

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAIKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN : 2789-5262



N°1, Juin 2021

**École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi**

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi
ISSN : 2789-5262

Contact

BP : 237, Brazzaville-Congo

Email :	revue.lakisa@umng.cg	Tél	(+242) 06 639 78 24
	larsced@umng.cg		(+242) 05 752 49 96

Directeur de publication

NZANGA Alphonse, Professeur Ordinaire, (Didactique des langues), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

Rédacteur en chef

FONKOUA Pierre, Professeur Titulaire, Distinguished Professor (Sciences de l'éducation), Ictuniversity, USA, Campus du Cameroun (Cameroun)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique

- DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)
- EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)
- HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)
- HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)
- KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)
- LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)
- LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)
- LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)
- MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)
- NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)
- PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)
- PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)
- RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)
- VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Comité de lecture

- LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)
- MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)
- NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)
- NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)
- ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

Sommaire

Impact de l'exécution du programme scolaire de sciences physiques sur la qualité des apprentissages en classe de troisième Chris Poppel LOUYINDOULA BANGANA YIYA.....	1
L'alternance dans le processus d'apprentissage des métiers au Congo Brazzaville : un pari difficile pour les CEFA ? Jean Flavien MAKOUBA	19
Problématique des cours théoriques dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'éducation physique et sportive (EPS) chez les collégiens congolais Roger Pierre IKOUNGA	37
Enseignant comme tuteur de résilience sur l'enseignement de la compréhension des inférences en lecture aux cours moyens du primaire Virginie KOUYIMOUSSOU	53
Effets de l'apprentissage structuré de la course d'endurance-vitesse sur la perception de l'activité et la performance des élèves des lycées de Brazzaville (CONGO) Yvette BAKINGU BAKIBANGOU, Aristide EWAMELA.....	68
L'analyse comparée des rendements scolaires des apprenants bénéficiaires et non bénéficiaires des cantines scolaires de la circonscription de Bacongo Brazzaville Yolande THIBAUT-MPOLO, Laure Nerdice MIANTEZILA	82
Errors Analysis: An Exploration of Congolese Sophomore EFL Learners' Essay KIMBOUALA NKAYA	97
Les représentations interethniques au Congo Brazzaville Fulbert EKONDI.....	113
L'utilisation des techniques d'animation pour faire la classe dans les écoles publiques de Madibou Guy MOUSSAVOU.....	133
Problématique de l'insertion sociale des jeunes consommateurs des produits psychotropes à Brazzaville : cas du tramadol Aimé Rufin NGAGNON.....	146

L’alternance dans le processus d’apprentissage des métiers en République du Congo : un pari difficile pour les Centres d’Éducation, de Formation et d’Apprentissage (CEFA) ?

Jean Flavien MAKOUBA, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : makoubajean@gmail.com

Résumé :

Cette recherche vise à appréhender le rôle du secteur productif dans le processus de professionnalisation des jeunes chômeurs en République du Congo. L’étude a été réalisée alternativement dans un champ à double pôle : les Centres d’Éducation, de Formation et d’Apprentissage (CEFA) de Brazzaville et de Pointe-Noire d’un côté, et de l’autre, dans quelques entreprises informelles qui acceptent de s’impliquer dans le processus d’apprentissage des jeunes, candidats à l’emploi. Elle porte sur une population hétérogène constituée du personnel administratif aux CEFA, des apprentis en formation et des tuteurs en entreprise. Grâce aux données qualitatives et quantitatives collectées sur le terrain ; et aux ressources documentaires issues de quelques rapports du ministère chargé de la formation professionnelle, il ressort que dans le contexte congolais marqué par la crise du secteur productif, l’apprentissage par alternance est un pari difficile à réaliser. Malgré les bases théoriques nécessaires pour un apprentissage des métiers au plan pratique, plusieurs facteurs socioprofessionnels aliènent le fonctionnement du processus d’apprentissage alterné école-entreprise.

Mots-clés : Alternance, Apprentissage, CEFA, Entreprises, Professionnalisation.

Abstract:

This research aims to understand the role of the productive sector in the professionalization process of young unemployed people in the Republic of Congo. The study was carried out alternately in a dual-pole field: the Centers for Education, Training and Learning (CEFA) of Brazzaville and Pointe-Noire on one side, and on the other, in a few companies. informal who agree to get involved in the learning process of young people seeking employment. It concerns a heterogeneous population made up of administrative staff at CEFAs, apprentices in training and tutors in companies. Thanks to qualitative and quantitative data collected in the field; and documentary resources from a few reports from the ministry in charge of vocational training, it appears that in the Congolese context marked by the crisis in the productive sector, work-study learning is a difficult gamble to achieve. Despite the theoretical bases necessary for apprenticeship of trades on a practical level, several socio-professional factors alienate the functioning of the alternate school-business apprenticeship process.

Keywords: Work-study, Apprenticeship, CEFA, Companies, Professionalization.

Introduction

Actuellement, la République du Congo compte parmi les pays d'Afrique subsaharienne les plus scolarisés. À titre d'exemple, un rapport de l'UNICEF (2015, p.39.) présente le taux brut de scolarisation (TBS) avec des chiffres assez significatifs : au primaire, 123,7% en 2011 et 2012 ; au collège, ce taux a dépassé les 72 % entre 2013 et 2014 ; et au lycée, il est de 32% selon les données recueillies dans la même période. Malgré ces efforts, l'éducation et la formation ne semblent pas répondre aux attentes de l'économie dans la mesure où la tranche d'âge allant de 15 à 29 ans demeure très touchée en matière d'emplois (UNICEF, 2015, p.33).

