



**Thèse Présentée  
par Dieudonné  
MUSA ALOKPO**

**UNIVERSITE  
DE KINSHASA**

**ANALYSE DE L'EFFICACITE DE  
L'EDUCATION NON FORMELLE DANS LA  
VILLE DE KINSHASA**

**Une contribution à la politique de  
l'éducation en République Démocratique  
du Congo**

---

**Année académique 2008-2009**

# UNIVERSITE DE KINSHASA



## FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

---

---

### ANALYSE DE L'EFFICACITE DE L'EDUCATION NON FORMELLE DANS LA VILLE DE KINSHASA

*Une contribution à la politique de l'éducation en République Démocratique du Congo*

Par

**Dieudonné MUSA ALOKPO**

*Thèse de doctorat présentée et  
soutenue en vue de l'obtention du  
grade de Docteur en Sciences de  
l'Education*

**Promoteurs : - Prof KAPUKU MUDIPANU (UNIKIN)  
- Prof. Marc DEMEUSE (UMH)**

**Année académique 2008-2009.**

**DEDICACE**

A ma chère épouse Natacha KANZONZI ;

A nos enfants ;

A toutes nos familles ;

Aux frères et amis.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## REMERCIEMENTS

L'aboutissement de cette dissertation doctorale est le couronnement de nombreux sacrifices. Pour son élaboration, la présente thèse a bénéficié de la contribution de plusieurs personnes, à degrés divers. Nous tenons à leur exprimer ici notre profonde gratitude.

Nous pensons en premier lieu au Professeur Gaston KAPUKU MUDIPANU qui nous a inspiré la recherche dans le domaine de l'éducation non formelle et a accepté, en dépit de ses occupations, d'assurer la direction de cette thèse. Ses orientations et observations nous servent d'école.

Nous pensons ensuite au Professeur Marc DEMEUSE de l'Université de Mons-Hainaut qui a bien voulu, malgré ses nombreuses charges, d'en assurer la co-direction. Sa disponibilité, ses remarques et les services scientifiques nous offerts pendant nos séjours de recherche dans son service, ont permis de faire avancer ce travail.

Notre reconnaissance s'adresse aussi au professeur Martin KITUMBA dont la pertinence des remarques et suggestions ont été d'une grande contribution pour ce travail. Nous remercions également les professeurs Omer KAPUKU et Donatien YONGO pour leurs remarques constructives.

Une reconnaissance bien méritée s'adresse au Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA), pour la subvention nous octroyée dans le cadre de son programme de petites subventions pour la rédaction des thèses.

Nous remercions aussi tous les professeurs de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education pour la formation nous donnée. Il en est de même aux collègues chef de travaux et assistants, pour leurs amitiés et collaboration professionnelle.

Nous ne pouvons oublier tous ceux et celles qui, de différentes manières, nous ont aidé à l'aboutissement heureux de ce travail. Qu'ils y trouvent aussi l'expression de notre reconnaissance.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## ABREVIATIONS

AAP	: Alphabétisation et Apprentissage Professionnel
AEA/ENF	: Alphabétisation et éducation des adultes / Education non formelle
ANAPECO	: Association nationale des parents des élèves du Congo
ASSONEPA	: Association nationale des écoles privées agréées
BCECO	: Bureau Central de Coordination
CENACOF	: Centre national de coordination de la formation
CEPETEDE	: Centre de perfectionnement aux techniques de développement
CEPLANUT	: Centre de Planification de la nutrition Humaine
CIDEP	: Centre Interdisciplinaire pour le développement de l'éducation permanente
DSRP	: Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté
EGGE	: Etablissement de garde et d'éducation des enfants
EPSP	: Enseignement primaire secondaire et professionnel
EPT	: Education pour tous
ESU	: Enseignement supérieur et universitaire
INERA	: Institut national pour l'étude et la recherche agronomique
INPP	: Institut national de préparation professionnelle
ONATRA	: Office national de transport
PARPA	: Plan d'action 2001-2005 sur la réduction de la pauvreté absolue
PDEF	: Plan décennal de l'éducation et de la formation
REGIDESO	: Régie de distribution d'eau
RTNC	: Radiotélévision nationale congolaise
SECOPE	: Service de contrôle et de la paie des enseignants
SNEL	: Société national d'électricité
TENAFEP	: Test national de fin d'études primaires
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	: Agence des Etats Unis pour le développement international

