutes les

politiques sectorielles, promouvoir la création de microprojets et de PME/PMI urbains et ruraux et améliorer le dispositif d'observation et de suivi du marché du travail (PNE, 2008).

3.3.3 Critiques envers la PNE

La PNE constitue certes un progrès sur le plan institutionnel parce qu'elle propose une approche globale et transversale de la problématique de l'emploi au Burkina Faso. Par ailleurs, elle impose la nécessité de disposer de politiques spécifiques de formation professionnelle et de promotion d'un fonctionnement harmonieux du marché du travail. Cependant pour atteindre les objectifs stratégiques ci-dessus mentionnés, la PNE devrait permettre de :

- ✓ Toucher davantage de jeunes dans le cadre des projets et programmes d'emplois, en particulier à l'intérieur du pays ;
- ✓ Accompagner les jeunes dans leurs initiatives ;
- ✓ Renforcer les capacités de financement ;
- ✓ Élargir l'action de formation ;
- ✓ Unifier et coordonner l'action à destination des jeunes (SPONG, 2014).

Compte tenu du fait que cette forte jeunesse burkinabè reste encore désœuvrée, le pays devrait continuellement, si rien n'est fait, faire face à la menace qui pèse sur sa stabilité et sa cohésion sociale. En effet, selon l'OIT, l'instabilité sociale est très aiguë dans les pays qui rencontrent des difficultés de résorption de chômage des jeunes (OIT, 2016). De plus, la migration massive des jeunes (environ 400 000 par an) accentue la baisse de la production agricole, en raison du fait qu'elle laisse derrière elle les personnes âgées et les enfants en bas âge peu productifs (BM, 2012). Sans omettre le phénomène de la ruée vers l'or (activité d'orpaillage traditionnel) qui touche environ 700 000 personnes y compris les très jeunes (filles et garçons) qui abandonnent l'école. (PNUE, 2011).

Cependant de nos jours, on relève un faible niveau de mise en œuvre de la PNE, qui se traduit par « une insuffisante appropriation par les décideurs publics, et une insuffisante intégration des priorités de l'emploi dans les politiques transversales et sectorielles » (SPONG, 2014).

3.4 Facteurs limitants l'accès à l'emploi des filles déscolarisées

Malgré la réaffirmation de l'égalité du genre dans les textes comme le Code du travail, la convention pour l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes ..., la PNE ne définit pas une politique spécifique à la promotion de l'emploi des filles et femmes. Elles demeurent défavorisées malgré leur importance numérique dans la population burkinabè (MJFPE, 2008). Les femmes ne sont donc confinées que dans les emplois de seconde zone, constitués d'activités à faible rendement, peu ou pas rémunérées dans deux secteurs économiques : l'agriculture de subsistance, y compris l'élevage et le petit commerce.

Il n'existe pas de démarche globale en ce qui concerne l'emploi des femmes au Burkina Faso. La politique nationale de promotion de la femme, adoptée en 2004, avait pour objectif « l'amélioration de l'accès des femmes au travail et à l'emploi ». Cependant, les actions à mener restent toujours au stade de l'identification. Pour atteindre des résultats concrets, le ministère chargé de l'emploi devrait conjuguer ses efforts avec d'autres ministères tels que ceux chargés de l'éducation et de la promotion des femmes. Cette conjugaison devrait renforcer la promotion dynamique à mettre en place autour de l'éducation et la formation afin d'accroître l'employabilité des filles et des femmes.

En somme, la situation de l'emploi des jeunes filles reste critique à cause surtout de la faiblesse de leur niveau d'employabilité (67% n'ont bénéficié d'aucune formation) et les difficultés d'accès aux moyens de production.

L'employabilité comme déjà définie suppose la capacité d'un individu à s'insérer dans une organisation (publique ou privé) ou à créer sa propre activité. Or, s'insérer dans une entreprise ou s'auto employer, suppose l'acquisition d'un minimum de compétence. De ce fait, le niveau d'employabilité de la population active reste très faible ; sept Burkinabé sur dix en âge de travailler sont sans niveau d'instruction (BAD & BIT, 2013).

Chapitre 4 : Éducation au Burkina Faso

4.1 Analyse des politiques éducatives de 1960 à nos jours

Depuis son indépendance en 1960, où le taux de scolarisation se situait à 6,5% (pour les 7 à 14 ans), les gouvernants du Burkina Faso ont accordé une importance capitale à la question éducative en mettant successivement en place différentes politiques qui ont permis d'améliorer les indicateurs dans le secteur. Pour ce faire, le Burkina Faso a souscrit aux engagements internationaux et a élaboré des lois et des documents politiques qui attestent de l'intérêt accordé à l'éducation (BF, 2013).

Au niveau international, il adhère aux objectifs de l'EPT, aux OMD, et au PME. Tandis qu'au niveau national, les engagements éducatifs du gouvernement s'expriment à travers les documents de références tels que : la Constitution, la loi d'orientation de l'éducation, la lettre de la politique éducative, la PNE, la PN-EFTP ... En effet, la Constitution du 2 juin 1991 consacre dans ses articles 18 et 27 « le droit de tout citoyen burkinabè à l'éducation ». La loi N° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation (qui abroge la loi N° 013/96/ADP du 9 mai 1996), promulguée le 5 septembre 2007, définit les principes généraux, les finalités ainsi que la structuration du système éducatif burkinabè. En outre, elle reconnaît en son article 4, la gratuité et l'obligation scolaire (enseignement de base pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans) : « L'éducation est une priorité nationale. Toute personne vivant au Burkina Faso a droit à l'éducation, sans discrimination aucune, notamment celle fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race, la religion, les opinions politiques, la nationalité ou l'état de santé. Ce droit s'exerce sur la base de l'équité et de l'égalité des chances entre tous les citoyens » (Kaboré, 2011) (BF, 2007).

Tandis que LPE du 3 novembre 2008 expose le plan de développement du système éducatif ainsi que sa stratégie de mise en œuvre, la SCADD (2011-2015) élaborée à la suite du CSLP (2000-2010) porte à son deuxième axe l'objectif stratégique sur la « consolidation du capital humain et la promotion de la protection sociale » dont l'opérationnalisation nécessite un système éducatif performant (Kobiané, 2014) (PSE/BF, 2013).

À l'instar de nombreux pays africain, le Burkina Faso a connu dès l'accession à l'indépendance en 1960 plusieurs réformes et innovations de son système éducatif, dont certaines sont demeurées au stade de projet. Ainsi cinq politiques éducatives sont énumérées dans le cours de l'histoire éducative du Burkina Faso.

4.1.1 Politique éducative des années 1960

L'éducation de la période coloniale, caractérisée par la différenciation des premières écoles en des termes : école du village, école régionale... démontrait déjà que le pays ne connaîtra d'essor économique sans tenir compte des 90% de la population rurale (Savadogo, 2013). Ainsi, intervint une réforme du système éducatif dès 1961, ayant pour objectif « d'assurer à la totalité des enfants qui n'ont pas pu être scolarisés, une instruction élémentaire et une formation rurale et civique », en s'inspirant des travaux d'experts français, Christol et Médard (1959) qui se révèlent être un prolongement des propositions de Gaston Defferre datant de 1956 (Savadogo, 2013). Cette réforme a permis la création des centres d'éducation rurale (CER) dans les villages qui ne disposent pas d'écoles classiques. Moins coûteux, ces CER qui offraient l'instruction aux jeunes de 12-15 ans, non-inscrits au primaire, disparaissaient avec la mise en place d'école classique dans le village. Ils offraient en outre aux filles un programme qui diffère de celui des garçons en escomptant une meilleure préparation à des activités spécifiquement féminines comme l'hygiène, les soins maternels et infantiles, la cuisine, le ménage, le petit jardinage, etc.

Le but de cette « ruralisation » de l'école pour un pays essentiellement agricole comme le Burkina Faso était la scolarisation des jeunes ruraux de moins de 20 ans en mettant l'accent sur le travail manuel et agricole (BF, 2013). Cette politique a été abandonnée en 1970, suite à une évaluation qui a révélé une aggravation de la discrimination et de l'exode rural des jeunes. Au lieu de contribuer à fixer les jeunes dans leur terroir, elle a plutôt suscité l'immigration des jeunes voltaïques (ex. Burkinabè) vers les pays voisins tels que la Côte d'Ivoire et le Ghana.

4.1.2 Politique éducative des années 1979 à 1984

À la fin des années 1960, face à la demande croissante et coûteuse de scolarisation au secondaire, l'État introduisit un processus de limitation de l'accès et de contrôle des effectifs par

un concours d'entrée en sixième et en seconde et l'introduction du critère de revenus des parents pour l'attribution des bourses (BF, 2013).

En 1974, un projet de réforme basée sur une vision de développement communautaire était donc initié et poursuivait les objectifs suivants: « démocratiser le savoir, lier l'acte d'apprendre à celui de produire et revaloriser le patrimoine culturel avec l'introduction des langues nationales » (BF, 2013). Exécutée sous l'assistance financière de l'UNESCO et du PNUD, la particularité de cette réforme résida dans l'introduction des langues nationales et des activités pratiques de production. En outre, elle rompait avec l'école existante par un système éducatif composé de quatre cycles : un préscolaire (3-6 ans), un cycle d'enseignement de base de 8 ans (7- 15 ans), un cycle d'enseignement des métiers de 4ans (16-20 ans) et un cycle de spécialisation et de recherche. Pour les initiateurs, elle devrait être démocratique : « La réforme sera globale. Il n'y aura pas deux écoles, une pour les pauvres, l'autre pour les riches; l'une pour les citadins, l'autre pour les paysans. Les pères et mères d'aujourd'hui qui décident de la réforme décident pour leurs enfants et non pour ceux du voisin. » (Men 1976 :103, cité par Savadogo, 2013).

Avec l'avènement de la révolution en 1984, cette réforme fut interrompue sans une évaluation préalable pendant que les premières classes étaient à leur cinquième année.

5.1.3 Politique éducative des années révolutionnaires (1984 -1986)

En dehors du versant idéologique marxiste et la proposition de suppression des diplômes, cette réforme proposée était identique à celle de 1979. La nouvelle structuration proposée retient trois cycles : le cycle préscolaire de 3 à 5 ans appelé « Garderie populaire », le cycle des métiers composé du niveau fondamental (5 ans), du niveau polytechnique (3ans) et du niveau de spécialisation (2ans) et le cycle de recherche et innovation.

Jugée trop couteuse et désireuse de garder les jeunes dans un ghetto avec l'abrogation du diplôme, elle fut abandonnée au profit de la réforme centrée sur l'enseignement primaire (le projet Éducation III) proposée par la BM et assortie des conditions de financement suivantes :

- ✓ Faire supporter les dépenses d'éducation secondaire par les bénéficiaires, réduire la masse salariale par le recrutement d'enseignants de niveau plus bas ;

- ✓ Compenser le niveau des enseignants par la mise à disposition des élèves de matériel didactique, et le renforcement de l'encadrement pédagogique ;
- ✓ Réduire le coût de construction par l'adoption d'un nouveau type de construction intégrant les matériaux locaux ;
- ✓ Créer une taxe spéciale pour l'enseignement afin d'accroître les ressources pour l'éducation (BM, 1982 ; cité par Savadogo, 2013).

Ce projet avait pour objectif de booster le taux de scolarisation au primaire de 30% en 1990 et de 60% en 2000, soit un taux de progression de 3% par an (BM, 1982 ; cité par Savadogo, 2013). Cependant, ses résultats étaient mitigés et cette réforme n'avait pas pu absorber la demande. Il a tout de même permis à l'enseignement primaire de demeurer la priorité de toutes les politiques éducatives à venir.

Jusqu'à présent, les lacunes du système éducatif actuel : faible scolarisation de la population, baisse de la qualité de l'éducation... sont attribuées aux failles de la politique des années révolutionnaires, à savoir cette réforme moins coûteuse de la BM.

4.1.4 Politique éducative des années 1990 - 2000

La politique générale du secteur de l'éducation issue de la « Lettre d'intention de politique de développement humain durable » priorise l'éducation de base à travers l'article 17 de la loi d'orientation de l'éducation adoptée en 1996. Cependant, l'obligation scolaire des enfants de 6 à 16 ans demeure dépendante des opportunités d'accueil offertes par le système éducatif. Dans un contexte de PAS, imposé par la BM et le FMI, cette politique, mise en place en 1996, qui se donnait pour objectif d'atteindre un taux brut de scolarisation de 70% en 2011, était structurée en plans décennaux de l'éducation de base et de l'enseignement post-primaire. Conformément aux PAS, des mesures avaient été prises par le gouvernement dès la rentrée scolaire qui a suivi (1996-1997), telles que; l'attribution de nouvelles bourses aux filles, l'abandon progressif de l'octroi des bourses, le paiement des droits d'inscription dans les établissements publics...

Malheureusement, face à l'incapacité du PAS à impulser un développement économique et social dû à sa gestion à court terme, la politique éducative n'a pas donné de résultats significatifs. En effet, le taux de progression dans l'enseignement primaire qui était visiblement le chaînon le plus développé de la politique éducative est resté inférieur à 1%; considérant le taux de scolarisation

au primaire de 32% en 1994, et celui atteint par le colonisateur 33 ans plus tôt (7% en moyenne), le Burkina Faso n'a progressé dans son éducation qu'à un rythme annuel de 0,75% (BF, 2013). Face à cet échec, la question de l'ancrage entre la politique de l'éducation et les exigences de la demande de l'appareil économique était désormais une préoccupation pour les acteurs au développement local et les partenaires extérieurs. En effet, environ 10% de la population active, correspondant à des actifs à niveau scolaire acceptable, était employé dans le secteur moderne. La grande partie de la population active (86%), non instruite exerçait dans le secteur informel et le secteur agricole. Les décideurs avaient alors été interpellés à mener une réflexion sur la justesse des politiques de développement du capital humain en général afin de diversifier les parcours de formation susceptibles « d'impulser les emplois d'aujourd'hui et préparer ceux de demain », d'où l'élaboration de la dernière politique éducative en 2007 (Savadogo, 2013).

4.1.5 Analyse de la politique éducative actuelle

La politique éducative actuelle priorise le domaine de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation, ce qui a contribué à l'accroissement des taux de scolarisation, améliorant ainsi la couverture scolaire dont l'échéance visée serait de 100% en 2020.

Au niveau de l'enseignement secondaire, des efforts sont faits afin de doter tous les départements et gros villages en collèges pour décongestionner les lycées des grands centres urbains. Cependant, le dispositif est dépassé par la forte pression de la demande sociale d'éducation et les contraintes démographiques (Kobiané, 2014).

Pourtant, la politique éducative actuelle a pour objectif d'aboutir à terme à « un système éducatif plus adapté, plus cohérent, mieux fonctionnel et accessible à toutes les couches de la société burkinabè; tout en faisant de l'apprenant, un homme ou une femme et un citoyen capable de se prendre en charge et de contribuer au développement socio-économique et culturel de son pays » (Burkina Faso, 2008). Elle essaie de s'adapter aux besoins de l'économie en réorganisant l'éducation avec des passerelles entre les sous-systèmes. Ainsi l'enseignement de base s'élargit pour englober le post-primaire (premier cycle du secondaire).