Peu d'enfants terminent leur cursus scolaire avec une qualification professionnelle. Les lycées techniques et les écoles professionnelles fonctionnent à plein régime malgré la cohorte des promotions des finalistes sans emplois. Pour imprimer sa vision de ce que doit être l'enseignement technique en République du Congo et de la part active qu'il doit prendre dans la construction de l'économie nationale, P. M. Nguimbi écrit dans la préface de l'ouvrage de J. Fourniol, (2011) :

Refonder, c'est faire de l'enseignement technique et de la formation professionnelle un outil au service du développement et de l'économie nationale en adéquation avec les exigences du secteur productif surtout privé.

À cet effet, un plan décennal 2008-2017 a été mis en place et des financements engagés pour mettre en œuvre une politique qui intéresse les entreprises locales à s'impliquer dans la formation de leurs propres ouvriers. La formation et l'apprentissage par alternance deviennent ainsi l'enjeu du nouveau paradigme.

Devant cette nécessité pédagogique et socioprofessionnelle, l'implication des entreprises dans ce nouveau système d'apprentissage tarde à être effective. On voit apparaître des signaux qui montrent l'inadéquation entre la formation et l'emploi. Par exemples, la surproduction des diplômes sans débouchés, la sous-production de diplômes qui répondent aux besoins de l'économie, les approches pédagogiques et les contenus sans reflet dans le monde professionnel, les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage s'embourbent sur des pistes sans intérêt pratique pour les jeunes en tant que groupe social défavorisé.

Les CEFA, créés pour systématiser la relation école-entreprise, ont du mal à placer les apprentis en entreprises pour leurs stages pratiques et alternés. Le ratio stagiaire /tuteur trop élevé dans les entreprises ne permet pas un apprentissage expérientiel dans des conditions

requis. La faiblesse du réseau des entreprises affecte au plus haut point l'ingénierie de formation mise en place dans les CEFA.

Ce tableau conduit à l'interrogation suivante : En quoi la précarité du secteur productif peut-elle affecter le processus d'apprentissage des métiers en République du Congo ?

Face à cette question, on peut supposer qu'un partenariat-école-entreprise réglementé dans un contexte économique en crise peut constituer un obstacle à l'apprentissage des métiers par alternance.

Une telle recherche vise à appréhender le rôle de chaque institution (CEFA et entreprises) dans le processus de professionnalisation des jeunes chômeurs.

1. Méthodologie

1.1. Origine de la recherche

Dans la recherche des solutions au problème du chômage des jeunes congolais, le ministère chargé de la formation qualifiante et de l'emploi a adopté le système dual ou l'enseignement coopératif (CEFA-Entreprises) pour assurer la qualification des acteurs à la production. L'une des contraintes de ce système est la mise en place d'un réseau des entreprises capables de répondre aux besoins de formation. Mais aujourd'hui, les manquements constatés dans la mise en œuvre du projet CEFA ne semblent ni motiver, ni faciliter l'implication des entreprises locales dans la formation des apprentis candidats potentiels à l'emploi.

1.2. Champ d'investigation

L'étude s'est déroulée alternativement dans un champ à double pôle : les CEFA de Brazzaville et de Pointe-Noire d'un côté ; et de l'autre, certains ateliers des maîtres artisans impliqués dans le processus d'apprentissage des jeunes candidats à l'emploi. Les CEFA sont des Centres d'Éducation, de Formation et d'Apprentissage des métiers. Au total, 04 CEFA sur les 05 qui existent en République du Congo, servent de champ d'investigation. Deux (2) sont implantés à Brazzaville et 2 à Pointe-Noire. Le cinquième CEFA est celui des métiers ruraux de Dolisie pour lequel les difficultés financières ne nous ont pas permis un séjour dans cette localité.

Du point de vue de leurs spécialités, un CEFA est spécialisé dans les métiers du bâtiment à Brazzaville, un dans les métiers de la maintenance industrielle à Pointe-Noire, et deux dans les métiers de service aux entreprises implantés à Brazzaville et à Pointe-Noire.

Les CEFA sont investis de trois missions principales : la mission de formation des jeunes, la mission d'insertion professionnelle des jeunes et la mission d'appui aux entreprises locales. Toutefois, ces trois missions ne peuvent s'exécuter s'il n'y a pas de partenariat solide avec les entreprises en tant que cadre de transfert des apprentissages.

1.3. Population et Échantillon

1.3.1. Population

La population concernée par la présente étude touche deux catégories d'individus. D'une part, il s'agit des individus impliqués dans l'action de formation théorique dans les CEFA : les Directeurs, les Responsables pédagogiques, les CFIC et les apprentis en formation dans les CEFA. De l'autre, il y a les maîtres artisans et/ou tuteurs chargés d'encadrer l'apprentissage expérientiel dans les entreprises partenaires des CEFA.

Tableau 1 : la population d'étude

CEFA	Acteurs aux CEFA				Entreprises	Total
	Directeurs	RP	CFIC	Apprentis	Maîtres artisans ou tuteurs	
Bâtiment	01	01	03	313	20	338
Maintenance Industrielle	01	01	01	121	13	137
Métiers de Service PN	01	01	01	120	06	129
Métiers de Service BZV	00	01	01	155	06	163
Récapitulatif	03	04	06	709	45	767

Source : Makouba, Novembre 2020

Au total, la population concernée par l'étude a une taille de $N = 767$ individus. Elle est répartie de la manière suivante : Directeurs ($n=3$) ; Responsables pédagogiques ($n=04$) ; Conseillers à la Formation Initiale et Continue ($n=06$) ; apprentis ($n=709$) et les tuteurs ($n=45$).