**SOMMAIRE**

INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE PREMIER : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE.....	16
CHAPITRE DEUXIÈME : POLITIQUES EDUCATIVES.....	70
CHAPITRE TROISIÈME : PLACE DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS.....	107
CHAPITRE QUATRIÈME : CADRE METHODOLOGIQUE.....	157
CHAPITRE CINQUIÈME : RESULTATS DE L'ETUDE.....	191
CHAPITRE SIXIÈME : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	274
CHAPITRE SEPTIÈME : POUR UNE REDEFINITION DE LA POLITIQUE EDUCATIVE EN REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO.....	297
CONCLUSION GENERALE.....	317

## INTRODUCTION GENERALE

La déclaration mondiale sur « L' Education Pour Tous » adoptée à la Conférence de Jomtien (Thaïlande) en 1990 et le cadre d'action qui en découlait, ont nettement mis en cause des systèmes éducatifs rigides et ouvert la voie à une ère favorable au développement de la flexibilité, susceptible de permettre à toute personne, enfant, jeune ou adulte de bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ce grand forum mondial a indiqué que l'éducation devrait être faite sur mesure, adaptée aux besoins, à la culture et aux moyens des apprenants.

En réponse à cette recommandation, plusieurs pays ont déployé des efforts remarquables pour augmenter le taux de leur scolarisation primaire. Nombre d'entre eux ont réalisé des avancées significatives avec des taux avoisinant cent pour cent. En dépit de cela, le chemin pour atteindre l'objectif de l'éducation pour tous reste encore long particulièrement dans les pays du Sud où, comme l'affirme le PNUD (2006, p.41), « *plusieurs millions d'enfants restent en marge du système scolaire, la discrimination à l'encontre des filles considérablement répandue, et des milliers d'adultes demeurent sans savoir ni lire ni écrire ; ils sont ainsi exclus du processus formel de production.* » Aussi, ne peuvent-ils mener une vie autonome, ni jouir pleinement de leurs droits à exercer un emploi et à disposer d'un revenu.

Parmi les solutions envisagées, le cadre d'action de Dakar adopté en 2000 a reconnu la nécessité des mécanismes alternatifs dont l'éducation non formelle, pour élargir l'accès à l'éducation aux personnes de tous les âges. Cela leur permet d'acquérir les connaissances utiles à la vie et de répondre à leurs besoins réels.

L'éducation non formelle renvoie aux activités de formation et d'apprentissage organisées en dehors du système scolaire établi, mais orientées vers les buts éducatifs bien définis. La même analyse est partagée par O.MAULINI et C.



MOUTANDON (2005, p.32); UNESCO (2005, p.218) ; D. POIZAT (2003, p.49) ; C. DALBERA (2001, p.2) et A. HAMADACHE (1993, p.61).

Ce concept n'est employé en dehors des cercles de la recherche qu'au début des années 90, à la suite de la Conférence de Jomtien, où il y fut consacré. Cependant, la préoccupation qu'il traduit, d'offrir une formation extrascolaire complémentaire, supplémentaire ou de substitut, figurait déjà dans les travaux de l'UNESCO en 1972 et chez les auteurs comme E. FAURE (1972) ; P.COOMBS et M. AHMED (1974) ; T. SIMKINS (1977, 1978) ; P. COOMBS (1985) ; T.LABELLE (1975, 1985) et beaucoup d'autres, bien que leurs perspectives limitaient les buts de l'éducation non formelle à l'encadrement des populations du monde rural, en vue de leur auto-prise en charge et de la lutte contre la pauvreté. Or, la question de la pauvreté et des conséquences qu'elle engendre, tant au plan éducatif, social, économique, sanitaire qu'à beaucoup d'autres aspects du développement humain, touchent les personnes de tous âges, tant dans les campagnes que dans les villes. Il est apparu alors la nécessité d'effectuer une analyse globale pour pouvoir situer le rôle de l'éducation non formelle dans la réalisation des plans généraux de développement.