5.2 Système éducatif actuel

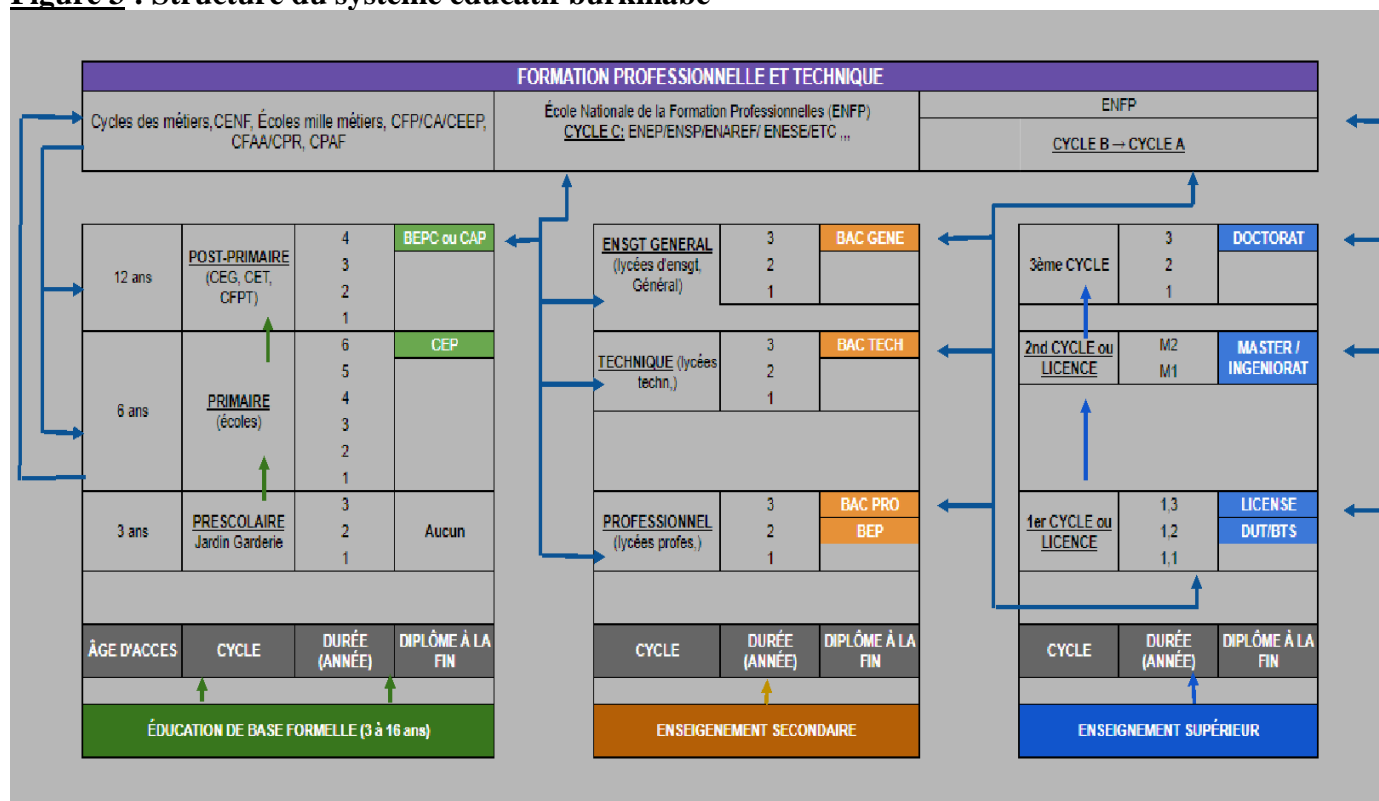
La politique éducative actuelle responsabilise le MASSN, le MEBA, le MESSRS et le MJFPE pour gérer respectivement le préscolaire, le primaire et l'alphabétisation, les secondaire et supérieur et les formations professionnelles. La loi d'orientation de l'éducation (Loi N° 013-2007/AN du 30 juillet 2007) distingue quatre composantes : l'éducation formelle, l'éducation non formelle, l'éducation informelle et l'éducation spécialisée, insérées dans les quatre départements ministériels ci-dessus indiqués.

4.2.1 Éducation formelle

L'éducation formelle burkinabè comprend l'enseignement de base formelle (préscolaire, primaire et post-primaire), l'enseignement secondaire (secondaire général et technique et professionnel) et l'enseignement supérieur. L'EFTP qui vise « l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques pour l'exercice d'un métier ou l'amélioration de la productivité du travailleur » y est partiellement pris en compte, notamment en sa partie formelle. Il est dispensé dans les écoles ou centres spécialisés publics et privés, les centres de formation professionnelle, les établissements d'enseignement secondaire technique et professionnel publics et privés, les établissements d'enseignement supérieur technique et professionnel.

L'enseignement primaire et l'enseignement post-primaire constituent « l'enseignement de base obligatoire ». La figure suivante présente la structure du système éducatif formel.

Figure 3 : Structure du système éducatif burkinabè



Source: IIPE/Pole Dakar - PEFOP, 2014; Extrait du Document de diagnostic de la Politique sous-sectorielle MESSRS, 2009

4.2.2 Éducation non formelle

L'éducation non formelle comprend toutes les activités d'éducation et de formation, organisées et structurées dans un cadre non scolaire tel que : les structures publiques d'alphabétisation, de formation et d'encadrement non formel et les structures privées de formation ou de la société civile reconnues par l'État (Décret n° 2008-681/PRES). Elle regroupe l'éducation non formelle de la petite enfance, des adolescents âgés de 9 à 15 ans, des jeunes et adultes de plus de 15 ans (Articles 32 Loi n° 013-2007/AN). L'éducation non formelle des adolescents a pour but de :

- ✓ Contribuer à l'accroissement de l'offre éducative et à la lutte contre l'analphabétisme par la diversification des approches d'alphabétisation en langues nationales et en français ;
- ✓ Contribuer à la sauvegarde des valeurs culturelles ;
- ✓ Doter les apprenants de connaissances et de compétences utiles pour leur vie et leur insertion socio-économique ;

- ✓ Susciter l'émergence d'espaces éducatifs aptes à favoriser le développement des innovations technologiques et l'établissement de passerelles entre les ordres d'enseignement formel et non formel (Articles 32 Loi n° 013-2007/AN).

Tandis que l'éducation non formelle des jeunes et adultes poursuit les objectifs suivants :

- ✓ Contribuer à l'élimination de l'analphabétisme à travers diverses formules d'alphabétisation ;
- ✓ Assurer des formations spécifiques favorables à l'insertion socio-économique ;
- ✓ Favoriser les échanges autour des problèmes de développement ;
- ✓ Soutenir les efforts de recherche et d'expérimentation pour le développement des communautés (Articles 31 Loi N° 013-2007/AN).

4.2.3 Éducation informelle ou traditionnelle

L'éducation informelle concerne toute forme de connaissances acquises de façon fortuite et diffuse par un individu dans son environnement et concourant à son insertion sociale. Elle se réfère aux connaissances acquises des canaux traditionnels de socialisation que sont la cellule familiale, les communautés traditionnelles et religieuses, les organisations politiques, les groupes sociaux, les mass médias et les autres moyens de communication, les mouvements associatifs, les scènes de la vie et les spectacles de la rue (Kaboré, 2015).

La formation des jeunes filles déscolarisées, quant à elle, qui regroupe l'ensemble des activités visant à assurer l'acquisition des connaissances, de qualifications et d'aptitudes nécessaires pour exercer un métier ou une activité avec compétence et efficacité, est institutionnellement prise en compte au niveau de l'éducation non formelle et l'éducation informelle.

4.2.4 Éducation spécialisée

L'éducation spécialisée regroupe « l'ensemble des activités d'éducation et de formation destinées à des personnes atteintes d'un handicap physique, sensoriel ou mental ou ayant des difficultés d'adaptation personnelle et d'intégration sociale, afin de faciliter leur adaptation et leur

insertion sociales ». Elle est développée par des structures publiques ou privées reconnues par l'État dans les milieux institutionnels ou non institutionnels (Kobiané, 2014).

Malgré la mise en œuvre de cette politique éducative soutenue par de nombreux bailleurs de fonds, l'espérance de vie scolaire est demeurée faible avec une moyenne au plan national de 5,5 ans, en deçà de la durée du cycle primaire qui est de 6 ans.

La comparaison rurale/urbaine est alarmante : « un enfant qui rentre à l'école en milieu urbain peut espérer y passer 11,5 ans, soit près de 8 années de plus qu'un enfant qui entre à l'école en milieu rural (3,6 ans) ». Sur le plan national et peu importe la résidence (urbaine ou rurale), la durée de vie scolaire des filles se trouve écourtée ; leur espérance de vie est en moyenne de 4,9 ans contre 6,1 ans pour les garçons (Kobiané, 2014).

4.3 Éducation des filles au Burkina Faso

De l'antiquité au monde contemporain, l'éducation fait l'unanimité quant à son rôle transformateur. Elle est essentielle au développement optimal des ressources humaines et constitue un instrument efficace dans la réduction de la pauvreté et l'accroissement du bien-être. Au Burkina Faso, l'éducation des filles et des femmes devient alors un impératif à tout développement économique et social compte tenu de son impact sur la maîtrise de la fécondité, l'amélioration de la santé maternelle et infantile, la préservation de l'environnement, l'accès à un emploi qualifié... gage d'un développement harmonieux et durable pour un pays en quête de son devenir (Savadogo, 2013). « Doter la fille et la femme africaine des outils intellectuels et mentaux de développement constitue les meilleurs gages pour réduire, à terme, la pauvreté en Afrique, accroître les revenus familiaux, planifier les naissances, réduire la mortalité infantile, améliorer l'état de santé de toute la famille, réduire les chances de conflits, augmenter l'espérance de vie ... » (Tiendrebeogo /Kaboret, 2003, cité par Savadogo, 2013).

Cependant, les contrastes spatiaux, socio-économiques et de genre sont une certitude qui contraint l'éducation harmonieuse des filles et des femmes. Si des politiques d'incitation à la scolarisation massive des filles ont eu un écho favorable auprès des populations, ce qui a permis d'enregistrer une croissance notable au niveau de la scolarisation des filles au primaire (TBS de 79,2% en 2011 contre 48,7% en 2001), la situation est alarmante au niveau du secondaire (31,7%

en 2011) compte tenu du fait que la fille n'est plus mineure mais adolescente (SCADD,2011-2015 et IDH, 2011 ; cités par Savadogo, 2013).

4.3.1 Analyse de l'accès et la rétention scolaire des filles

Conformément à l'esprit de la conférence de Dakar en 2000, le Burkina Faso s'est résolument engagé à « éliminer les disparités entre genres dans l'enseignement primaire et secondaire et instaurer l'égalité dans ce domaine en veillant à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité, avec les mêmes chances de réussite » (UNESCO, 2000). À l'issue d'une décennie de lutte, les filles burkinabè retrouvent leur place à l'école, réduisant ainsi les inégalités entre fille-garçon dans l'accès au savoir élémentaire. En effet, le TBA au primaire était de 96,2% pour les filles contre 100,2% pour les garçons en 2014. Par contre, au post-primaire (premier cycle du secondaire), le défi reste entier, le TBA des filles était de 36,5% contre 40,7% pour les garçons (MESSRS, 2015).

La transition primaire/post primaire est confrontée à une forte déperdition scolaire pour des raisons socio-économiques et culturelles (distance, frais d'écolage, tutorat, mariage forcé, grossesses indésirées...). Le phénomène de décrochage se manifeste tant chez les garçons que chez les filles, mais la gravité est avérée chez les secondes à qui on attribue des rôles traditionnels. À l'adolescence, la fille s'implique davantage dans la vie socio-économique du ménage compromettant ainsi son rendement scolaire et sa réussite.

« À la rentrée scolaire 2013-2014, sur une population scolarisable estimée à 3 125 631 enfants, seulement 2 013 678 enfants d'âge scolaire allaient à l'école primaire, soit un TNS de 64,4%, dont 64,7% pour les garçons et 64,2% pour les filles », contre 42,6% des filles scolarisables en 2005-2006. À la même période, le TNS au secondaire, malgré une légère évolution, n'était que de 22,9%, dont 23,8% pour les garçons et 21,9% pour les filles contre 12% en 2005-2006 (Kaboré, 2015). Les inégalités relatives persistent donc entre les garçons et les filles, le tableau présent l'évolution du TNS au primaire et post-primaire ainsi que les écarts de disparité entre filles et garçons.

Tableau 5: Évolution du TNS dans les enseignements primaires et post-primaire de 2000-2001 à 2013-2014

Années Scolaires	TNS dans l'enseignement primaire			TNS dans l'enseignement post-primaire		
	G	F	Écart en points de %	G	F	Écart en points de %
2000 - 2001	43,4	30,3	13,1	-	-	-
2001 - 2002	42,3	30,2	12,1	-	-	-
2002 - 2003	44,2	32,1	12,1	-	-	-
2003 - 2004	46,5	34,9	11,6	14,6	10,3	4,3
2004 - 2005	51,1	39,5	11,6	-	-	-
2005 - 2006	53,8	42,6	11,2	16,1	12	4,1
2006 - 2007	59,1	47,9	11,2	16,7	12,6	4,1
2007 - 2008	63,8	53,7	10,1	18,9	14,5	4,4
2008 - 2009	61,3	54,5	6,8	15,9	11,4	4,5
2009 - 2010	59,8	55	4,8	17,7	13,4	4,3
2010 - 2011	62,6	59,1	3,5	19,5	15,5	4
2011 - 2012	63,2	61,1	2,1	20,8	17,3	3,5
2012 - 2013	63,5	62,8	0,7	23	20	3
2013 - 2014	64,2	64,2	0,5	23,8	21,9	1,9

Source: Kaboré, 2015; à partir de

DGESS-MENA, Annuaire statistiques des enseignements post-primaire et secondaire de 2000-2001 à 2013-2014

DGESS-MESS, Annuaire statistiques des enseignements post-primaire et secondaire de 2000-2001 à 2013-2014

L'examen des TACH confirme une longueur d'avance des garçons sur les filles. En effet, le TACH au primaire était de 59,7% pour les filles en 2013-2014 contre 55,5% pour les garçons, mais au post-primaire, la tendance était inversée ; le TACH des filles était de 19,4%, contre 23,4% pour les garçons. Les garçons et les filles n'ont pas les mêmes chances tant au post-primaire qu'au secondaire (6,6% pour les filles contre 11,2% pour les garçons) (PDSEB, 2012-2021) (MESS, 2014).

Pour atteindre l'objectif de l'enseignement universel en 2021, la politique nationale de l'éducation devrait être à même d'accorder une attention particulière à la question de la disparité en s'attaquant aux obstacles à la scolarisation des filles. En effet, malgré les progrès considérables réalisés dans le domaine de l'éducation au Burkina Faso, les filles demeurent des victimes de discrimination sexuelle dans la société dans laquelle elles vivent, dans leur famille et à l'école, entraînant ainsi leur sous-scolarisation dont les raisons sont classées en quatre grandes catégories : historiques, politiques et structurelles, économiques, le poids de la tradition et les causes liées au système scolaire (Zoundi, 2008).

4.3.2 Facteurs historiques, politiques et structurels

Au Burkina Faso, l'enseignement de type moderne relève de celui d'un grand ensemble géographique, à savoir l'Afrique de l'Ouest francophone mis en place par le colonisateur. En 1900, lors de la pacification du pays qui sera nommé Haute-Volta (ex. Burkina Faso), les premières institutions scolaires créées n'offraient pas à tous les enfants l'accès à l'école. Comme l'affirmait le gouverneur général ROUM, " l'école est une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient. Limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés. Choisissons nos élèves tout d'abord parmi les fils des chefs et des notables, la société indigène est très hiérarchisée... » (Moumouni, 1998 ; cité par Zoundi, 2008). Cette scolarisation qui avait pour but de répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée du colonisateur créa donc les inégalités entre garçons et filles, qui ont été perpétuées à l'issue de l'indépendance en 1960.