1.3.2. Échantillonnage

Devant une population hétérogène et stratifiée, il convient d'adopter un échantillonnage par quotas. Cet échantillonnage se fait selon un mode de calcul proportionnel dont la somme de toutes les proportions constitue la photo réduction représentant chaque strate dans la population globale. Vu la faible représentativité des Directeurs, des Responsables pédagogiques et des Conseillers à la Formation Initiale et Continue (CFIC) dans la population mère, nous considérons la formule $N=ni$, c'est-à-dire que l'échantillon est égal à la population globale ($n=13$).

Pour les représentants des entreprises et les maîtres artisans, un seul critère de sélection a été mis en place pour un effectif nécessaire à l'enquête. C'est un choix accidentel conditionné par le fait d'avoir accepté en stages les apprentis des CEFA pendant la période d'enquête sur le terrain ($n=19$). Car plusieurs maîtres artisans et employeurs n'ont pas accepté cette offre de formation pour des raisons que nous évoquerons plus tard. Pour la représentativité des apprentis en formation dans l'échantillon, elle est calculée à l'aide d'un outil automatique mis en place par le site de (SurveyMonkey, consulté le 10 avril 2021) sur la base de deux valeurs statistiques conventionnelles : le taux de confiance et la marge d'erreur. Ainsi, pour cet échantillonnage, le taux de confiance est fixé à 90 % et la marge d'erreur à 5%. Ce calcul automatique autorise d'interroger 197 individus sur 709 pour pouvoir garantir la fiabilité des résultats.

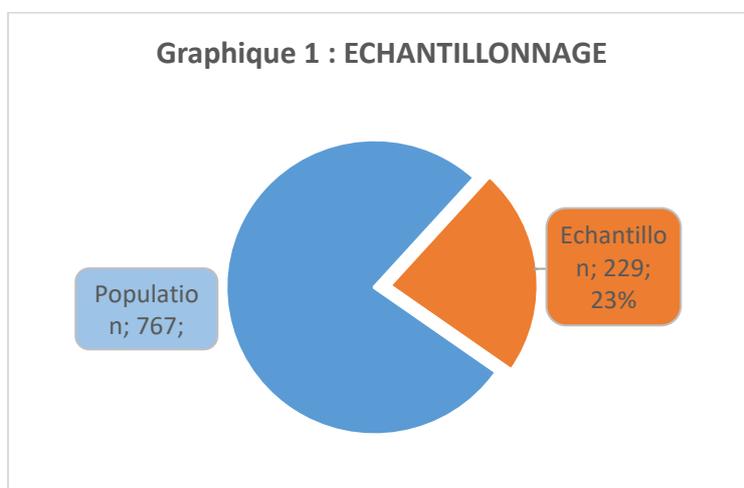
Tableau 2 : échantillon

CEFA	Acteurs aux CEFA				Entreprises	Total
	Directeurs	RP	CFIC	Apprentis	Maîtres artisans	
Population	00	04	06	709	45	764
Echantillon	03	04	06	197	19	229
f_i	100	100	100	27,78	42,22	29,85

Source : Makouba, Novembre 2020

Ce tableau représente la photo réduction de l'échantillon qui est appelé à participer au sondage. Il est présenté par strate selon les proportions extraites dans la population : Directeurs : $n = 3$; RP : $n=4$; CFIC : $n=6$; apprentis : $n=197$; maîtres artisans : $n=19$; soit un total de $N_i = 226$ représentants 29,85% de la population globale.

De façon globale, cet échantillon est représenté dans le graphique ci-dessous :



1.4. Instruments de collecte et d'analyse des données

Au cours de cette recherche, deux instruments de collecte ont été utilisés : le questionnaire autoadministré et l'entretien semi-directif. Seuls les apprentis en formation ont été approchés par le moyen du questionnaire. À cause de leur faible représentativité dans l'échantillon et des types de données qu'ils sont censés apporter, les Directeurs, les Responsables pédagogiques, les Conseillers à la Formation Initiale et les maîtres artisans ont été approchés par le moyen de l'entretien semi-directif. En effet, 04 guides d'entretien ont été élaborés à l'intention des Directeurs, des Responsables pédagogiques, des Conseillers à la Formation Initiale et Continue (CFIC) et des maîtres artisans. Ce choix est motivé par le niveau d'implication de chacun de ce corpus dans le processus d'apprentissage. Ces strates sont susceptibles de nous fournir des données plus approfondies et plus de détails sur le phénomène qu'ils ne les donneraient par le moyen d'un questionnaire.

Deux types de données ont été collectées : les données quantitatives exprimées par des variables chiffrées et mesurables ; et les données qualitatives exprimées par des variables nominales. La méthode utilisée est la méthode mixte issue de la combinaison des deux techniques de collecte précitées.

Pour l'analyse des données quantitatives, nous avons combiné les techniques statistiques telles que les statistiques descriptives et des statistiques inférentielles. Les statistiques descriptives ont servi à décrire et à présenter les données en tenant compte des indices de références conventionnelles telles que la moyenne. Leur objet consiste à décrire, à résumer ou à représenter par des statistiques, les données disponibles sur un phénomène quand elles sont nombreuses.

Pour compléter ces techniques descriptives, on a utilisé les représentations graphiques pour faciliter la visualisation et l'interprétation des données sous une forme synthétique. Quant aux statistiques inférentielles, elles ont servi à réaliser les inférences et les prédictions à partir des données obtenues. Ces techniques ont pour fonction de déterminer la probabilité d'inférence d'un résultat à partir d'un échantillon prélevé sur notre population. Pour les données qualitatives qui, selon M. B Miles et A.M Huberman (2003), se présentent sous forme des mots ou de verbatim, et dont les variables ont des modalités connues d'avance, l'analyse est souvent plus intuitive et moins systématique. Mais, il y a un rigorisme à respecter.