L'éducation non formelle, comme instrument pour la poursuite d'objectifs éducatifs et ceux ayant trait au développement, a pris de l'importance et a fait l'objet de nombreuses études, notamment celles de l'UNESCO (2005) ; D. POIZAT (2002) ; C. DALBERA (2001) ; F. CHAVEAU (1998) ; UNESCO (1997) ; A. HAMADACHE (1991) ; G. CARRON et R. CARR-HILL (1991), lesquelles résultent d'une série d'analyses de caractère économique, politique et pédagogique qui mettent en lumière les défauts et les insuffisances de la scolarité formelle, conçue jusque là comme le seul véhicule de l'enseignement.

La force des critiques adressées à cet aspect de l'éducation a suscité l'intérêt de la quête des compléments, des suppléments et des substituts à l'école.

La conception plus large est ainsi proposée assimilant la notion d'éducation à celle d'apprentissage qui lui est intrinsèquement liée, quels que soient les lieux, où se ferait cet apprentissage.

Dans cet ordre d'idées, l'éducation est naturellement envisagée comme un processus permanent s'étalant tout au long de la vie et prenant des formes variées (O. MAULINI et C. MOUTANDON, 2005).

Cette conception plus large de l'éducation ne minimise en rien l'importance du système éducatif formel. Selon D. POIZAT (2002, p.18), « *elle est simplement la reconnaissance tardive du fait que l'enseignement du type scolaire ne pouvait satisfaire à l'ensemble des besoins de l'éducation permanente de différentes couches de la population* ». De même, il soutient que, « *c'est la perte de vitesse connue par l'éducation formelle qui a fait progresser rapidement nombre d'initiatives d'éducation non formelle.* »

Cette dernière s'adresse à des acteurs différents et prend différentes formes. Elle englobe l'acquisition des compétences utiles à la vie ordinaire, la formation professionnelle, l'acquisition de la culture générale, les programmes d'éducation de base et d'alphabetisation des adultes, les programmes de formation agricole et de développement rural, les programmes d'encadrement des enfants non scolarisés, les activités d'apprentissage des métiers, les clubs des jeunes à but éducatif, les programmes destinés à la population en matière de santé, de planning familial, de coopératives et tant d'autres.

De cette liste, notre intérêt dans ce travail porte sur la formation aux métiers qu'offrent quelques structures d'éducation non formelle ciblées dans une partie de la ville de Kinshasa, en particulier celles qui sont identifiables et situées dans les communes de Lemba et de N'djili. Il s'agit précisément de la formation en mécanique, en informatique et en dépannage des téléphones cellulaires. Le choix de la formation au dépannage des téléphones cellulaires est dicté par sa nouveauté, alors que l'intérêt pour la mécanique et l'informatique découle de leur expansion dans la ville de Kinshasa.

La formation des apprentis dans les garages et ateliers mécaniques n'est pas un fait nouveau ; elle se pratique depuis longtemps. Par contre, il y a quelques temps, dans le domaine de l'informatique, l'apprentissage n'était pas aussi réclamé qu'elle l'est actuellement. Son importance s'est considérablement accrue depuis une dizaine d'années, à la fois comme outil de traitement de l'information, et comme attribut de la modernité. Savoir utiliser l'ordinateur est même devenu un critère déterminant d'embauche dans le secteur formel et les agences internationales. A cet effet, beaucoup de centres sont créés pour répondre à la grande croissance des demandes de formation en la matière.

Plus ou moins comparable à la situation de l'informatique, l'entrée du téléphone cellulaire en République Démocratique du Congo, particulièrement sa libéralisation au début des années quatre-vingt dix, a entraîné un engouement dans la population qui désirait, à tout prix, se le procurer, en tant qu'attribut de la modernité et bien prestigieux, mais aussi comme une nécessité vitale en matière de communication et d'interaction humaine.

D'une importance sociale sans précédent, notamment au plan informationnel et communicationnel, le téléphone cellulaire, utilisé abusivement, s'est parfois illustré comme source d'ennuis et de dépenses pour bon nombre de ses utilisateurs. Aussi, les conditions de manipulation et de conservation de cet outil n'ont cessé de causer beaucoup de pannes. Pour répondre à un besoin social relatif à ce problème technique, plusieurs maisons d'électronique se sont créées à Kinshasa, offrant différents services de réparation et de formation en dépannage des téléphones cellulaires.

Notre préoccupation est de comprendre et d'expliquer la manière dont les structures d'éducation non formelle mettent en œuvre la formation en mécanique, en informatique et au dépannage des téléphones cellulaires, pour faire acquérir les compétences requises en un temps réduit de six à douze mois.