Cependant, la majorité des documents officiels (politiques nationales et lois d'orientation de l'éducation) mentionnent la nécessité d'éduquer les filles, mais dans la pratique, les propositions faites par les gouvernements sont en inadéquation avec les politiques mises en place. Ils admettent donc l'importance de l'éducation des filles en créant des textes règlementaires et en même temps, restent inertes et manquent de volonté d'agir ; il s'agit donc simplement d'une mention « politiquement correcte » (Zoundi, 2008). Aussi, malgré la gratuité de l'éducation de base et le caractère obligatoire du primaire et post-primaire, les inégalités sont toujours en faveur des garçons et l'avance historique des garçons est toujours maintenue, alors qu'une volonté politique était susceptible de changer les choses (Moumouni, 1998, cité par Zoundi, 2008). En réalité, l'absence de volonté politique est en partie tributaire des facteurs structurels ; la rareté des ressources ne permet pas à l'État de scolariser tous les enfants en âge d'aller à l'école, d'où une gratuité théorique

de l'éducation. La situation vécue par le pays en octobre 2014 est suffisamment expressive. En effet, le déficit en personnel enseignant et en infrastructures pour l'accueil des nouveaux admis au CEP dans le cadre l'opérationnalisation du Continium (éducation de base : primaire et post-primaire confiée au MENA), a entraîné la suspension du processus.

4.3.3 Facteurs culturels

Les pesanteurs culturelles sont toujours tenaces et pèsent sur la scolarisation des enfants, notamment les filles. En effet, « la tradition et certaines mentalités placent toujours la femme au second rang ». Au nom de préjugés séculaires, les parents refusent d'envoyer leurs filles à l'école et obligent une grande proportion à l'abandon pour être initiées très tôt au rôle de ménagère puisque « la femme doit rester à la maison, s'occuper du ménage et procréer » (Kaboré, 2013). Ils pensent que la jeune fille est essentiellement destinée au mariage et l'éduquer signifierait « arroser le jardin d'un autre homme », dans la mesure où, elle est appelée à quitter le domicile paternel (FAWE, 2001 ; cité par Ladji Zoundi). Par conséquent, l'indépendance économique est indispensable pour le garçon, futur chef de famille, source éventuelle d'épanouissement pour les filles devant jouer leur rôle de mère et s'occuper des soins domestiques (Coulombe 1993, cité par Zoundi, 2008). Cette conception est favorisée par le régime du patriarcat en cours dans les sociétés burkinabè et dont la hiérarchisation des relations selon les sexes est protégée par les hommes grâce à une solidarité leur permettant d'exercer une autorité sur les femmes (Bélanger-Descarries & Roy, 1988 ; cité par Zoundi, 2008). Cette division des rôles attribue à la femme la charge des activités domestiques comme, la confection des mets, les soins et la garde des enfants, l'entretien de la maison... tandis que les hommes sont chargés de pourvoir en produits de subsistance, d'assurer le prestige social de la famille et sa représentation dans les instances communautaires (Kobiané, 2014). Elle contribue donc à influencer négativement l'investissement de la famille et de la communauté dans l'éducation des filles ; le garçon, futur pourvoyeur économique, serait dirigé vers des activités à l'extérieur du domicile familial, serait scolarisé en vue de l'obtention d'un emploi salarié, tandis que la fille confinée dans les activités domestiques n'aurait pas cette chance. De plus, l'éducation des filles est souvent considérée comme dangereuse et susceptible de la détourner de sa vocation première, celle d'une « bonne mère », de déstabiliser les fondements culturels de la société et de compromettre la position familiale dans la communauté. En effet, les filles sont promises en mariage dès leur enfance et parfois dès la conception, ces alliances tissées

entre les familles avant que la fille atteigne l'âge du mariage sont le corollaire des mariages précoces et forcés (Kaboré, 2013).

Ainsi, en priorisant l'éducation des garçons par rapport aux filles, les familles burkinabè espèrent tirer profit des deux types de sociétés existantes: promouvoir le moderne à travers les garçons et préserver le traditionnel par le biais des filles (Sanou, 1996, cité par Zoundi, 2008).

4.3.4 Facteurs économiques

Le poids des facteurs économiques est déterminant dans la sous-scolarisation des filles. Il est relatif au faible niveau de revenu des familles, à la cherté de la scolarité, à l'absence de lien entre la scolarisation et l'accès à un emploi rémunéré. La paupérisation des familles contraint les parents à occulter l'éducation des enfants en particulier des filles au détriment de celle des garçons et de la satisfaction des besoins vitaux. En effet, en période de difficultés économiques, lorsque s'impose un choix, l'environnement familial est plus enclin à décider en défaveur de l'éducation de la fille. Lorsqu'ils ont des ressources limitées, les parents ont donc tendance à opter pour l'éducation des garçons tandis que les filles devraient entrer dans la vie active.

L'inscription des enfants à l'école entraîne des dépenses difficilement supportables par les ménages pauvres, à savoir : l'achat des fournitures scolaires, le paiement des cotisations des parents d'élèves, des frais liés au fonctionnement de la cantine scolaire... par conséquent, face à la cherté de l'éducation, les filles deviennent des aides familiales précieuses pour les travaux domestiques et les activités génératrices de revenus, leur travail devient en quelque sorte une obligation pour la survie des familles.

Par ailleurs, certains parents seraient découragés de l'éducation des enfants compte tenu du fait qu'elle n'est guère une garantie à l'obtention d'un emploi. Aujourd'hui, la montée du chômage des jeunes diplômés influence négativement la scolarisation des filles. Cependant, pendant longtemps, l'école était perçue comme « un facteur de promotion sociale » qui permettaient l'accès aux métiers modernes, à un revenu régulier et à la possibilité de soutenir la famille. (Yaméogo, 2004 ; cité par Kaboré, 2013).

4.3.5 Facteurs liés au système scolaire

L'environnement scolaire véhicule des facteurs entravant la bonne éducation des filles, notamment l'existence de stéréotypes sexistes, l'éloignement des écoles du domicile des enfants, l'inadaptation du système éducatif... (Kobiané, 2014).

Des stéréotypes sexistes contribuent à freiner l'éducation des filles. En effet, certains enseignants consciemment ou inconsciemment adoptent des attitudes diversifiées vis-à-vis des filles et des garçons. Ces préjugés du genre relatifs au manque de personnel qualifié ont tendance à décourager les filles et jouer négativement sur leur réussite. De plus, les manuels pédagogiques ont également tendance à véhiculer une image négative de la femme en prônant la supériorité de l'homme dans les livres d'histoire et de lecture, à travers les contes où les héros sont toujours de sexe masculin.

Toutefois, le contenu de l'enseignement ne reflète en rien les réalités sociales et culturelles du milieu dans lequel vivent les filles. En effet, cet enseignement trop livresque tarde à établir un lien entre éducation et production, et reste peu attractif pour les parents qui n'aperçoivent pas l'application pratique des enseignements reçus dans la vie quotidienne des enfants. Par ailleurs, l'éloignement des écoles par rapport aux villages et le manque d'infrastructures scolaires adéquates se révèlent être une source de démotivation, d'épuisement et d'insécurité pour les filles compte tenu de la distance à parcourir quotidiennement pour y accéder.

D'autres facteurs de discrimination scolaire, tels que les grossesses indésirées, les maternités précoces et plus ou moins les harcèlements sexuels de certains enseignants indéclicats... affectent indubitablement la participation des filles en classe et poussent certaines à abandonner l'école. En résumé, l'inégalité entre filles et garçons dans l'éducation est tributaire de plusieurs facteurs qui renforcent la priorité d'éducation des garçons au détriment des filles. Face à une telle situation, il convient d'opter pour des mesures durables, cohérentes et d'une efficacité avérée; capables d'offrir des services éducatifs de qualité, d'améliorer l'image de l'école et de motiver davantage les parents à y envoyer leurs enfants, notamment les filles (Zoundi, 2008).

Pour l'instant, de nombreuses adolescentes et adultes sont exclus du système formel actuel, pour des raisons d'inadaptation des programmes, d'insuffisance des infrastructures... Du reste,

face à ces difficultés manifestes, « la question n'est plus de savoir s'il faut développer ou non un modèle parallèle, mais de développer un modèle diversifié, intégré et optionnel en fonction des besoins des cibles. C'est ce que tentent de faire les innovations éducatives actuelles dans le non formel, lesquelles semblent bien appréciées par les populations demandeuses ». En effet, parmi les différents référentiels de développement, la PN-EFTP (2008) et ses plans d'action mettent l'accent sur la diversification des parcours de formation pour impulser les emplois d'aujourd'hui et préparer ceux de demain (Savado, 2013).

4.4 Enseignement, formation technique et professionnelle au Burkina Faso

4.4.1 Analyse de la PN-EFTP

Le Burkina Faso à l'image de ces voisins a entrepris la modernisation de son système éducatif par l'adoption de la loi d'orientation de l'éducation du 30 juin 2007 qui définit l'enseignement et la formation technique et professionnelle dans ces articles 2 et 27 autour des concepts de "formation professionnelle", "formation technique et professionnelle", "enseignement technique et professionnel" (AN, 2007). Sur la base de cette loi, la modernisation s'est poursuivie et a abouti à la PN-EFTP.

La PN-EFTP, adoptée en juillet 2008, est le référentiel actuel en matière de formation technique et professionnelle au Burkina Faso, dont l'objectif est « d'élever le niveau de connaissances et de compétences de la population active et, plus particulièrement des jeunes, pour favoriser leur insertion dans les emplois d'aujourd'hui et les métiers porteurs de demain afin de stimuler la croissance économique et de réduire la pauvreté » (MESSRS, 2008). Elle devrait donc créer une masse critique de compétences de niveau intermédiaire et de haut niveau en couvrant toutes les voies de qualification susceptibles d'aider les jeunes et adultes scolarisés, déscolarisés, non scolarisés, à être compétitifs sur le marché de l'emploi, quel que soit le secteur d'activités socio-économiques (BAD&BIT, 2014). Pour atteindre cet objectif, la PN-EFTP s'articule autour de sept axes d'intervention :

Axe 1 : Le pilotage ; il vise l'amélioration de la coordination du sous-secteur de l'EFTP afin d'être efficace et de s'inscrire dans une logique de système intégré de formation professionnelle par l'existence des cadres de concertation et des partenariats avec le monde professionnel.

Axe 2 : l'ingénierie de la formation ; il porte sur la diversification des filières, des lieux et modes de formation en développant des programmes par la démarche participative et l'approche par compétence afin d'augmenter l'efficacité des sortants.

Axe 3 : l'accroissement de l'accès ; il s'appuie sur le fait que l'accès à l'EFTP est un droit pour tout Burkinabé qui le désire.

Axe 4 : l'amélioration de la qualité de la formation ; les formations offertes devraient être en adéquation avec les besoins d'emplois de l'économie burkinabé.

Axe 5 : la certification des formations professionnelles ; il a pour but de valoriser le capital humain, à travers une bonne insertion professionnelle des formés

Axe 6 : la promotion de l'insertion des formés ; il devrait promouvoir l'esprit d'entreprise, l'implication des professionnels au cours de la formation et le placement en stage.

Axe 7 : le financement ; il cherche à obtenir une prévision permanente de financement direct ; par l'État (ligne budgétaire), l'affectation de la taxe patronale d'apprentissage (TPA), de financement indirect ; l'allègement ou la suppression des taxes sur l'importation des équipements d'EFTP conformément au code des investissements ; et de financement à travers les collectivités territoriales.

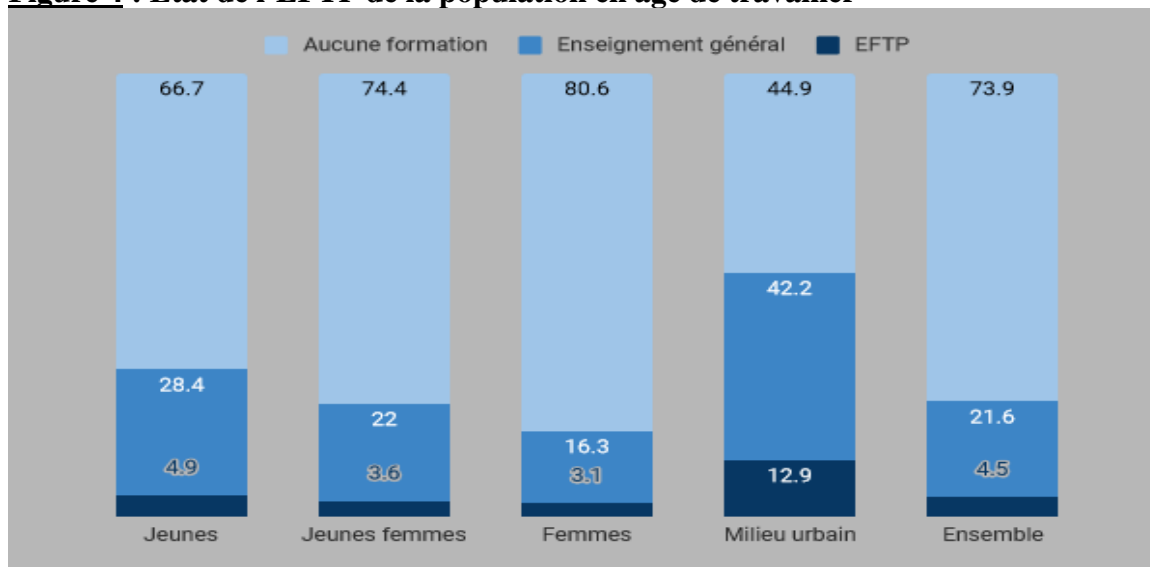
La PN-EFTP devrait donc contribuer à la mise en place d'un système éducatif adapté, cohérent, plus fonctionnel et accessible à toutes les couches sociales et qui permet aux apprenants d'être des citoyens qui se prennent en charge et participent au développement socio-économique du pays.

4.4.2 État des lieux formation technique et professionnelle au Burkina Faso

Plusieurs ministères interviennent dans le secteur de la formation professionnelle et technique, selon leur domaine de compétence (Sawadogo, 2012). Cependant, malgré la PN-EFTP, ses dispositifs institutionnels, l'engagement des gouvernants et les efforts consentis par les partenaires, l'EICVM 2009/2010 précise que seuls 4,5% de la population de 16 à 64 ans a été touché par l'EFTP, dont 6,3% d'hommes et 3,1% de femmes, contre 94,5% qui est bénéficiaire d'un enseignement général (21,6%) ou n'est ni enseigné, ni formé (74%).

Parmi les formés, environ, 4,9% ont bénéficié de la formation technique et professionnelle dont 6,6% des jeunes de 16 à 35 ans contre 3,6% des jeunes femmes et 4,3% des jeunes de 16 à 24 ans. Le milieu urbain totalise 15% des jeunes hommes de 16 à 35 ans contre 10,5% des jeunes femmes et 1,5% des jeunes ruraux.

Figure 4 : État de l'EFPT de la population en âge de travailler



Source : Calcul BAD&BIT, 2014 à partir des données de l'EICVM 2009/2010

Selon la SCADD, le secteur agro-sylvo-pastoral est le secteur prioritaire pour le développement des piliers de la croissance économique. Pourtant, seul 0,2% de la population active, dont 0,1% des jeunes, est bénéficiaire de la formation dans des métiers agro-sylvo-pastoral.