Nous estimons que la conjugaison de ces deux approches (quantitative et qualitative) est déterminante pour consolider les acquis scientifiques obtenus à travers les différents résultats. Rappelons que la méthode mixte est la combinaison des deux techniques de collecte :

qualitative et quantitative. Elle constitue une option méthodologique permettant de développer une compréhension plus fine et plus riche des phénomènes étudiés. Dans sa mise en œuvre, elle offre un réel avantage dans la mesure où soit les données qualitatives collectées auprès des Directeurs, des RP, des CFIC et des tuteurs peuvent clarifier ou compléter les résultats quantitatifs collectés chez les apprentis d'une part ; soit les résultats quantitatifs peuvent améliorer la validité externe d'une recherche qualitative d'autre part.

Les données issues de ces deux outils ont été complétées par une analyse des rapports conjoints entre le Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel et certains organismes partenaires tels que l'Agence Française de Développement et la Banque Africaine de Développement. Cette démarche privilégie la triangulation de méthodes.

2. Résultats et discussions des résultats

2.1. Présentation des résultats

2.1.1. Résultats issus des entretiens

- Résultats issus des entretiens avec les Responsables pédagogiques

La question : « *Quel est le dispositif pédagogique mis en place au CEFA pour assurer la formation c'est-à-dire comment s'organise la formation ?* », nous avons obtenu des résultats suivants :

02 RP affirment : « *la formation s'organise selon un régime alterné entre le CEFA et le monde des entreprises* ».

De façon spécifique, 2 RP ajoutent : « *l'alternance est organisée par la combinaison des enseignements transversaux et les enseignements professionnels* » ; et « *l'usage des référentiels de métiers* » comme indicateurs du dispositif de formation aux CEFA.

La question : « *Un contrat de professionnalisation signé par les apprentis lors du recrutement peut-il garantir leur employabilité en fin de formation ?* », il ressort à l'unanimité qu'un contrat de professionnalisation signé en début de formation peut garantir l'emploi en fin de formation. À cet effet, deux arguments appuient cette affirmation :

- « *Oui ! Si la formation tient compte des besoins exprimés sur le marché de l'emploi* ».
- « *Oui ! C'est une démarche à suivre si la filière existe au CEFA* ».

- **Résultats issus des entretiens avec les Conseillers à la Formation Initiale et Continue (CFIC)**

La question : « *Comment s'organisent les alternances ?* », nous avons obtenu les résultats suivants :

Au total, 5 agents chargés des alternances dans les différents CEFA ont été interrogés.

2 CFIC affirment : « *les alternances s'organisent par périodes de rotation entre les CEFA et les entreprises en tant que cadres de formation et de transfert des apprentissages* ».

2 autres ajoutent : « *les alternances s'organisent sur la base du ratio entre les besoins exprimés par les entreprises et leurs capacités d'accueil* ».

Par ailleurs, 1 CFIC pense : « *les alternances s'organisent par la mise en place d'un système de suivi des apprentis en entreprise* ».

Enfin, 1 d'entre eux ajoute : « *l'organisation des alternances est conditionnée par la mise au point des documents de suivi des apprentis, dont le livret professionnel d'apprentissage (LPA)* ».

La question : « *Qu'est-ce qui motive le plus les apprentis lors des alternances ?* », il ressort que 4 CFIC sur 5 pensent que : « *C'est la pratique et la réalisation des ouvrages par la manipulation des équipements qui motivent plus les apprentis en alternances* ».

Le dernier CFIC a exprimé la même idée en des termes différents : « *c'est la découverte du monde des entreprises qui crée de l'enthousiasme chez les apprentis* ».

La question : « *Associez-vous les entreprises pour évaluer les apprentis au CAP ?* », il ressort que 4 CFIC reconnaissent la participation des entreprises aux évaluations à mi-parcours, mais pas à la certification finale : « *Oui, pour les évaluations à mi-parcours, mais pas au CAP* ».

La question : « *Quel est le niveau de votre partenariat avec les entreprises et les ateliers susceptibles de garantir le placement de vos alternants ?* », il ressort que 4 CFIC ont déclaré ce qui suit : « *Notre partenariat se porte bien avec les quelques entreprises ou les artisans qui acceptent nos apprentis en alternance* ».

Par ailleurs, 1 autre a dit que : « *Plusieurs entreprises n'ont pas encore compris l'intérêt d'une formation dans les CEFA* ».

La question : « *Quelles sont les difficultés liées à la gestion et à l'organisation des alternances ?* », l'enquête a permis d'en recenser plusieurs qui entravent l'organisation des alternances entre les CEFA et les entreprises :

- « *le manque de matière d'œuvre comme alternative à la pratique en chantiers* » ;
- « *l'insuffisance de financement des CEFA* » ;
- « *la faiblesse du système de communication pour améliorer le partenariat avec le réseau des entreprises* » ;
- « *le placement des apprentis dans les chantiers* » ;
- « *l'insuffisance des chantiers et la pléthore des apprentis dans certains chantiers* ».

La question : « *Pour quelles raisons certaines entreprises refusent-elles de participer aux offres de formation par alternance ?* ». 4 conseillers ont réagi. Il ressort de leurs déclarations que certaines entreprises refusent d'offrir leur plateau technique pour assurer les alternances des apprentis dans la mesure où elles ne gagnent rien en contrepartie : « *la formation des apprentis des CEFA est une formation bénévole qui ne rapporte rien à l'entreprise* ».