Parmi les jeunes femmes en âge de travaillées formées de l'EFPT, 77,8% le sont dans EFPT formel et 2,2% dans l'EFPT informel dont 0,6% dans les métiers de « transformation produits alimentaires et fabrication artisanale » et 0,2% dans les métiers « agro-sylvo-pastoral » et 1,4% dans les métiers tertiaires urbains (« mécanique, électricité, électronique » et « génie civil, construction, bois et mines »).

Le tableau suivant donne un aperçu des filières de formation de la population en âge de travailler, dont les femmes.

Tableau 6: Structure de la population en âge de travailler selon les groupes de filières de formation (%)

Filières de formation	Jeunes	Femmes	Milieu urbain	Ensemble
Aucune Formation	66,68	80,61	44,87	73,89
Enseignement général	28,43	16,33	42,16	21,57
Agro-sylo-pastoral	0,1	0,02	0,31	0,16
Transformation, fabrication	0,47	0,4	1,13	0,37
Génie civil, construction, bois, mines	0,33	0,09	0,96	0,29
Mécanique, électricité, électronique	0,35	0,01	0,85	0,27
Commerce, gestion, TIC, administration	1,58	1,22	4,65	1,43
Services aux personnes et à la collectivité	2,06	1,33	5,08	2,01
Total	100	100	100	100

Source: Calcul BAD&BIT, 2014 à partir des données de l'EICVM 2009/2010

Ces chiffres ne donnent que la situation des formations dans les structures publiques et privées connues par l'État, les parcours informels d'apprentissage ne sont donc pas pris en compte, bien qu'ils constituent l'un des modes privilégiés d'acquisition de compétences et de valorisation des ressources humaines féminines dans les zones rurales et périurbaines du pays (Walter, 2007). Par conséquent, le développement de la formation par apprentissage constitue un palliatif au faible niveau de compétence des filles déscolarisées pour l'amélioration de leur productivité afin d'accroître leur employabilité. Ce type de formation est certes pris en compte dans les politiques d'employabilité des jeunes (filles et garçons), mais dans la pratique, des insuffisances demeurent.

4.4.3 Forces et faiblesses

Les objectifs stratégiques de la SCADD s'harmonisent avec celles de la PNE et de la PN-EFTP. En effet, l'axe 2 de la SCADD récapitule les objectifs stratégiques du PNE et les axes d'intervention de la PN-EFTP. Cependant, la SCADD ne fait pas de l'emploi et l'EFTP « une priorité transversale », ce qui ne suscite pas l'intégration de la promotion de l'emploi et de l'EFTP dans les politiques et programmes sectoriels de développement de tous les acteurs (BAD&BIT, 2014).

D'une part, l'EFTP comprend deux sous-dispositifs non intégrés :

- L'enseignement technique et professionnel (ETP), mieux organisée et partie intégrante du système éducatif formel sous la tutelle du MESS et dont les programmes d'enseignement, curricula de formation, examens et diplômes homologués sont délivrés par l'éducation nationale.
- La formation technique et professionnelle (FTP) dont les programmes et les titres de formation ne sont pas homologués et officiellement reconnus ni dans le système éducatif burkinabé ni dans le dispositif d'EFTP (SPONG, 2014).

« De ce fait, il n'existe pas de passerelle formelle entre les deux sous dispositifs de l'EFTP pouvant permettre aux apprenants, en fonction de leurs besoins, de passer d'un dispositif à l'autre au cours de leur cursus de formation » (BAD&BIT, 2014). L'EFPT n'est encore bien organisé; son cadre juridique est embryonnaire et incomplet. En effet, la loi d'orientation de l'éducation ne définit pas l'organisation de l'EFTP de façon générale et celle de la FTP en particulier et encore moins, l'arrimage entre les deux sous-systèmes.

D'autre part, la multiplicité des acteurs de la FTP doublée de l'absence d'un cadre juridique et normatif d'orientation a entraîné un désordre en ce qui concerne l'ouverture et la gestion des centres et établissements. Effectivement, une dizaine de départements ministériels interviennent et assurent la tutelle d'établissement de FTP et les collectivités territoriales, les régions et les communes en ont la compétence selon les dispositifs du Code général. De plus, d'autres structures techniques d'appui à l'EFTP ont été créées par l'État : le FAFPA, le FONAEF, l'ONEF, CNC, l'ANPE, sans compter les nombreuses organisations de la société civile, les organisations professionnelles, les opérateurs privés et les PTF qui interviennent dans le secteur (BAD&BIT, 2014).

Le changement de la vision sur le positionnement de la FTP qui ressort dans les différents documents de politique de développement dédit la structuration du système éducatif burkinabé actuel qui fait de la FTP « un exécutoire des autres ordres d'enseignement ». En effet, l'approche de généralisation de la FTP «ne peut plus [...] se satisfaire principalement de trouver de l'occupation à de jeunes extraits du système éducatif. La FTP ne peut non plus être un sous-système de substitution et être utilisée pour remédier à des défaillances d'ordre social, voire sociétale. Elle doit être pensée et se réaliser comme un outil à part entière, ayant sa propre dynamique intrinsèque »

(IIIPE/Pole Dakar-PEFOP, 2014). Cette nouvelle vision adoptée est opérationnalisée à travers une stratégie de généralisation de la FTP qui comprend cinq axes :

- Amélioration du cadre juridique, de la réglementation et du pilotage
- Accroissement de l'accès à toutes les couches sociales
- Modélisation, apprentissage et formalisation des formes alternatives de formation et de transfert de compétences de métier
- Accroissement de la qualité des formations
- Élargissement et renforcement des mécanismes de financement (IIIPE/Pole Dakar – PEFOP, 2014).

Cependant, beaucoup de contraintes demeurent et limitent la mise en œuvre de cette stratégie. Malgré l'existence de nombreux centres et établissements d'EFPT, la demande reste insatisfaite ; des disparités régionales, des inégalités d'accès selon le genre, la faible présence de certaines filières importantes, le coût élevé des formations... demeurent et caractérisent le secteur de l'EFPT (BAD&BIT, 2014). En effet, l'offre d'EFPT est marginale par rapport à celle de l'enseignement général dû au fait que pendant longtemps, le Burkina Faso a privilégié le second qui répondait à un besoin de formation du personnel de l'administration publique. Ainsi, le poids des infrastructures d'accueil d'EFPT ne représente que 10% dans le système éducatif national (BAD&BIT, 2014).

Par absence de liens suffisants entre l'EFPT et le monde du travail, divers dysfonctionnements entravent l'atteinte des objectifs escomptés. Les études réalisées par Swisscontact ont montré qu'en général, un diplômé de l'EFPT n'est pas employé sur le marché du travail dans le domaine pour lequel il a été formé, parce que leur motivation d'inscription aux filières de l'EFPT était uniquement d'obtenir un emploi, à savoir, intégrer la fonction publique. Ce sont généralement des jeunes qui ont connu de nombreuses difficultés dans leur parcours scolaire, donc étudier dans une filière de l'EFPT devient une option qui s'impose et non un choix volontaire lié à un projet de vie (Swisscontact, cité par IRAM, 2013).

Pour terminer, l'inexistence d'instrument adéquat de financement de l'EFPT influence négativement l'atteinte des objectifs stratégiques de la PN-EFPT. De plus, la taxe patronale

instituée et prélevée par le secteur privé pour le financement de la formation n'est guère reversée au dispositif de l'EFPT.

En somme, les réflexions se sont focalisées sur les modèles de dispositifs à mettre en place pour l'amélioration de la qualité de la formation professionnelle, en vue d'une bonne insertion des jeunes et des femmes sur le marché de l'emploi. À cette fin, les différents acteurs concentrent leurs efforts sur la formation, au détriment de la réflexion sur le processus de facilitation de la transition entre le monde de la formation et le monde du travail (IRAM, 2013). Ce qui fait que la PN-EFPT, tout en exprimant une volonté réelle de favoriser l'accès des femmes et des filles à la formation, n'arrive pas à appréhender la spécificité de ces dernières dans la mise en œuvre de leurs actions.

4.4.2 Contraintes de développement de la FTP pour les filles déscolarisées

L'EFT et la FTP assurés jusque-là ont toutefois été fortement inadaptés aux filles déscolarisées. En effet, ils fournissent très peu d'occasions de pratique et privilégient les filières tertiaires urbaines, au détriment des métiers de transformation agricole et artisanale du milieu rural. Ils sont en outre caractérisés par la rigidité et la standardisation de leurs programmes qui s'ouvrent difficilement aux réalités de l'économie informelle accessible à l'emploi féminin.

Dans la stratégie de généralisation de la formation professionnelle et parmi les cinq axes d'intervention figure celui qui embrasse la cause des filles déscolarisées à savoir la « Modélisation et apprentissage et formalisation des formes alternatives de formation et de transfert de compétences de métier » (MESSRS, 2008). Cependant, l'EFPT au Burkina Faso s'inspire toujours de l'ancien système français où l'enseignement technique est valorisé au détriment de la formation professionnelle, avec une approche par compétence. Ainsi, il comporte les insuffisances ci-dessous, qui excluent les jeunes ruraux et plus spécifiquement les jeunes filles, compte tenu des contraintes culturelles et socio-économiques développées plus haut.

- Un accès limité à une minorité de filles ; en effet, les formations ont lieu généralement dans les centres, alors que les filles sont retenues à la maison pour souvent des raisons d'insécurité (longue distance à parcourir) et d'aide aux activités domestiques féminines.
- Une difficile intégration des filles déscolarisées ; le système de formation requiert au moins l'achèvement du cycle primaire. Ce qui limite la participation des filles, compte tenu du faible niveau d'achèvement scolaire des filles (59,7% au primaire et 19,4% au post-

primaire), doublé de la forte déperdition scolaire due au mariage forcé, aux grossesses indésirées...

- L'implantation de la plupart des établissements d'EFTP en villes au détriment du milieu urbain ne facilite pas non plus la participation des filles. En 2013-2014, la quasi-totalité des apprenants (92%) habitait les zones urbaines qui comptent 85% des établissements et centre d'EFTP. Ce qui pose des contraintes supplémentaires de participation des filles notamment les frais d'écolage et divers et le tutorat dans les villes (IIIPE/Pole Dakar – PEFOP, 2014).
- La concentration des formations dispensées à l'exercice des métiers urbains (électricité, mécanique...) constitue également une démotivation. Les centres de formation proposent rarement des filières touchant les potentiels économiques des régions et villages d'origine des filles formées. Ce qui pose d'inutiles problèmes d'insertion, une fois de retour dans leur communauté, etc.

Aussi, la majorité des filles déscolarisées se retrouvent-elles très peu concernées par l'EFPT.

Chapitre 5: Apprentissage, solution à l'employabilité des filles déscolarisées

La formation par apprentissage existe au Burkina Faso depuis la nuit des temps. Selon Jackie Fourniol, un individu apprenait par observation ou imitation un métier pour « marquer sa volonté de faire partie d'une communauté ethnique, intellectuelle et affective » (Fourniel, 2004, cité par Coulibaly, 2005). Avec la colonisation, la formation par apprentissage a été petit à petit abandonnée au profit de la formation moderne, sans se soucier des besoins réels des communautés. D'où « l'effort inachevé de développement de l'éducation de base », qui avait abouti à la production d'individus instruits ne sachant que faire de cette instruction dans leur vie quotidienne. Ce goût inachevé est encore plus prononcé chez les filles et les femmes qui sous le poids de la tradition connaissent une insuffisance scolaire limitant ainsi leur employabilité. C'est ainsi que depuis un demi-siècle, le Burkina Faso tente de résoudre le problème de la faible scolarisation et de la déscolarisation par des formations normées à des métiers (Coulibaly, 2005). Faisant suite à l'analyse des politiques nationales d'éducation (2007), d'emploi (2008) et d'EFTP (2008), ainsi que les pratiques en la matière, nous tenterons de cerner les mécanismes de développement de compétences et d'insertion mis en place notamment ; la « formation par apprentissage » ou « apprentissage tout court » pour la formation des filles déscolarisées qui, pour la plupart sont soit désœuvrées ou sont au côté de leurs mères pour la relève des microentreprises familiales. Son importance est capitale pour les milieux de jeunes déscolarisés qui n'ont d'autre alternative que de s'exercer dans l'économie informelle.

5.1 Apprentissage non formel

Selon le BIT, de nos jours, les mutations de l'EFTP a introduit deux types d'apprentissages non formels : le premier, touche une faible minorité de jeunes, mais une proportion importante d'une classe d'âge (12-15 ans) et le deuxième qui porte sur la formation par alternance.

Le Burkina Faso ne déroge pas à cette mutation sur le plan de la formation ; on retrouve l'apprentissage de type dual selon le modèle germanique (école et entreprise), et l'apprentissage dans les centres de formation par apprentissage selon le modèle français (salle de classe et atelier du centre) (Terre des hommes, 2017).

Le processus d'apprentissage non formel épouse en majorité le modèle français. Des centres d'apprentissage publics, des ONG et Associations interviennent suivant cette méthode au profit des filles déscolarisées, à travers des activités de formations très précises en ciblant souvent des zones et des régions données.

L'apprentissage de type dual qui touche les filles de 15 à 24 ans en formation initiale est assuré par deux entités responsables : le centre de formation et l'entreprise. Il s'agit d'une professionnalisation en contexte réel d'apprentissage dont l'objectif est de conserver les richesses théoriques de l'apprentissage non formel, tout en intégrant les connaissances pratiques technologiques et les attentes du marché local, national et international. En 2013, l'apprentissage de type dual était mis en œuvre dans 20 centres publics du MJFPE et dans 37 centres déclarés des opérateurs privés, des ONG et Associations (SAEC & SPONG-CREDO, 2013).

Selon les possibilités offertes à chaque centre, les apprenants font alternativement 2 à 3 jours au centre et 4 à 3 jours dans un atelier de production privé sous la supervision d'un patron qui est souvent le propriétaire de la microentreprise (Terre des hommes, 2017). Très souvent, le travail dans l'atelier n'a rien à voir avec les connaissances théoriques acquises à l'école, il n'est donc pas le prolongement du travail du centre, mais la réalité de l'entreprise dans son milieu socio-économique.

Toutefois, en dehors des centres subventionnés par des ONG et bailleurs, à l'exemple de ceux de l'association FIDEI (subvention totale de la formation et des mesures d'installation), le coût de la formation non formel demeure exorbitant pour les ménages burkinabè et la plupart des filles déscolarisées qui le désirent ne peuvent s'inscrire (Impala, 2017). Le coût de l'apprentissage non formel classique (méthode française) varie entre \$100 CAD et \$280 CAD par an et pour en moyenne deux ans contre un coût moyen annuel de \$550 CAD pour la formation duale selon le modèle germanique (Terre des hommes, 2017), sans tenir compte des frais annexes.

La capitalisation des initiatives existantes en matière d'apprentissage non formel montre la nécessité des pistes d'amélioration qui permettront aux filles déscolarisées non seulement d'apprendre un métier, mais aussi d'accroître leur employabilité, ainsi que leur capacité de création de microentreprise. À cet effet, les centres d'apprentissage devraient d'une part intégrer les filières de transformation des produits agroalimentaires et adopter des horaires flexibles permettant aux

filles et jeunes femmes de faire face à leurs responsabilités domestiques et de garde d'enfants. Le contenu des modules devrait également intégrer des compétences de la vie courante tendant à améliorer la santé de la reproduction, la confiance en soi, la gestion du temps ... (Mastercard Fondation, 2018). En plus des cours de développement personnel et d'entrepreneuriat, il serait judicieux d'intégrer un appui à l'insertion socioprofessionnelle par des stages dans les microentreprises de quartier en s'inspirant des expériences d'autres intervenants tels que de l'organisation sénégalaise Alphadev mise en œuvre au Sénégal avec l'appui de Terre des Hommes Suisse (Terre des hommes, 2017).

Pour renforcer le « critère d'employabilité », ces centres de formation professionnelle qui sont chargés de préparer les diplômées de l'enseignement primaire et les filles qui ont abandonné l'école à entrer sur le marché du travail devraient expérimenter la méthode d'apprentissage duale (BM 2011a, citée par BM, 2013). Ce qui permettra d'exposer très tôt les apprenantes avec le marché de travail de l'économie informelle. Aussi, une relation d'intérêt devrait être tissée entre ces microentreprises informelles et lesdits centres.

Pour améliorer l'impact de l'apprentissage non formel dans l'employabilité des filles formées, les centres devraient également disposer d'un dispositif d'accompagnement adéquat à l'insertion dans le marché de l'emploi. Celles qui auront choisi de s'auto-employer devraient être encadrées par des structures d'accompagnement à la création d'entreprises, telles que les fonds nationaux d'accompagnement et de financement, en particulier le FAARF...

Compte tenu de la situation spécifique des filles déscolarisées et le contexte socioculturel, il faut tout de même être réaliste. En effet, la faiblesse des niveaux d'apprentissage des filles en milieu rural, la médiocrité des résultats d'apprentissage, l'éparpillement de la population, la faiblesse de la demande et le piètre niveau de recouvrement des coûts constituent autant de difficultés qui entravent la fourniture de services de formation de qualité dans les zones rurales (Bennell, 2007, cité par NORRAG, 2011). Elles se retrouvent donc piégées dans « un cercle vicieux où faible qualification, faible productivité et faibles revenus sont indissociables » la seule option qui s'offre à elle, reste l'apprentissage informel (Mastercard Fondation, 2018). Cependant, si l'apprentissage non formel est plus ou moins défini et pris en compte dans l'EFPT dans sa partie non formelle, le ministère de tutelle de la FTP, reste muet en ce qui concerne l'apprentissage informel.

5.2 Apprentissage informel ou traditionnel

Selon l'UNESCO, l'apprentissage informel ou traditionnel s'apparente à un « Processus qui dure tout au long de la vie par lequel chaque individu acquiert et accumule des connaissances, des compétences, des savoirs et savoir-faire [...] à partir des expériences quotidiennes et de son exposition à l'environnement [...], il est non organisé non systématique et quelquefois même non volontaire » (UNESCO, 2009 cité par OIT, 2013). Il est le principal moyen d'acquisition de connaissances techniques et professionnelles pour les jeunes pauvres déscolarisés qui travaillent et en apprennent aux côtés d'un praticien expérimenté (NORRAG, 2011). L'apprentissage informel a toujours été et demeure la solution traditionnelle de formation des filles dans les communautés rurales et pauvres au Burkina Faso. Selon les estimations du BIT, 80% des compétences professionnelles des travailleurs de l'économie informelle sont transmises par ce canal dans les pays de l'Afrique de l'Ouest. « La force de l'apprentissage informel réside dans le fait qu'il fournit des compétences pratiques employables à des jeunes qui présentent un faible niveau d'instruction » (Mont & al. 2008 ; cité par OIT, 2013).

L'accès à l'apprentissage informel des filles au Burkina Faso comme dans les autres pays sahéliers d'Afrique de l'Ouest est basé sur les relations de familles. Les apprenantes sont les enfants des propriétaires des microentreprises de l'économie informelle (femmes transformatrices de produits locaux) ou conduites à l'atelier par les parents qui sont les amis, parents, voisins, coreligionnaires ... du maître-artisan, tout en lui déléguant une partie de l'autorité parentale. L'apprentissage comprend le savoir-faire, les valeurs sociales liées à la profession qu'elles exerceront ainsi que les connaissances du milieu socioculturel (Walther, 2007). Il ne fait l'objet d'aucun accord formel et la durée de la formation dépend du type de métier, des technologies utilisées, du rythme d'acquisition de l'apprenti et de la volonté de validation du patron. De façon générale, la fin de la formation n'est pas sanctionnée par une certification, mais est fonction de l'appréciation du maître de l'atelier.

Que la propriétaire de l'atelier soit la mère ou le maître-artisan externe à la famille, une fois que le processus de production est assimilé, la fille participe activement aux activités de l'unité et elle bénéficie alors d'un minimum de rémunération. Ce qui permet à la microentreprise de la garder pendant longtemps pour la récupération de l'investissement consenti à sa formation. Dans les

ateliers familiaux, elle y demeure dans le but de remplacer sa mère. Certains maîtres-artisans, à défaut de garder les apprentis aguerris, les accompagnent pour leur installation, ce qui constitue une forme d'obligation morale parce que les apprenants sont considérés comme membres de leur famille et non comme des concurrents. Ainsi la promotion en technologies appropriées, l'amélioration de la compétence technique et entrepreneuriale des micro-entrepreneurs de l'économie informelle sont indispensables pour une bonne qualité de la formation des filles. Il s'agira donc de préserver les richesses de l'apprentissage informel ou traditionnel tout en promouvant les technologies appropriées, d'où une professionnalisation en situation réelle d'apprentissage (Walther, 2007).

Cependant, en tant que système de formation local le plus répandu dans de nombreux pays en développement tels que le Burkina Faso et le premier pourvoyeur d'emploi, l'apprentissage informel développé dans les micros et petites entreprises du secteur informel et notamment dans les ateliers des différentes catégories d'artisans, est à contrario le moins connu et le moins comptabilisé. Par conséquent, il n'existe pas de données quantitatives et qualitatives permettant de l'analyser judicieusement (AFD, 2008). Mais, au regard de la situation du secteur informel en Afrique de l'Ouest, l'apprentissage informel ou traditionnel forme au minimum vingt jeunes, quand les dispositifs du système de l'EFPT n'en forment qu'un seul (BIT, 2008).

5.3 Pratiques de l'apprentissage des filles au Burkina Faso

Face à une offre publique et privée de formation non formelle difficilement accessible aux couches rurales défavorisées, l'apprentissage informel s'impose comme le seul système de formation susceptible de permettre au maximum de filles et jeunes femmes d'acquérir des compétences professionnelles et de saisir les opportunités d'ascension économique et sociale qui s'offrent à elles. Au Burkina Faso, la pratique de l'apprentissage informel des filles combine la formation en milieu de travail pour l'acquisition des compétences productives, à un mécanisme de financement en rapport avec les ressources financières limitées des familles, des microentreprises locales et de la communauté. Elle obéit à un certain nombre de paramètres ci-dessous qui régissent la méthode d'apprentissage, le mécanisme de financement ...

- ✓ Un accord, le plus souvent oral, définissant les droits et obligations du maître-artisan ou du promoteur d'entreprise et l'apprenante, est conclu entre les deux parties.

- ✓ Une intégration totale de l'apprentissage dans le processus de production et au travail, améliorant ainsi la productivité et l'employabilité de l'apprenante qui s'entraîne sur les matériels et outils de l'unité de production.
- ✓ Un système d'apprentissage cognitif, permettant à l'apprenante de travailler avec son maître, ce qui lui permet d'acquérir des connaissances tacites, non codifiables, mais accessibles par l'observation, l'imitation et la pratique.
- ✓ La formation à la pratique d'un métier spécifique, à savoir l'acquisition de compétences propres à l'exercice dudit métier, mais aussi un ensemble de compétences techniques générales utilisables d'un métier à l'autre.
- ✓ Un mécanisme de financement qui consiste à faire travailler en même temps l'apprenante pour ainsi répartir les coûts et les bénéfices de l'apprentissage entre la microentreprise et la fille. Ce qui permet aux ménages pauvres de surmonter les difficultés de financement et à l'entreprise de rentabiliser l'investissement de la formation... (AFD, 2008).

Le processus d'apprentissage se décompose en quatre grandes phases d'acquisition de connaissances, qui va de la familiarisation avec le métier, en passant par la responsabilisation à des petits travaux, puis à des grands :

- ✓ Une phase d'introduction qui permet à l'apprenante d'observer les gestes et attitudes du formateur pour leur intégration dans son propre comportement.
- ✓ Une phase d'initiation à l'utilisation des équipements et outils de production de l'entreprise et à la réalisation des tâches simples et répétitives.
- ✓ Une phase de participation pleine et entière à la production, à la supervision des nouvelles apprenantes et à la négociation avec les fournisseurs et les clients.
- ✓ Une phase de fin de formation marquée par la libération de l'apprenante ou par son insertion, en tant qu'employé dans la microentreprise. Elle représente la période où le formateur agréé les compétences de la fille, à l'exercice du métier pour lequel elle a séjourné dans son unité (AFD, 2008).

5.3.1 Forces

L'apprentissage informel ou traditionnel joue un rôle social au premier plan, en ce sens qu'il permet de faire face aux réalités démographiques, sociologiques et culturelles y compris les conceptions discriminatoires féminines, que l'EFPT formel et non formel ne peut relever dans sa

forme actuelle. Ce qui représente des avantages certains qui contribuent à améliorer le développement des compétences de la gent féminine. Les forces incontestables ci-dessous de l'apprentissage informel permettent de soutenir cette assertion.

- ✓ L'apprentissage présente des avantages sociaux en ce sens qu'il ressert les relations entre les familles qui ont généralement des liens familiaux, ethniques..., de plus, le fait d'apprendre un métier dès l'adolescence responsabilise la fille et lui permet d'acquérir une expérience professionnelle avérée (Acapodi, 2010).
- ✓ Il facilite l'accès des filles issues de toutes les couches sociales, à une formation professionnelle, nécessaire à leur insertion socio-économique. Il permet d'éviter d'inutiles difficultés d'insertion qu'entraînent souvent les formations qui n'ont rien à voir avec les besoins des communautés dans lesquelles vivent les filles. Les compétences acquises correspondent aux besoins du marché local et rendent l'apprenante efficace et employable dans sa communauté (AFD, 2008).
- ✓ L'exposition au milieu professionnel permet à l'apprenante de tisser un réseau de fournisseurs et de clientèle et lui confère des compétences entrepreneuriales telles que la capacité de négociation des prix ou la vente à des clients potentiels, ce qui lui sera utile pour son emploi futur ou dans sa propre microentreprise.
- ✓ La présence de l'atelier ou de la micro activité au sein de la famille ou à proximité résout les problèmes d'insécurité liés aux distances à parcourir pour se rendre à un centre de formation, ainsi que les difficultés de tutorat pour se faire former en ville.
- ✓ La formation est entièrement financée par le maître d'apprentissage (sa compétence) et par l'apprenante (sa participation à la production) et n'attend pas l'implication des pouvoirs publics. Le cofinancement du coût garantit la permanence de l'apprentissage tout en responsabilisant véritablement les acteurs économiques et socioprofessionnels des communautés de base... En effet, l'apprentissage informel ou traditionnel s'autofinance et s'autogère à l'intérieur d'une communauté donnée : c'est « un système de formation autorégulateur, financièrement autonome et efficace » (BIT, 2008).
- ✓ L'apprentissage informel permet de surmonter le faible niveau d'instruction des filles qui empêche ces dernières d'accéder à une quelconque formation professionnelle, il se présente donc comme une « école de deuxième chance » pour les filles déscolarisées et désœuvrées... (BIT, 2008) (Acapodi, 2010).

Les auteurs des études d'opportunité sur le dispositif de formation par apprentissage dans divers métiers au Sénégal mettent au crédit de ce mode de transfert de compétence « la bonne socialisation de l'apprenante dans le milieu professionnel, sa capacité de créativité et de mobilité dans le métier et surtout ses grandes possibilités d'insertion dans l'emploi local » (METFP/Compétences 2000, 2; cité par AFD, 2008).

Aussi, pour toute tentative d'intégration de l'apprentissage informel ou traditionnel dans le processus d'amélioration de la formation technique et professionnelle des filles et jeunes femmes, il est nécessaire de comprendre comment et pourquoi il fonctionne et se révèle adapté au développement des compétences des filles déscolarisées. Une bonne compréhension de son mécanisme de fonctionnement permettra de minimiser les faiblesses (NORRAG, 2011).

5.3.2 Faiblesses

Les principales faiblesses de l'apprentissage informel résident dans la quasi-absence de plan de formation qui peut se traduire par une qualité approximative des compétences acquises, en raison de l'inexistence d'un programme de formation et d'examens. Les filles courent donc le risque d'être exploitées en tant qu'apprentis comme « main-d'œuvre bon marché », lorsqu'il s'agit d'unité de production non familiale. D'où l'éternel prolongement de la durée de la formation (BIT, 2008).

En effet, le statut d'apprenante est assez éprouvant, il suppose trois à quatre années de travail sans rémunération (susceptible d'atteindre cinq à sept ans en fonction de l'activité), pour ensuite recevoir un salaire dérisoire pour le travail effectué sous la supervision du maître formateur. Ce qui exige pour la fille d'accepter cette position de subordonnée pendant que certaines de ces camarades deviennent autonomes économiquement avec le petit commerce. Elles peuvent donc se désintéresser du développement des compétences à travers l'apprentissage.

En plus de l'accès limité aux nouvelles technologies, certaines compétences essentielles au métier peuvent être expressément cachées aux apprenantes pour les obliger à rester dans l'atelier pendant de trop longues périodes. En effet, le départ précoce de l'apprenante serait une perte d'investissement pour l'atelier, qui à la longue est susceptible d'entraîner la suspension d'offre d'apprentissage.

De plus, l'apprentissage est fonction de la cadence et de la nature des besoins de la clientèle qui orientent la production de la microentreprise. Ainsi, les apprenantes peuvent se retrouver à exécuter les mêmes tâches sans avoir l'occasion de maîtriser toutes les phases du métier qu'elles apprennent. Ce qui limite leur capacité d'autonomisation et de responsabilisation en matière de réalisation de projet d'entreprise et de gestion. L'absence de formation théorique entraîne également une pédagogie de la reproduction et de la pérennisation des acquis en lieu et place d'une pédagogie d'innovation. En effet, les spécialistes du marché de travail en Afrique subsaharienne critiquent le conservatisme et l'obsolescence du système qui perpétue la stricte reproduction à l'identique et une absence totale d'innovation (Acapodi, 2010).

Le mode d'admission basée essentiellement sur la dotation économique ou sociale de leur famille amène à se poser la question sur l'intérêt réel de l'apprenante en ce qui concerne la filière de formation. En général, le choix du métier s'impose à elle, ce qui joue sur sa motivation et son assiduité. Pourtant, en dehors des microentreprises familiales, leur employabilité ou leur capacité de créer leur propre unité de production dépendent fortement de la qualité technique de la formation acquise et de l'intérêt accordé à l'apprentissage dudit métier.

Ainsi, l'apprentissage informel ou traditionnel demeure de loin le principal moyen de développement des compétences techniques et professionnelles des filles déscolarisées pour promouvoir leur insertion dans l'économie informelle et s'avère être un canal de modernisation des micros et petites entreprises. Ce système de transfert de compétence devrait être pris en compte dans les plans de développement économique et social du pays, ce qui aboutirait à des mesures d'accompagnement conséquentes pour la réussite des initiatives d'insertion des filles.