Par contre, 1 conseiller pense que : « *c'est la baisse des activités liées à la conjoncture qui motive le refus de certaines entreprises* ».

- **Résultats issus des entretiens avec les maîtres artisans et/ou tuteurs**

La question : « *Au regard de votre participation à la formation, le CEFA vous associe-t-il à l'organisation de l'évaluation certificative des apprentis au CAP ?* » :

Il ressort que sur un total de 19 tuteurs enquêtés, 16 d'entre eux déclarent ne pas être impliqués dans l'organisation des évaluations certificatives des candidats alors qu'ils sont impliqués dans l'encadrement des apprentis : « *On n'est pas associé à l'évaluation certificative* ».

Dans les 16 tuteurs, 1 reconnaît ne pas être soi-même compétent faute de diplôme : « *car nous-mêmes, on n'est pas diplômé. On est très poussé en pratique, mais il nous manque la technologie. Pour cette raison, moi-même, je suis allé renforcer mes capacités aux CEFA* ».

De cette déclaration, on apprend que les professionnels de métiers qui assurent la formation en alternance manquent de formation malgré leurs compétences pratiques. Ce qui est un handicap dans le processus de formation. Ainsi, la formation des formateurs est une nécessité dans les CEFA.

Par ailleurs, 2 tuteurs sur 19 affirment avoir été impliqués à titre individuel dans l'organisation de l'examen final aux CEFA. Mais il faut une réglementation officielle en la matière.

Enfin, 1 tuteur s'interroge sur l'intérêt du livret professionnel dans le processus d'évaluation finale aux CEFA : « *Je ne sais pas si le livret professionnel est envoyé à la DEC* ».

La question : « *Le CEFA tient-il compte de vos besoins pour former le profil que vous souhaitez ?* » :

Il ressort que sur un total de 18 tuteurs interrogés, 11 pensent que les CEFA ne tiennent pas compte des besoins exprimés pour former : « *... il appartient plutôt aux CEFA de définir les compétences à développer et à renforcer dans les entreprises, mais pas le contraire* », car les entreprises n'ont pas à être intransigeantes vis-à-vis de la formation.

Par contre, 5 tuteurs affirment que ce besoin s'exprime en termes de prérequis en théorie et en pratique : « *Oui, juste un minimum des connaissances théoriques et pratiques* ».

Enfin, 2 tuteurs sur 18 avouent ne pas avoir assez d'expérience dans la gestion des alternances en entreprises pour répondre à la question qui touche le partenariat entre Les CEFA et le monde professionnel.

2.1.2. Résultats issus du questionnaire adressé aux apprentis

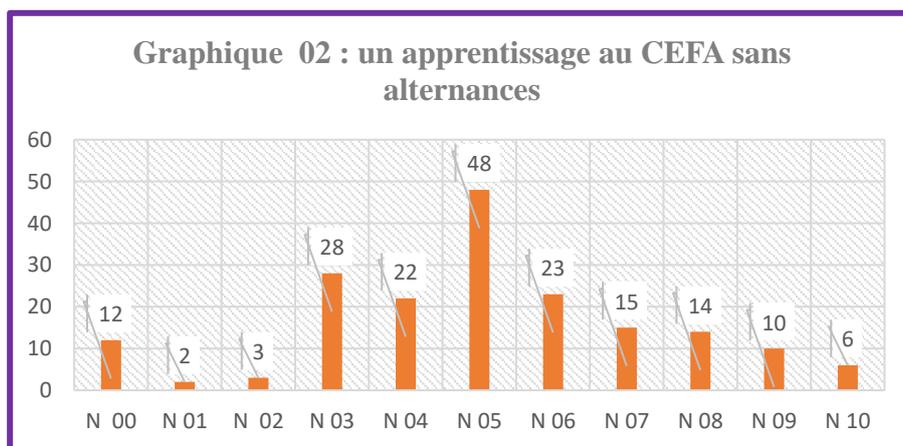
La question : « *Sur une échelle de 0 à 10, quelle est la note que tu donnes à un apprentissage de métiers aux CEFA sans alternances avec les entreprises ?* », nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après :

Tableau 3 : Apprentissage au CEFA sans alternances

Notes <i>x_i</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total (N)
<i>n_i (oui)</i>	12	02	03	28	22	48	23	15	14	10	06	183
<i>f_i%</i>	06,5	01	01,6	15,3	12	25,2	12,5	08,1	07,6	05,4	03,2	100

Source : Makouba 2020

Ces résultats ont été représentés dans le graphique ci-dessous :



Le tableau 03 et le graphique 02 indiquent que 48 apprentis sur 183, soit 25,2 % pensent qu'un apprentissage amputé de la partie pratique en entreprises ne peut valoir que 5 points sur une échelle de 0 à 10. De même, 28 apprentis soit 15,3 % d'entre eux pensent que la note est de 3 sur 10. Par ailleurs, 23 apprentis accordent une note de 6 sur 10, etc.

Comme on le voit, la réussite d'une formation dans les CEFA ne peut être que partielle si le passage des apprentis en entreprises n'est pas assuré pour compléter la partie théorique. Avec 700 heures de pratique sur 1680 heures de formation en première année; et 980 heures de pratique sur 1680 heures de formation en deuxième année, il est impossible d'envisager une formation initiale pertinente sans les passages alternés en entreprises. Mais pour bien lire ces résultats, il est convenable de calculer d'abord le centre de classe (*ci*) entendu comme moitié de la somme de la borne inférieure et de la borne supérieure. Ce qui est égale à 5. Alors, en considérant toutes les notes inférieures ou égales au $ci = 5$, il ressort que 115 apprentis, soit 62,84% pensent que la formation ne peut être que partielle sans les passages des apprentis en entreprises. Ainsi, les alternances sont d'une importance capitale pour une formation initiale qui ouvre les perspectives des jeunes sur l'emploi.