5.4 Mesures d'accompagnement pour la réussite des initiatives d'employabilité des filles

Suite aux PAS imposés par le Fonds monétaire international (FMI), l'économie informelle constitue le principal bassin d'emplois capable d'offrir des opportunités d'emplois aux jeunes et aux femmes afin de réduire la pauvreté, « mais, le manque de formation, de technologies adaptées de production et de financement demeure le principal facteur qui freine l'émergence économique des microentreprises dites informelles et, par conséquent, limite leurs capacités de création

d'emplois productifs » (BF, 2014). En ce qui concerne la formation, dans le cadre de l'EFTP formel et non formel, « c'est la stratégie de l'offre de formation qui a été développée au détriment de celle de la demande, ce qui ne permet pas de concevoir des outils, des mécanismes et des dispositifs structurants et innovants répondants aux besoins spécifiques des groupes marginalisés tels que les filles déscolarisées vivant en milieu rural et périurbain » (Burkina Faso, 2016). Par conséquent, l'amélioration de l'employabilité des filles déscolarisées nécessite la création des conditions favorables de développement des compétences techniques et professionnelles incontestables qui passe par la promotion des technologies appropriées visant à améliorer la qualité des produits offerts et un accompagnement financier (microcrédits) adéquat des unités de production. La qualité de l'apprentissage reste fortement dépendante de la compétence du maître-artisan (mère ou non), « clé de voute de l'apprentissage » et des équipements technologiques qui devraient améliorer la productivité et la qualité des produits ou services offerts (BIT, 2007).

5.4.1 Promotion des technologies appropriées

L'amélioration de la qualité de l'apprentissage suppose l'amélioration des compétences technologiques et productives au sein d'un métier. Ce qui passe par la promotion des technologies appropriées au profit des microentreprises familiales et unités locales susceptibles d'encadrer les apprenantes. En villes comme en campagne, les microentreprises des femmes sont concentrées essentiellement dans les secteurs du commerce et de la transformation des produits agroalimentaires ; restauration, séchage, moulure, extraction, ainsi que dans le métier de l'artisanat, plus spécifiquement la couture, le tissage de pagne "faso-danfani", la coiffure ... Ces produits et services offerts sont destinés pour la plupart à la consommation locale. Les stratégies éducatives alternatives doivent surtout répondre aux besoins des filles dans leur milieu et leur réalité afin de ne pas créer à l'issue de la formation, d'inutiles défis d'insertion professionnelle. L'apprentissage doit donc intégrer la promotion et l'utilisation des technologies appropriées pour l'amélioration de la productivité des activités des microentreprises féminines et autres ateliers artisanaux qui recevront les apprenantes. Si la technologie représente « l'ensemble des connaissances appropriées et de savoir-faire ordonnés à la transformation de ressources en vue de la production de biens ou de services », l'appropriation par une communauté donnée prend du temps (Marc, 1984, cité par Ki, 2000). Elle nécessite d'être prise en compte dans le système de production des microentreprises féminines et considérée comme un « apprentissage social » (Perrin, 1984, cité par Ki, 2000). En

effet, la qualité de l'apprentissage dépend également de la formation du maître d'apprentissage, d'où l'obtention de meilleurs résultats avec l'amélioration de ses compétences qui passent par la promotion des réseaux et échanges d'expérience à travers les associations formelles et informelles des métiers (BIT, 2008). Ces échanges pourraient être complétés par une formation théorique et pratique et une formation en entrepreneuriat.

En ce qui concerne la mise à disposition des technologies appropriées, dans le cadre de la promotion féminine, les femmes bénéficient de l'appui des chercheurs et ONG pour la réalisation de technologies appropriées et l'utilisation de ces outils de facilitation de leur travail. Au Burkina Faso, les réalisations sont assez diversifiées pour la transformation des produits dans toutes les filières agroalimentaires : la filière céréales (sorgho, mil, maïs, riz, fonio), la filière oléagineuse (arachide, sésame, Karité), la filière fruits et légumes et la filière Bétail-viande-lait (Ouédraogo, 2012) et l'artisanat (tissage, teinture, couture, coiffure...). C'est l'occasion de mentionner ici les efforts de recherches dans deux sous-filières importantes dans l'emploi féminin, susceptibles de contribuer au développement social inclusif et ayant de forte potentielle d'exportation sur le plan régional et international: d'extraction de beurre de karité et de séchage de fruits et légumes.

Compte tenu de la pénibilité des tâches d'extraction du beurre de karité et eu égard au fait que cette activité soit essentiellement féminine, l'appui multiforme des ONG et chercheurs a permis la création de technologies appropriées telles que les presses à karité, la baratte mécanique, les moulins ...pour la facilitation du métier (Annexe 3). Malgré la mise à disposition de ces outils, beaucoup d'étapes demeurent manuelles et la qualité du beurre produit reste à améliorer. Cet accompagnement technologique doit être vulgarisé et les techniques de production doivent être réexaminées par le soutien de la Direction des Technologies agroalimentaires (DTA) du Ministère de l'Agriculture, afin de résoudre les problèmes de qualité posés par les acheteurs internationaux travaillant pour les grandes multinationales comme Nivea, Oréal, l'Occitane ...

Le secteur de la transformation des fruits et légumes (en particulier la mangue) bénéficie également d'accompagnement technologique. Pour l'instant, il concerne essentiellement le séchage et dans une moindre mesure la fabrication de confiture, la fabrication de vinaigre, de jus et de nectar pour la consommation locale. Divers types de séchoirs : des séchoirs solaires (coquillage, CEAS...)

et des séchoirs modernes (solaire, à gaz ou électrique) ont été créés et expérimentés (Annexe 4). L'évolution dans ce domaine est perceptible, des technologies appropriées existent, cependant, la qualité de la mangue séchée demeure moyenne et beaucoup d'étapes de transformation restent à compléter, car toujours manuelles.

Un accompagnement technique et financier permettra aux femmes d'acquérir ces outils et de nouvelles compétences afin d'améliorer la qualité des produits offerts et en conséquence la qualité de l'apprentissage des filles.

5.4.2 Microfinance et entrepreneuriat

Dans les pays en voie de développement comme le Burkina Faso, l'accès au service financier classique est limité pour les couches sociales pauvres et demeure un frein au développement des activités génératrices de revenus des femmes. Cependant, toute initiative d'activités économiques ou de développement de microentreprises exige l'accès au crédit. Au Burkina Faso, il existe plusieurs institutions de financement classique qui octroient des prêts aux hommes comme aux femmes, mais les conditions excluent systématiquement les agents économiques défavorisés (femmes et jeunes). En effet, les microentreprises de survie développées par les femmes dans l'économie informelle ont un caractère instable et ne disposent pas de garantie de solvabilité suffisante. De plus, les institutions bancaires ne sont pas suffisamment décentralisées et donc ne leur sont pas accessibles (Ouoba, Tani & Touré, 2003). Pour résoudre les contraintes d'accès des pauvres au crédit, les institutions de microfinances (IMF) ont été créées. Au Burkina Faso, la microfinance constitue un réseau d'octrois de services financiers et non financiers composé de microcrédit, de micro assurance, de formation et d'éducation. Elle est donc une alternative dans le domaine spécifique du financement de micros et petites activités productrices féminines en raison de la faiblesse de ces transactions, sa proximité et sa solidarité qui va au-delà du crédit (Ouoba, Tani & Touré, 2003) (Nitiema, 2006). Pour les IMF, le crédit est un moyen d'intensification des activités de l'économie informelle, de diversification des activités productives du monde rural et de promotion d'entreprises. Aussi, tiennent-ils compte des rapports humains dans l'exécution de leurs activités afin de réduire les difficultés d'accès au financement des couches pauvres que sont les femmes.

Au Burkina Faso, le secteur de la microfinance qui est en constante évolution compte environ une soixantaine d'institutions dont la moitié d'entre elles dispose de 412 caisses opérant sur tout le territoire national. Ce sont les coopératives et les mutuelles d'épargnes et de crédits qui distribuent plus de 71% de microcrédits et représentent 78% des financements des IMF. Le secteur est carrément dominé par le Réseau des caisses populaires qui offre plus de 75% des microcrédits et demeure le plus important IMF qui accompagne les femmes avec plus de 51% du total des crédits à leur accorder (DAMOF, 2005).

Dans le milieu rural, si les IMF ne conditionnent pas la distribution de crédit à l'épargne préalable, ils s'appuient sur la caution solidaire du groupe social (coopérative, association, groupement de femmes) pour accorder le prêt (Nitiema, 2006). En effet, les différentes études révèlent des freins limitant l'accès des populations locales aux financements, à savoir l'absence de garantie, l'analphabétisme, la mauvaise qualité des dossiers de demande déposés... Cependant, les femmes ont globalement un accès plus facile au financement, notamment grâce à la mise en place de « cautions solidaires » apportées par les coopératives, associations et groupements de femmes contrairement aux jeunes (filles et garçons) qui restent moins organisés et ne disposent pas de garanties exigées par les IMF. Tout comme les femmes des zones rurales et périurbaines sont organisées, il s'avère donc nécessaire que les filles s'organisent en coopératives ou intègrent les groupements et associations des femmes pour faciliter leur accès au crédit à travers la caution solidaire du groupe. Au-delà du financement, les bénéficiaires auront l'avantage des formations en gestion, organisation, commercialisation et autres formations techniques nécessaires au développement de leurs activités. Mais retenons tout de même que le crédit demeure un des besoins les plus exprimés par les femmes parce qu'il constitue la principale source de capital leur permettant de créer des microentreprises (DAMOF, 2005). La microfinance peut donc constituer une solution possible à l'amélioration de l'apprentissage à divers niveaux ; d'une part, elle peut être une porte d'accès à l'amélioration des compétences des micro-entrepreneurs et au changement d'outils de production et d'autre part, au développement des relations entre les entrepreneurs et les acteurs structurels de développement, favorable à l'encadrement futur du système d'apprentissage informel. Il s'agit de trouver des mesures propres d'incitation des microentreprises à la participation à l'apprentissage informel des jeunes filles déscolarisées.

À l'issue de ce qui précède, le manque de formation des maîtres formateurs, de technologies adaptées de production et de financement adéquat constitue les facteurs qui entravent d'une part l'efficacité de la formation des filles et d'autre part, « l'émergence économique » des microentreprises informelles, limitant ainsi leur capacité de prise en charge des apprentis et de création d'emplois productifs et stables (BAD&BIT, 2014). Pour y arriver, il est urgent d'interpeller tous les acteurs du développement économique et social du pays à une prise de conscience du cas spécifique des filles et jeunes femmes déscolarisées et désœuvrées du pays.

5.4.3 Engagement des acteurs de développement

Il s'agit d'associer l'ensemble des acteurs de développement local, régional, national, et international pour la cause de la jeune fille déscolarisée. En effet, l'apprentissage et l'insertion des filles supposent l'activation de nombreux leviers économiques, socioculturels et politiques qui touchent plusieurs catégories d'acteurs à des degrés divers à savoir l'État, les collectivités territoriales, les centres de formation privés, les organisations internationales, les acteurs de la société civile, les communautés locales ... (IRAM, 2013).

Au niveau national, l'État a mis en place huit fonds de promotion de l'emploi et de l'entrepreneuriat dont FAIJ et le FIJ sont spécialement destinés aux jeunes. Ces fonds sont de faible envergure (10 millions par an) et sont très peu maîtrisés (faible rendement), ils n'ont donc touché que les jeunes des deux grandes villes du pays (Ouagadougou et Bobo-Dioulasso) et environnants. Le FAARF (très décentralisé) dont les animatrices travaillent déjà avec les groupements et associations féminins est susceptible d'assurer l'accompagnement financier, ainsi que l'organisation et le suivi de l'apprentissage des filles. D'autant plus que les microentreprises existantes appartiennent aux mêmes femmes dont la majorité a au moins une fois bénéficié des interventions du FAARF. L'évaluation des fonds a certes montré que les activités financées par les fonds restent des occupations de survie et seulement 5% des microentreprises sont susceptibles d'évoluer vers les PME (Ouoba, Tani & Touré, 2003). Ce qui ne constitue pas l'objet de notre recherche, mais celui de permettre aux filles d'être formées afin de s'insérer dans ces micro-unités de survie ou d'en créer les leurs.

Au niveau local, l'établissement d'un dialogue social entre les acteurs de la communauté

(administration, élus locaux, établissements scolaires, chefs de village, groupements et associations de développement ...) s'avère nécessaire à la pérennisation des initiatives d'employabilité au profit des filles déscolarisées et au maintien dans le système éducatif des plus jeunes. Pour la bonne performance de cet accompagnement, les filles étant culturellement sous la protection des mères, des actions intégrées en faveur des femmes et des filles sont indispensables. En effet, dans les zones périurbaines et rurales, les actions en faveur des femmes mises en œuvre à travers les projets de développement les atteignent par l'intermédiaire des groupements et associations. Ainsi, ce canal demeure idéal pour le développement des compétences des filles déscolarisées, en y intégrant une composante sur l'apprentissage des filles, quitte à les organiser en coopérative ou susciter leur entrée dans les organisations de femmes. L'implication des communautés s'avère donc déterminante dans la mise en œuvre des projets.

Les initiatives en faveur de l'amélioration de l'employabilité des filles devraient en outre bénéficier de l'appui des partenaires techniques et financiers du Burkina. Depuis 1990, avec l'introduction de l'approche genre et développement et grâce au dynamisme des ONG qui se sont mobilisées pour la vulgarisation de l'approche, les PTF en font une condition préalable à leur financement. En effet, les projets de développement intègrent désormais des composantes en vue de la création des conditions favorables à la promotion des activités économiques des femmes. Plusieurs PTF de la coopération bilatérale (Canada, Danemark, Pays-Bas) et multilatérale (PNUD, UNFPA (FNUAP), UNICEF, Banque Mondiale ...) sont déjà engagés en ce sens. Au côté de la société civile, ils travaillent à réduire les inégalités liées à l'accès aux ressources, au pouvoir et à la formation. S'ils interviennent en faveur du genre, dans le domaine de l'éducation et la formation, l'accent est surtout mis sur « l'accès des filles à l'éducation par le financement d'actions d'appui aux mères d'élèves filles et le financement des actions de parents d'élèves », en appoint au financement des programmes d'éducation (PDEB). Cependant, plusieurs projets dans le domaine du développement rural sont un tremplin pour la prise en compte de l'employabilité des filles, en y insérant des volets sur l'apprentissage au métier de transformation des produits agroalimentaires et de l'artisanat. L'exemple du PNGT qui est le plus grand projet de développement local, financé par la Banque mondiale et qui prône la participation équilibrée homme/femme serait susceptible d'accompagner l'apprentissage des filles déscolarisées, dans sa composante « activités génératrices de revenus ». Ce projet de grande envergure nationale dispense des formations ponctuelles et

octroie des financements aux femmes par l'intermédiaire des groupements et associations.

Dans le cadre de la coopération bilatérale, certains pays ont des institutions sur le territoire national qui sont dynamiques dans le domaine de la formation. On peut citer entre autres : le CECI, le bureau de la coopération autrichienne pour le développement, la coopération suisse, par le biais du bureau Swisscontact au Burkina Faso (SCBF), etc. qui contribuent à la réduction du chômage par l'appui en formation professionnalisante qui répondent aux besoins des jeunes (filles et garçons) sans-emploi en milieux urbains et périurbains. Bien que ces institutions interviennent le plus souvent dans le cadre de l'apprentissage non formel, le renforcement de leurs appuis permettra de toucher le plus grand nombre de filles déscolarisées dans les villes moyennes et périphéries du pays. En collaboration avec les ONG et associations, les coopérations bilatérales qui œuvrent aux côtés des communautés de base pour l'amélioration de leurs conditions de vie peuvent accompagner des projets et programmes d'appui à l'apprentissage des filles qui seront mis en œuvre dans et avec les associations et groupements féminins villageois.

En somme, le défi actuel consiste à intégrer la promotion de l'apprentissage informel des filles déscolarisées dans les stratégies de développement locales et nationales. La prise en compte de ces groupes défavorisés nécessite un effort conjoint des différents acteurs de développement et est susceptible de dynamiser les économies locales par l'amélioration de la productivité et le renforcement des liens sociaux (OIT, 2008).

Chapitre 6 : Conclusion

6.1 Aperçu de l'étude

Le développement inclusif nécessite la création et la compétitivité de petites unités locales susceptibles de contribuer à la réalisation d'un tissu de micros, petites entreprises viables, créatrices d'emplois et de valeur ajoutée dans les communautés pauvres au Burkina Faso. La discrimination systémique des femmes et filles sur le marché de travail est une résultante de la conception patriarcale de la société burkinabè, dont le rôle traditionnel de la femme entraîne un faible accès et de rétention des filles dans le système formel d'éducation et de formation, ce qui réduit considérablement l'employabilité des femmes dans les domaines formels et stables de l'économie (SPONG, 2014).

Les insuffisances du système éducatif nécessitent donc un changement de paradigme par le passage des formations techniques et professionnelles classiques au développement des politiques adéquates de formation professionnelle et d'apprentissage au profit des filles ayant quitté le cursus scolaire, afin de leur permettre de s'épanouir et de prendre part au développement socio-économique de la société dans laquelle elles vivent. Les effets cumulés de la précarité de la situation économique du pays et les contre-performances de l'EFTP ont favorisé l'émergence de nouveaux types de formations dites non formelle et informelle offerts respectivement par les centres publics de formation (ANPE) et ceux des promoteurs laïcs et confessionnels dans les zones urbaines et périurbaines et par les microentreprises de l'économie informelle en villes comme dans les villages (Boukary, 2016). Malgré tout, les jeunes filles burkinabé rencontrent toujours des obstacles de plus en plus grands par rapport aux garçons pour l'accès à la formation et à l'emploi. L'objectif de notre recherche était d'analyser les politiques nationales d'emploi, la politique nationale d'éducation et celle relative à la formation technique et professionnelle afin de cerner leurs impacts sur l'insertion socio-économique des filles déscolarisées.

L'examen de ces différentes politiques et de leurs pratiques sur le terrain nous a permis de mettre en évidence des mécanismes complexes de formation et d'apprentissage qui favorisent ou non la participation des filles déscolarisées. Il a en outre, contribué à démontrer l'importance de

l'acquisition des compétences techniques et professionnelles dans la promotion de l'employabilité des filles déscolarisées.

6.2 Vérification des hypothèses

À la lumière de notre analyse, la formation professionnelle par apprentissage non formel et informel apparaît comme « le recours privilégié de qualification professionnelle et donc de valorisation d'une grande partie de la population active et plus singulièrement des personnes exclues du système formel de formation et même des personnes sans niveau scolaire. Elle contribue, à côté de la formation formelle, à la promotion de ces personnes par le truchement de leur qualification professionnelle et à leur employabilité. Dès lors, elle favorise leur insertion socioprofessionnelle et assure leurs épanouissement et bien-être social » (Sissao, 2007).

Ainsi, notre première hypothèse, selon laquelle « au Burkina Faso, l'accès à l'emploi des filles déscolarisées est influencé par l'acquisition de compétences techniques et professionnelles », est avérée. L'atteinte de cet objectif n'est possible qu'avec la capitalisation des nombreux acquis et expériences et la suppression des obstacles à l'émergence d'un apprentissage de qualité.

La seconde hypothèse qui admet que « la formation par apprentissage améliore l'insertion socio-économique des filles déscolarisées » est aussi corroborée. Sa réalisation effective nécessite néanmoins la poursuite de l'accompagnement de tous les acteurs. Sur le plan règlementaire, le cahier de charges applicable aux centres privés, élaborés par le MJFPE est un début d'encadrement juridique de la formation professionnelle non formelle et facilitera l'organisation de tous les opérateurs privés, à savoir les promoteurs individuels, les ONG et associations ... La prise en compte de l'apprentissage informel dans la loi N° 013 – 2007/AN de l'éducation nationale (éducation informelle) devrait également interpeller les autorités en particulier le MJFP pour des actions fortes en sa faveur, compte tenu de sa capacité à toucher le maximum de filles déscolarisées des couches pauvres de la société.

6.3 Pistes futures de recherche

L'accumulation du capital humain, nécessaire à l'amélioration de l'employabilité est susceptible d'exclure les filles et femmes de leur rôle traditionnel pour intégrer le marché du travail. Les coopérations et autres partenaires techniques et financiers devraient continuer d'appuyer la

formation technique et professionnelle en général et la formation par apprentissage en particulier par sa prise en compte dans les projets et programmes de développement qu'ils financent dans le cadre de la lutte contre la pauvreté au Burkina Faso. Conformément, à la théorie de l'éducation et le développement, « lorsqu'une fille est formée, elle a la chance de gagner un meilleur revenu, elle se marie plus tard, elle a moins de risque de contracter des maladies comme le VIH et le sida, et elle a moins d'enfants, lesquels sont en meilleure santé » (Plan Canada, 2012). Investir dans l'éducation et la formation des filles conduit donc à « un processus de réduction intergénérationnelle de la pauvreté ». Les femmes formées seront plus enclines à accorder une attention particulière à l'éducation et à la formation de leurs enfants qu'ils soient filles ou garçons (BM, 1995, cité par BM, 2013).

Aussi, en attendant la résolution des problèmes de disparité scolaire dans le genre et les difficultés de rétention des filles dans le système scolaire, s'avère-t-il indispensable d'effectuer une réorientation de la politique de formation technique et professionnelle non formelle par la prise en compte d'un volet spécifique dédié à « l'apprentissage des filles ». Dans cette composante, « l'apprentissage informel » qui jusque-là fournit des qualifications professionnelles à un grand nombre de jeunes déscolarisés et non scolarisés des ménages pauvres devrait y trouver une place privilégiée. « Les politiques de développement des compétences, tant dans l'économie formelle que dans l'économie informelle, doivent s'inscrire dans la stratégie de développement national. Les plans de développement national doivent reconnaître l'apprentissage dans l'économie informelle, et son cadre institutionnel, comme un important prestataire de compétences ». Pour qu'elles soient pertinentes, les stratégies économiques de développement des technologies appropriées, des micros et petites unités de transformation agroalimentaire et artisanale et du commerce devraient considérer la formation par apprentissage comme un paramètre incontournable pour l'atteinte des objectifs de développement national inclusif (BIT, 2007).

Le monde de la recherche est alors interpellé pour mieux explorer la problématique du développement de « l'apprentissage informel » afin de guider les gouvernants dans les stratégies de formation technique et professionnelle des couches vulnérables dans les pays en développement en général et en Afrique de l'Ouest en particulier, où l'apprentissage dans l'économie informelle représente la principale porte d'accès à l'emploi (UNESCO, 2009 cité par OIT, 2013).

Bibliographie

- ADEA (2012). « Les pratiques d'éducation et de formation non formelle des jeunes et adolescents au Burkina Faso : leçons apprises du développement des compétences essentielles et de la préparation à la formation professionnelle ». Triennal de l'éducation et la formation en Afrique. Ouagadougou, Burkina Faso, 12-17 février 2012. Tiré de www.adeanet.org/triennale/Triennalestudies/subtheme1/1_1_01_Burkina_Faso_fr.pdf
- Amoussou C.F. (1998). Insertion sociale et professionnelle des jeunes à risque au Bénin : modélisation d'un centre pilote de jeunesse pour une éducation de deuxième chance, Université du Québec Trois-Rivières, 233p.
- Agence Française de Développement. (2012). *Quelle formation professionnelle pour quel développement pour les DOM ?* tiré de <https://www.afd.fr/fr/quelle-formation-professionnelle-pour-quel-developpement-pour-les-dom>
- Assemblée des Députés du Peuple, Burkina Faso (1996), Loi N°013-96/ADP du 09 mai 1996 portant loi d'orientation de l'éducation, Ouagadougou, Burkina Faso : Assemblée des Députés du Peuple.
- Assemblée Nationale, Burkina Faso. (2007). *Loi N°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation*, Ouagadougou, Burkina Faso : Assemblée Nationale.
- Banque mondiale. & Agence Française de Développement. (2010). Les disparités hommes-femmes sur le marché du travail en Afrique. Tiré de https://www.adequations.org/IMG/article_PDF/article_1464.pdf
- Banque mondiale (2013). *Rapport sur le développement dans le monde 2013 – Abrégé : Emplois*. Washington : Banque mondiale.
- Banque mondiale. (2014). *Rapport sur l'éducation au Burkina Faso*. Tiré de <http://www.banquemondiale.org>
- Banque mondiale 2015. Burkina Faso. <https://donnees.banquemondiale.org/pays/burkina-faso>
- Becker G. S. (1994): —Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Educationl, NBER, The University of Chicago Press (3rd Edition). Chapter II: Human Capital revisited. pp 15-28
- Bureau international du travail. (2007). *L'agenda du travail décent en Afrique : 2007 – 2015*. Tiré de <http://www.ilo.org/public/french/standards/relm/rgmeet/11afrm/dg-thematic.pdf>
- Bureau international du travail. (2008). *L'apprentissage dans l'économie informelle en Afrique : rapport d'atelier*, Genève, 3 et 4 mai 2007 / Bureau international du Travail. Genève : BIT,

2008 62p.

Banque Africaine de Développement & Bureau International du Travail. (2014). Cartographie et diagnostic de l'emploi des jeunes au Burkina Faso. Étude réalisée dans le cadre de l'initiative conjointe pour l'emploi des jeunes en Afrique. Ouagadougou. Burkina Faso. 89p.

Burkina Faso (2008). Décret n° 2008-681/PRES/PMIMESSRS/MEBAIMASSN/MJE du 3 novembre 2009 portant adoption de la lettre de politique éducative. Ouagadougou. Burkina Faso.

Burkina Faso. (2016). Diagnostic des freins à l'opérationnalisation des réformes de la politique de la formation professionnelle au Burkina Faso. IPE/UNESCO/AFD. Ouagadougou. Burkina Faso. 56p.

Burkina Faso (2013). Politique Sectorielle de l'Éducation 2014-2023. Ouagadougou. Burkina Faso. 89p.

Boukary H. (2016). Le continuum éducation-formation : une analyse du concept et de ses implications pour les politiques éducatives et de formation en Afrique. NORRAG. Tiré de http://www.adeanet.org/pqip-dctp/sites/default/files/documents/le_continuum_education-formation_0.pdf.

Boukary, H. & Walther, R. (2017). Un compendium des expériences africaines sur le continuum éducation-formation : une analyse transnationale de l'état des politiques et pratiques dans 13 pays. NORRAG. Tiré de <http://www.resources.norrag.org/>

Boserup, E. (1983). *La femme face au développement économique*. Paris, France : Presses universitaires de France. 315p.

Camara, N. F. & Gueye, A. S. (2013). *Déterminants de l'accès à l'emploi au Sénégal*. Tiré de <https://www.cepodsn.org/.../Rapportdestagedeterminantsde%20laccesalemploiauSenegal.pdf>

CIEFFA. & FAWE. (2009). *Programme d'accompagnement en éducation formelle en faveur des jeunes filles déscolarisées, marginalisées et en difficultés particulières*. Union africaine. Tiré de <http://docplayer.fr/9292416-Sommaire-note-introductive-3-i-contexte-et-justification-4-ii-les-objectifs-du-programme-6-iii-les-domaines-et-contenus-de-formation.html>

Compaoré, P. N. (2000) *Femmes, développement et transfert de technologies. Le cas des presses à karité au Burkina Faso*. Tiré de www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp03/NQ52144.pdf

Coulibaly J.M. (2005). *Accès à la formation professionnelle : l'apprentissage, une alternative crédible de formation au Burkina Faso, cas de la ville de Ouagadougou*. Tiré de shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires_masterICF/textes/T_Coulibaly.pdf

Dialla, E. (2014). La question de l'emploi des jeunes : une analyse du cas du Burkina Faso. Institut des Sciences des Sociétés. Ouagadougou. Burkina Faso.

- Diambomba, M. (1995). « La problématique de l'insertion professionnelle dans les théories économiques », dans C. Trotter, M. Diambomba et M. Perron (dir.), *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université : perspectives théoriques et méthodologiques*. Québec, les Presses de l'Université Laval : 45-65.
- Diompy D.P., Tendeng M.L. & Ndiaye M.M. (2011). *Formation professionnelle au Sénégal : quelle efficacité externe ? Cas du centre de formation artisanal (CFA) du complexe Maurice Delafosse*. Tiré de http://www.ernwaca.org/biblio/opac_css/index.php?lvl=author_see&id=812
- Docquier, F. Laurent, S., & Perelman, S. (1998). *Capital humain, emploi et revenus du travail. Cahiers Économiques de Bruxelles*, 161(1999), 77-103.
- Filmer, D., & Fox, L. (2014). *L'emploi des jeunes en Afrique subsaharienne*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Freyssinet, J. (1999). *Emploi et chômage dans les pays de l'OCDE, cahier français n°353*. Tiré de www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/libris/.../3303330403532_EX.pdf
- Gakou, A. D. & Kuepié, M. (2008). *Niveau et déterminants de l'insertion des femmes sur le marché du travail au Mali*. Tiré de <https://www.dial.ird.fr/content/download/49584/380086/version/1/file/2008-09.pdf>
- Ginies, P. (2014). *Les trois (3) leviers incontournables pour le défi de la formation en Afrique*. Tiré de https://www.huffingtonpost.fr/...ginies/formation-afrique-valorisation-humain_b_5550520.h...
- Hofmann, C & Aggarwal, A (2013). *Atelier régional d'experts de partage des connaissances Johannesburg, Afrique du Sud 22-25 avril*. Tiré de http://www.oit.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/presentation/wcms_221219.pdf.
- Impala A. (2017). *Formation professionnelle en couture de 120 jeunes filles du Burkina ...* Tiré de www.impalaavenir.com/projets/formation-professionnelle-burkina-faso
- Institut National des Statistiques et de la Démographie / Ministère de l'Économie et des Finances Burkina Faso. (1995). *Projet BAD/appui institutionnel aux dimensions sociales de l'ajustement : la pauvreté et la vulnérabilité au Burkina Faso*. Tiré de https://www.insd.bf/documents/publications/insd/.../EP94_Pauvrete_et_vulnerabilite.pdf
- Institut National des Statistiques et de la Démographie / Ministère de l'Économie et des Finances Burkina Faso. (2016). *Enquête nationale sur l'emploi et le secteur informel : Insertion sur le marché du travail*. Ouagadougou. Burkina Faso. 50p.
- Institut National des Statistiques et de la Démographie / Ministère de l'Économie et des Finances Burkina Faso. (2006). *Recensement général de la population et de l'habitation (RGPH)*.