2.1.3. Résultats issus de l'étude documentaire

En dehors des données empiriques collectées par le moyen des entretiens et du questionnaire, nous avons également exploité quelques données théoriques issues de l'étude documentaire. La refondation de l'Enseignement Technique et Professionnel de 2005 dont les conclusions sont contenues dans le *DOSTRAPOGE*, (Rapport du METP, 2005), a pris une série de 59 recommandations pour soutenir les 7 piliers du nouveau système de l'enseignement technique et professionnel en place. Ainsi, la recommandation n°10 « *Introduction d'un système d'apprentissage dual ou par alternance école-entreprise* » ; et la recommandation n°

59 « Mise en place d'un cadre de partenariat entre le METP et les organisations patronales », tous les deux tardent à être exécutés jusqu'aujourd'hui. Dans la même perspective, plusieurs projets de textes réglementaires devraient accompagner ces recommandations. Or, présentement, le partenariat entre les CEFA et le secteur productif ne sont pas réglementés faute de textes d'application. Il s'agit de :

- Projet de convention de partenariat entre le METPFQE, les unions patronales, les chambres de commerce et l'agence nationale de l'artisanat ;
- Texte précisant les modalités du positionnement pour les stagiaires en insertion.

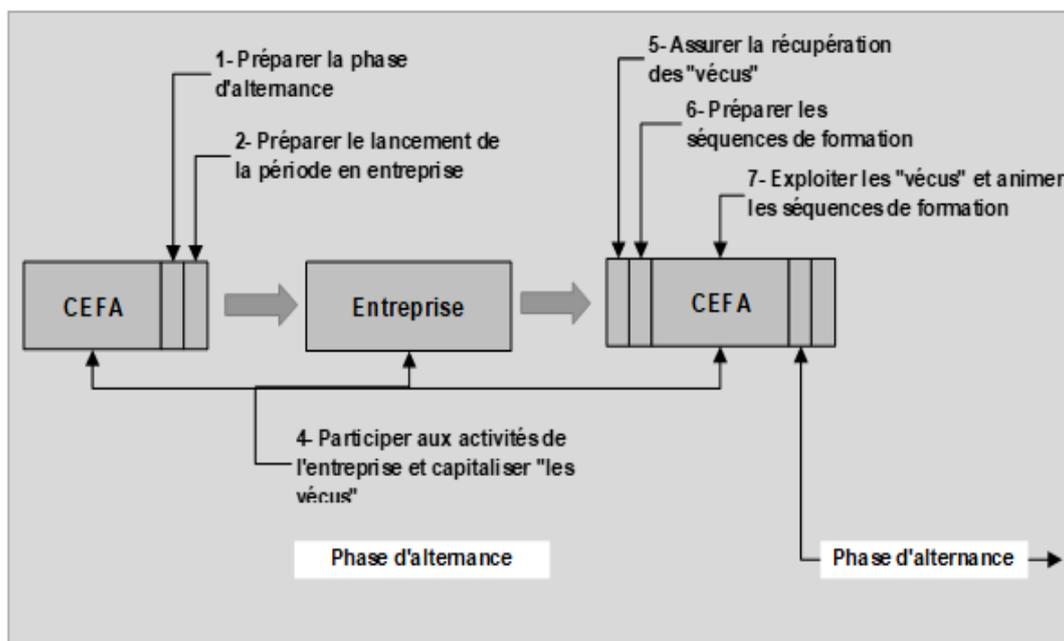
Tableau 4 : Planning de l'alternance

Planning théorique annuel (alternance longue de 12/12 puis 6/6 ; 4/4 et 2/2)																								
Semaine	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Année 1	CEFA												Entreprises						CEFA					
Année 2	Entreprises												CEFA						Entreprises					
Semaine	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
Année 1	Entreprises						CEFA						Entreprises						CEFA		entrepr.			
Année 2	CEFA						Entreprises						CEFA						Entreprises		CEFA			

Source : Manuel d'Organisation et d'Implantation de l'Alternance (MOIA)

Le tableau 04 présente les différents mouvements de rotation des apprentis entre le CEFA et les entreprises durant les deux ans de formation. Ainsi, au cours de l'année scolaire, lorsque le premier niveau se trouve dans les chantiers, le deuxième niveau est aux CEFA pour la formation théorique et vice versa. De même, les activités liées à chaque passage dans telle ou telle structure sont programmées conformément au schéma ci-dessous. Il est clairement défini les activités avant le passage en entreprises, les activités en entreprises, et les activités de retour aux CEFA bien avant la prochaine alternance.

Schéma 1 : fonctionnement de l'alternance



Source : MOIA

2.1.4. Synthèse des résultats

A l'issue des résultats empiriques obtenus et présentés dans les sous-sections précédentes, la présente étude permet de comprendre que théoriquement, quelques dispositions générales avaient été envisagées en vue d'un apprentissage par alternance au Congo. Mais, la logistique et la mise en œuvre ne semblent pas accompagner ce processus. Dès lors, l'absence du contrat de professionnalisation en début de formation, l'absence des textes administratifs sur le partenariat CEFA-Entreprises, la baisse de l'activité de production dans les entreprises, le refus de certaines entreprises à s'impliquer dans la formation des futurs ouvriers, les tuteurs bénévoles sans aucune motivation financière, sont autant d'obstacles qui encombrant la mise en œuvre du processus d'apprentissage par alternance en République du Congo. Ces facteurs socioprofessionnels affectent le fonctionnement du régime alterné. En effet, ces facteurs engendrent plusieurs conséquences pédagogiques tels que : les effectifs pléthoriques des apprentis dans les groupes de travail en chantiers, l'absence de suivi individuel des apprentissages, le temps très réduit consacré à la pratique pour chaque apprenti, l'absence de matière d'œuvre pour la réalisation des ouvrages et une évaluation peu équilibrée à cause du refus du secteur productif à s'impliquer dans la formation.