- Institut national de la statistique et de la démographie (INSD). Ouagadougou, Burkina Faso, pp. 1-51.
- Institut National des Statistiques et de la Démographie / Ministère de l'Économie et des Finances Burkina Faso. (2010). Enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages (EICVM), Institut national de la statistique et de la démographie (INSD). Ouagadougou, Burkina Faso, pp. 1-189.
- Institut de recherches et d'applications des méthodes de développement. (2013). Insertion socio-économique des ruraux en Afrique : contraintes et perspectives. Tiré de www.iram-fr.org.
- Kaboré, S. L. (2015, 16 janvier). Les obstacles à la scolarisation des filles au Burkina Faso. *Lefaso.net*. Tiré de <https://www.lefaso.net>
- Kaboré, S. L. (2011). Sous-scolarisation au Burkina Faso : le cas de l'accès à l'enseignement primaire dans la Région du Sahel. Université de Nantes. Nantes. France. P281.
- Kobiané, JF. (2014). *La scolarisation des populations marginalisées au Burkina Faso*. Tiré de popov.org/FR/Publications/2014/scolarisation-burkina-faso.aspx
- Kamanzi, P.C. (2006). *Influence du capital humain et du capital social sur les caractéristiques de l'emploi chez les diplômés postsecondaires au Canada*. Tiré de theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/23561/23561.pdf
- Ki J. P. (2000). Les technologies appropriées en zone rurale : cas du moulin à grains dans le département de Toma au Burkina Faso, tiré de <https://www.memoireonline.com/12/13/8287/Les-technologies-appropriees-en-zone-rurale--cas-du-moulin--grains-dans-le-departement-de-Toma.html>
- Mastercard Foundation (2018). Gender and Youth Livelihoods Programming in Africa. 69p.
- Ministère de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi. (2014). *Emploi des jeunes au Burkina Faso : état des lieux et perspectives*. Tiré de https://www.norrag.org/fileadmin/Other_publications/Rapport_Pays_Burkina_Faso.pdf
- MJE. (2008). Politique nationale de l'emploi. Ministère de la jeunesse et de l'emploi. Ouagadougou, Burkina Faso, pp. 1-61.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation Burkina Faso. (2015). *Annuaire statistique de l'éducation nationale de 2000-2001 à 2013-2014*, Ouagadougou, Burkina Faso : DGESS/MENA.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation. (2015). *Tableau de bord de l'enseignement primaire, année scolaire 2013-2014*. Tiré de https://www.cns.bf/IMG/pdf/tbe_primaire_2014-2015.pdf

Ministères des Finances et du Budget (2005) : Plan d'action stratégique de la micro finance (PA/SNMF). DAMOF. Ouagadougou. Burkina Faso.

Ministère de la Promotion de la Femme et du Genre. (2015). *Rapport sur autonomisation économique de la femme au Burkina Faso : une stratégie nationale pour la promotion de l'entrepreneuriat féminin*. Tiré de [https://www.action-sociale.gov.bf/.../243-autonomisation-economique-de-la-femme-au-burkina Faso](https://www.action-sociale.gov.bf/.../243-autonomisation-economique-de-la-femme-au-burkina-Faso)

Ministère des Enseignements secondaire et supérieur Burkina Faso. (2015). *Annuaire statistiques des enseignements post-primaires et secondaire de 2011-2011 à 2013-2014*, Ouagadougou, Burkina Faso : DGESS/MESS.

Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur et de la Recherche Scientifique Burkina Faso. (2008). *Politique nationale d'enseignement et de formation techniques et professionnels*. Tiré de planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/burkina_faso_pn-eftp

MESSRS (2009) : « Politique sous-sectorielle des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (2010-2025) »

Mukendi Kadima, J.D. (1995). Chômage de longue durée. PUF. Paris. France. 15p.

Moussaoui, M. (1993). Éducation informelle des femmes au Maroc, modèle endogène. Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie.

Musitu W. L. (2006). La femme congolaise : pilier de l'économie informelle en milieu urbain. Berlin, Université Humboldt.

Nikiema, N. (2006). Essai d'analyser de la problématique de financement des projets par les institutions de microfinance au Burkina Faso : Cas de la BCB. Université de Ouagadougou. Tiré de https://www.memoireonline.com/07/09/2308/m_Essai-danalyse-de-la-problematique-de-financement-des-projets-par-les-institutions-de-microfinance-0.html.

Organisation des Nations Unies. (1996). *Rapport de la quatrième conférence mondiale sur les femmes - Beijing, 4-15 septembre 1995*. Tiré de <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20F.pdf>

Organisation des Nations unies pour l'éducation et la Science et la culture. (2008). *L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible ?* Tiré de https://www.unesco.org/education/gmr2008/Full-report_fr.pdf

Organisation Internationale du Travail (2013). Améliorer l'apprentissage informel. Tiré de www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp.../wcms_221219.pdf

Organisation Internationale du Travail. (2016). *Le défi du chômage des jeunes exacerbé en Afrique*. Tiré de http://www.ilo.org/addisababa/media-centre/pr/WCMS_514957/lang--fr/index.htm

Ouoba, R., Tani, M. & Touré, Z. (2003). *Analyse stratégique des enjeux liés au genre au Burkina Faso*. Ouagadougou. Burkina Faso. 106p

Perspectives monde. (2016). *Population totale Burkina Faso*. Tiré de <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/tend/BFA/fr/SP.POP.TOTL.html>

Programme des Nations Unies pour le Développement. & Gouvernement du Burkina Faso. (2011). *Programme augmentation de revenus et promotion de l'emploi décent en faveur des femmes et des jeunes 2011-2014*. Tiré de https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/BFA/PRODOC_PARPED_SIGNE.pdf

Rabbii, H. (2011). *Education, croissance économique et développement humain : le cas du Maroc*. Université du Québec à Montréal. 142p.

Reeves, H. & Baden, S. (2000). *Gender and development: Concepts and definitions*. Report prepared for the Department for International Development (DFID) for its gender mainstreaming intranet resource, Institute of Development Studies, BRIDGE report Number 55, Brighton. www.bridge.ids.ac.uk/sites/bridge.ids.ac.uk/files/.../re55.pdf

Saib, A. (1992, 29 octobre). *La famille, l'adultère, le crime à travers la rationalité économique*. *L'Economiste*. Tiré de <http://www.maghress.com/fr/leconomiste/2290>

Sawadogo, B. (2013). *Analyse critique des politiques éducatives et de développement du Burkina Faso de 1960 à 2012 : perspective ante et post-2015*. NORRAG. Tiré de https://www.norrag.org/fileadmin/Post-2015/Case_Study_Post-2015_BF_FINAL.pdf

Sawadogo, R. (2012) « *Pratiques et reconnaissances : Situation dans les dispositifs de formation professionnelle par apprentissage dans la ville de Ouagadougou*. Tiré de <http://docplayer.fr/23282254-Vers-une-professionnalisation-de-la-fonction-du-formateur-endogene-dans-le-secteur-de-l-artisanat-au-burkina-faso.html>.

Sawadogo, Z. M. (2013). *Analyse des déterminants socio-économiques de la déperdition scolaire des filles issues des zones périphériques de la ville de Ouagadougou*. Tiré de <https://www.memoireonline.com>

SPONG (2014). *Emploi des jeunes au BF : états des lieux et problématique*. Tiré de www.norrag.org/fileadmin/Other_publications/Rapport_Pays_Burkina_Faso.pdf

Soladie, A.S, (2010). *Microfinance et empowerment des femmes rurales au Burkina Faso : Etude de cas du Réseau des Caisses Populaires du Burkina Faso*, agence de Zabré. Institut d'Etudes Politiques de Toulouse. France. 128p.

Thioye, D. (2013). *Qualité de la démocratie et de la gouvernance au Burkina Faso*. ENSAE. Sénégal. Tiré de https://www.memoireonline.com/07/13/7237/m_Qualite-de-la-democratie-et-de-la-gouvernance-au-Burkina-Faso6.html.

Vignolles, B. (2012). Le capital humain : du concept aux théories. Tiré de <https://www.cairn.info/publications-de-Vignolles-Benjamin--57038.htm>

Villiers, G. « Petite économie marchande et phénomènes informels en Afrique », dans de Villiers, G. (éd.), *Économie populaire et phénomènes informels au Zaïre et en Afrique*, Les Cahiers du CEDAF-ASDOC STUDIES 3-4 (1992), pp. 1-14.

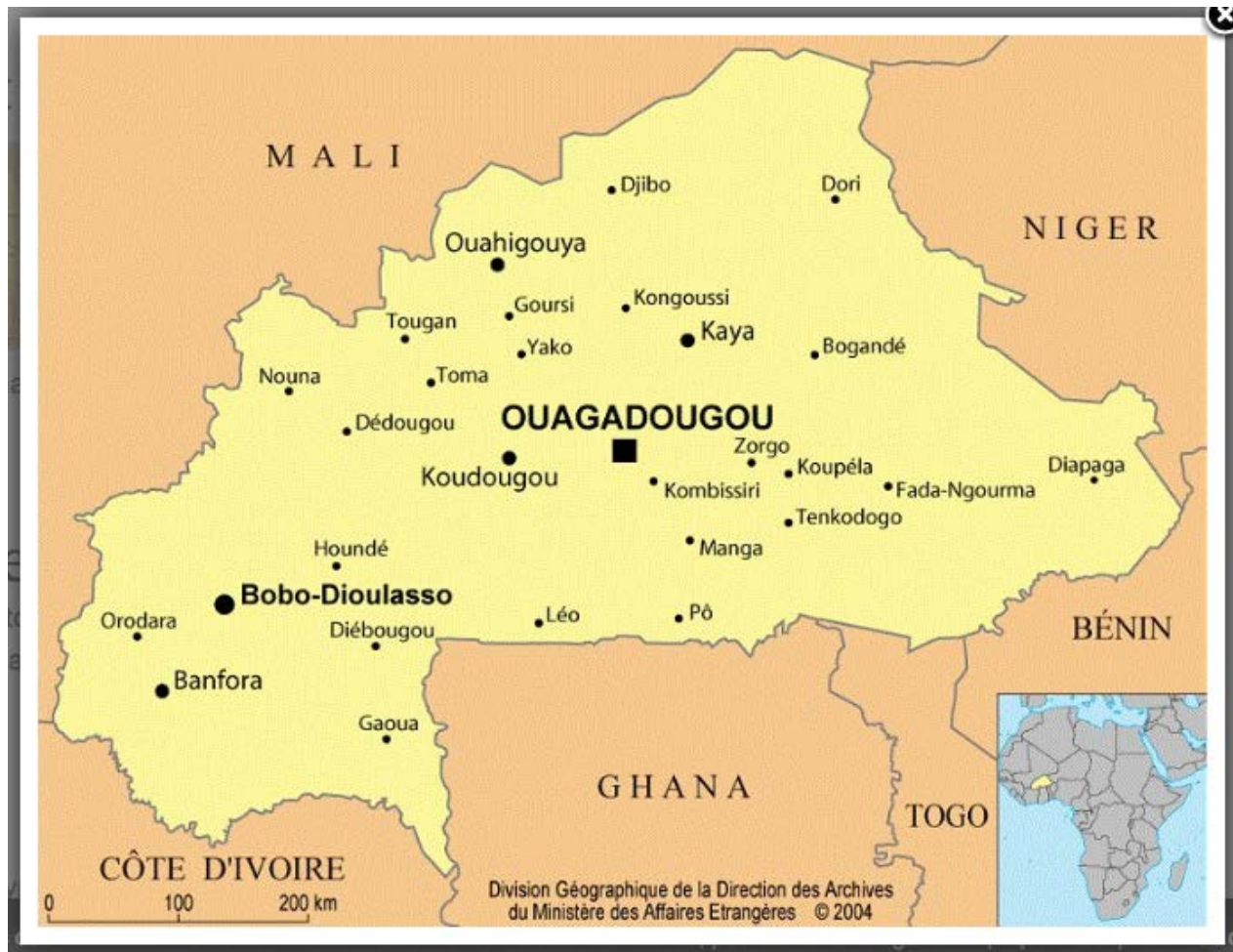
Wade, C. (2013). Le monde selon les femmes. Tiré de <http://www.mondefemmes.be/pdf/MEMOIRE%20FINAL%201.08.pdf>.

Walther, R. (2007). Nouvelles formes d'apprentissage en Afrique de l'Ouest : Vers une meilleure insertion professionnelle des jeunes. AFD, 191p.

Zoundi, L. (2008). Les politiques de la Banque Mondiale relatives à l'éducation des filles dans les pays en développement : promesse d'équité ou renforcement des inégalités ? Tiré de <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3001>

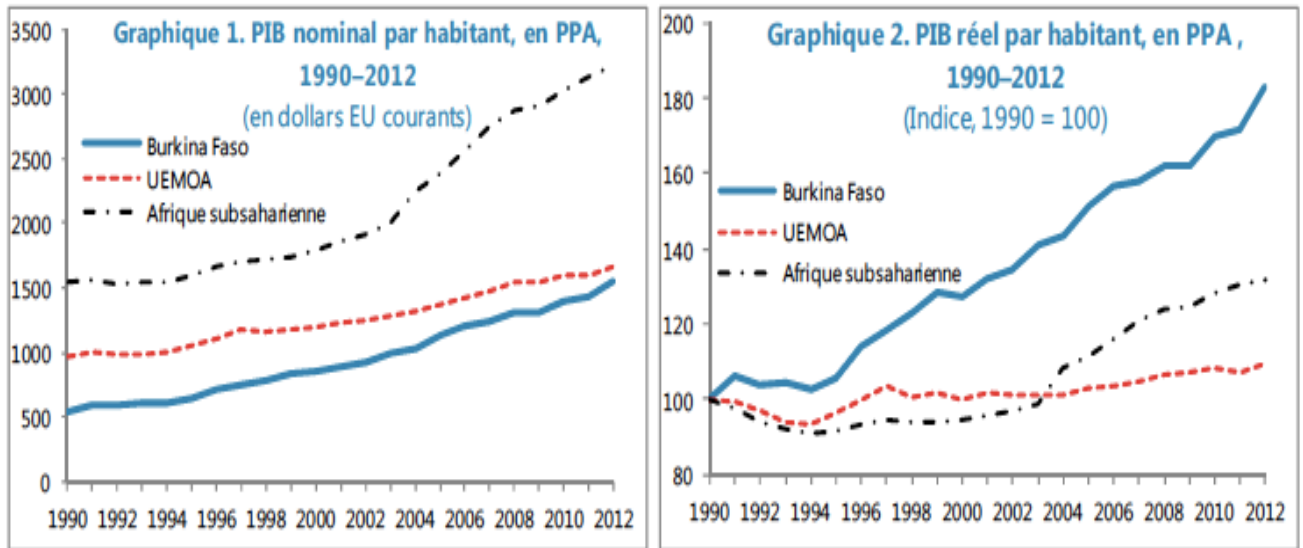
Annexes

Annexe 1 : La carte du Burkina Faso



Source :Division Géographique de la Direction des Archives du Ministère des Affaires Étrangères, 2004.

Annexe 2 : Évolution comparée du PIB Burkina Faso – UEMOA – Afrique subsaharienne 1990-2012



Source : Banque mondiale, Indicateurs du développement dans le monde, 2014.

Annexe 3 : Technologies appropriées pour extraction beurre de karité

Presse à karité



Baratte mécanique



Source : CEAS, 2011

Annexe 4 : Technologies appropriées pour séchage fruits et légumes

Séchoir solaire coquillage



Photo 47: Séchoir solaire

Séchoir solaire moyen



Source : CEAS, 2011

Séchoir moderne (solaire, à gaz ou électrique)



Source : CEAS, 2011