2.2. Discussions des résultats

C'est à la lumière d'une étude comparative entre le prescrit dans le projet de mise en œuvre des CEFA et les actions de formation et d'apprentissage que nous sommes appelés à discuter les ressemblances, les dissemblances et les spécificités des résultats de l'enquête.

Le premier résultat porte sur la définition des objectifs assignés aux CEFA et les conditions de mise en œuvre des activités d'apprentissage. En effet, l'alternance est un dispositif pédagogique pour assurer l'apprentissage des métiers entre le milieu éducatif et le milieu professionnel. Elle exige une programmation temporelle des activités, des modules de formation et des documents permettant de suivre les acquis de chaque apprenti de façon progressive, graduelle et alternée. Un planning détermine les périodes de passage aux CEFA et en entreprises. Ce dispositif est défini dans les référentiels de métiers ainsi que les compétences spécifiques à développer chez l'apprenti à chaque étape de l'apprentissage. Il relève du fonctionnement normal du système. Sur le plan théorique, ce résultat reconsidère et reconforte la revue de la littérature existante sur la mise en œuvre de l'alternance. Par exemple, M. Gbato (2008) s'inscrit dans cette logique, en ce sens qu'il considère l'alternance comme un mode d'organisation de l'apprentissage d'un métier alternativement en entreprise et à l'école. Cette idée de conjonction entre l'école et l'entreprise comme lieux de formation est aussi partagée par R. Lasserre et A. Lattard (1993, p.9) et (S. De Jacky et al, 2014).

D'autre part, en tant qu'élément du dispositif pédagogique, cette alternance s'organise entre l'apprenant, le formateur et le tuteur en donnant lieu aux nouvelles formes d'apprentissage de métiers. Ce dispositif se définit par des rapports sociaux complexes dont les enjeux s'inscrivent dans la gestion de la main-d'œuvre (M. Hardy, 2003, p.77). Dans le contexte congolais, ces enjeux consistent à ajuster les besoins de formation aux besoins exprimés par le monde du travail. Et, plusieurs politiques éducatives dans le monde ont adopté ce modèle de pédagogie. Car, il est vrai en théorie. Mais, dans le modèle proposé au Congo, la régulation de ce système connaît des difficultés dans les rapports entre les deux institutions ; mais aussi entre les trois acteurs impliqués dans l'action de formation (formateurs, tuteur et apprenti).

Deuxièmement, par le moyen de cette enquête, on comprend désormais qu'aucune disposition administrative ne systématise le contrat de professionnalisation qui détermine au préalable le type de profil en fonction des besoins exprimés par le marché du travail. Et pourtant, il s'agit ici d'une pédagogie proactive (D. Ledogar, 2017).

Ce résultat lié à la thématique de la professionnalisation est partagé par plusieurs auteurs. Par exemple, en s'appuyant sur les travaux de R. Wittorski (2008), J.P. Robert (2011, p.251) définit la professionnalisation comme la constitution d'une profession par le moyen de l'analyse des trajectoires individuelles et collectives. Ce qui met en avant les questions du profil et des besoins de formation à exprimer par le monde professionnel et non par l'école comme cela a été constaté chez les tuteurs congolais. Cette idée est clairement exprimée par N. Mekongo et D. Ondo (2019, p.29). Selon les deux auteurs, l'une des finalités de la professionnalisation est de : *«...concilier les dispositifs de formation avec les situations professionnelles qualifiantes ; c'est d'être le pont entre le monde de l'enseignement, le monde de l'université et celui des emplois et des métiers.»*

Troisièmement, aucun texte administratif ne régleme le partenariat et pourtant souhaité (A. Ondulanu et P. Bachelard, 1997) entre les CEFA du Congo et l'union patronale ; car ni le statut des tuteurs, ni les modalités du positionnement des stagiaires en insertion ne sont sujets à une réglementation. Ces manquements ont pour conséquences : le refus des entreprises à disposer leurs équipements pour l'apprentissage des jeunes, l'absence d'appui financier aux formateurs bénévoles, les difficultés de placement des apprentis en alternance, la pléthore des effectifs dans les chantiers, l'absence de suivi individuel des apprentis lors de leurs rapports au travail. Ces facteurs sont des analyseurs qui ruinent non seulement le fonctionnement des CEFA, mais aussi l'activité qui s'y développe, le groupe qui exerce cette activité, les savoirs liés à cette activité, l'individu qui exerce cette activité et la formation elle-même, (R. Bouzeriba et al, 2018), (R. Bourdoncle et C. Lessard, 2002). Dans de telles conditions, le niveau de transfert des apprentissages vers le milieu de travail baisse considérablement, alors que ce transfert est un facteur d'amélioration des performances de l'entreprise, (M. Lauzier et al, 2020). Pour un peu plus de 62% d'apprentis, il est impossible d'envisager une formation initiale pertinente sans les passages alternés des apprentis en entreprises.

Quatrièmement, malgré le refus des entreprises d'assurer la formation des apprentis pour des raisons diverses, il y en a quelques-unes qui acceptent cette offre. Malgré leur bonne volonté, celles-ci ne sont pas impliquées à l'évaluation certificative des apprentis. Ce résultat pose le problème des limites d'une évaluation certificative unilatéralement axée sur la note quantitative chiffrée et sur les objectifs ; alors qu'il faut évaluer la démarche d'apprentissage, c'est-à-dire le processus d'appropriation des savoirs.

Cette critique s'inscrit dans un débat alimenté par plusieurs auteurs qui orientent leurs travaux dans la perspective de la démarche évaluative. Cette évaluation est de type formatif en ce qu'elle cible aussi bien les connaissances spécifiques que les habiletés ou les capacités à résoudre un problème (L. Clavier, 2001, p.31) ; (G. Scallon, 1988, p.33). Selon J. Tardif (2006), l'avantage d'une telle évaluation est qu'elle fournit des informations sur les progrès de l'apprenti et les moyens à mobiliser pour atteindre le niveau de formation attendue.

Dans ce modèle d'apprentissage, l'apprenti doit être évalué dans la synergie entre deux mondes et deux approches (B.A. Nkoum, 2010, p.32). On conjugue l'approche inductive qui part du vécu de l'apprenant et l'approche déductive qui met la priorité sur les apprentissages cognitifs. En citant plusieurs cas auxquels nous ajoutons celui des CEFA du Congo, S. Germain (2018, p.99) critique ce mode d'évaluation certificative en ce sens qu'il porte sur l'enseignant lui-même et non pas sur l'apprenti, conclut-il.

Conclusion

En définitive, nous notons que l'apprentissage en alternance qui vise à professionnaliser les jeunes et à les accompagner en insertion professionnelle nous a donné l'occasion d'analyser le partenariat CEFA-Entreprise dans un contexte économique en crise. En effet, le monde professionnel a du mal à s'impliquer dans la formation des jeunes alors qu'il en est le premier bénéficiaire dans l'utilisation du produit fini. Nos résultats ont montré que le rôle que doit jouer le secteur productif dans les apprentissages est soumis à des contraintes d'ordre pédagogique, social et professionnel. Ces contraintes sont : la nécessité d'un contrat de professionnalisation, le cadre juridique qui définit le statut des tuteurs, le mode d'évaluation certificative, la planification du temps et des objets d'apprentissage.

Références bibliographiques

- Calculatrice de taille de l'échantillon*, 2019 Décembre 25, Récupéré sur Survey Monkey: https://fr.surveymonkey.com/?ut_source=header.
- BOURDONCLE Raymond & LESSARD Claude, 2002 janvier-février-mars, « *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation* », *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, p.131-181.
- BOUZERIBA Radja, CELLIER Hervé et KOUADRIA Ali, 2018, *L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur*, in *Recherche et Formation: Nouveaux enseignants, enseignants nouveaux : la reconversion professionnelle dans le système éducatif*, Michaud Christian (DIR), Paris, L'Harmattan, p.137-139.
- CLAVIER Loïc, 2001, *Évaluer et former dans l'alternance : de la rupture aux interactions*, Paris, L'Harmattan.
- FOURNIOL Jackie, 2011, *L'enseignement technique et professionnel au Congo-Brazzaville*, Paris, l'Harmattan.
- GBATO Maninga, 2008, *Former pour l'emploi : une autre alternative*, Paris, L'Harmattan.
- GERMAIN Stéphane, 2018, *Le management des établissements scolaires: Écoles - Collèges – Lycées*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur.
- HARDY Marcelle, 2003, *Concertation éducation travail: Politiques et expériences*, Québec, Presses universitaires de Québec.
- JACKY Singery et al, 2014, *la formation en alternance : complexité et dynamique des dispositifs*, Paris, L'harmattan,
- LASSERE René & LATTARD Alain, 1993, *La formation professionnelle en Allemagne, spécificités et dynamique d'un système*. Paris, CIRAC.
- LAUZIER Martin & al, 2020, *Mieux prédire le transfert des apprentissages*, in *Accroître le transfert des apprentissages: Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences*, D. D. Martin Lauzier (DIR), Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LEDOGAR Dominique, 2017, *Apprentissage : ce que veulent les jeunes et les entreprises, pédagogie proactive et formation professionnelle*, Paris, L'harmattan.
- MAUBANT Philippe, 2013, *Alternance*, in *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, A. Jorro (DIR), Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 29-32.

- MEKONGO Nicodème & ONDOA Didier, 2019, *Créativité et professionnalisation comme vecteurs de l'émergence dans les Afriques: le cas du Cameroun*, Saint Denis, Connaissances et Savoirs.
- METPFQE, 2018, *Document Stratégique de Politique Générale*. Brazzaville.
- METPFQE. (s.d.). *Manuel d'Organisation et d'Implantation de l'Alternance*. Brazzaville: SOPRECO.
- MILES Matthew B. & HUBERMAN A. Michel, 2003, *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- NKOUM Benjamin Alexandre, 2010, *De l'évaluation scolaire à l'évaluation des pratiques professionnelles en santé*, Paris, L'Harmattan.
- Odunlami Amedée. et Bachelard Paul, 1997, *Apprentissage et développement en Afrique noire : le levier de l'alternance*, Paris, L'harmattan.
- ROBERT Jean Pierre, 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys.
- SCALLON Gérard, 1988, *L'évaluation formative des apprentissages*, Québec, Presses Universitaires de Laval.
- TARDIF Jacques, 2006, *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.
- Unité de Coordination des Projets de l'Enseignement technique et professionnel, Février 2008, *Plan Décennal 2008- 2017 de Redressement et Développement de l'enseignement technique et professionnel*, Brazzaville.
- UNICEF Congo Brazza, 2015, *Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2015-2025 de la République du Congo*, Brazzaville.