Nous voudrions également évaluer les bénéfices découlant de l'investissement des individus dans l'éducation non formelle. Il s'agit concrètement d'analyser l'efficacité interne et externe de ladite éducation, laquelle efficacité ne peut être saisie qu'en considérant le niveau des compétences des apprenants et les effets que ces dernières engendrent tant au plan individuel que social. Cela nous conduit à l'évaluation du capital humain produit à l'issue de l'apprentissage, pour juger de sa conformité et de son rendement. Autrement dit, s'assurer que, tout en faisant acquérir les compétences nécessaires pour chaque type de métiers appris, l'éducation non formelle permet d'améliorer la vie personnelle de l'individu formé, le rendant socialement utile et capable de contribuer à la croissance économique.

Dans son organisation, le présent travail est structuré autour de sept chapitres, en plus de l'introduction générale et de la conclusion générale.

L'introduction générale décrit le concept d'éducation non formelle, son émergence et son extension, les types de formations retenues pour l'analyse et les raisons justifiant leur choix, la structure du travail, la problématique, les hypothèses, les objectifs de l'étude, l'intérêt de l'étude et la délimitation du sujet.

Le premier chapitre portant sur le cadre conceptuel et théorique aborde les liens entre l'éducation et la société ; les fonctions sociales de l'éducation non formelle ; l'éducation permanente ou l'apprentissage toute au long de la vie ; la notion d'efficacité et celle de compétence ; la théorie du capital humain, la théorie du signal, la théorie du filtre et la théorie constructiviste.

Le deuxième chapitre traite de la politique éducative. Il comprend, l'introduction, la mise en œuvre de la politique éducative, les limites de la politique éducative, le système éducatif congolais, les autres formes d'éducation apparentées au système au système éducatif congolais, les défis actuels du système éducatif congolais et les perspectives de solutions.

Le troisième chapitre concerne la place de l'éducation non formelle dans le système éducatif congolais. Il traite de la structure de l'éducation non formelle, de l'éducation non formelle comme solution aux défis congolais, des contraintes de l'éducation non formelle en République Démocratique du Congo, de la décelération économique et ses retombées sur les secteurs éducatif et de l'emploi et du secteur informel comme facteur développement de l'éducation non formelle.

Le quatrième chapitre consacré au cadre méthodologique, traite des types de métiers et des compétences cibles, de la population et de l'échantillon, du milieu d'étude, des variables, des techniques de recherche, du déroulement de l'enquête, du dépouillement et du traitement des données.

Le cinquième chapitre porte sur les résultats de l'enquête.

Le sixième chapitre aborde l'analyse des résultats.

Le septième chapitre expose quelques propositions à la définition d'une nouvelle politique éducative en République Démocratique du Congo. Elle s'intéresse au statut de l'éducation non formelle et à la validation des acquis non formels.

L'étude se termine par une conclusion générale.

## **1. CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE**

Bien que le droit à l'éducation ait été consigné dans les différents textes légaux et rapports relatifs à l'éducation nationale en République Démocratique du Congo, la couverture éducative est loin d'être généralisée. En plus d'un budget minime alloué à l'éducation soit 5 % et d'un faible taux de scolarisation primaire équivalant à 52 % (Ministère de l'Education nationale, 2007), des disparités existent dans l'accès à l'école entre provinces, sexe, et niveaux socio-économiques, comme le montrent; MOKONZI (2004, p.12) ; la Banque Mondiale (2004, p.107); l'UNICEF (2005, p.224) ; l'UNESCO (2005, p.182) et le PNUD (2006, p. 151).

Ce constat a conduit, en 1996, à l'issue des Etats généraux de l'éducation, à l'institutionnalisation d'un mode particulier de gestion scolaire qualifié de " partenariat éducatif ".

Celui-ci invite les parents à assurer la charge financière des écoles, en versant les frais dits de " motivation " aux enseignants.

Dans un contexte de crise économique, et où la gratuité scolaire n'est pas encore de mise, pareille mesure entraîne la non scolarisation et/ou la déscolarisation des enfants et jeunes dont les parents ne peuvent payer la scolarité. Les difficultés financières de l'Etat ont un impact direct ou indirect sur le revenu des populations.

Le rapport de la Banque Mondiale (2004, p.192) présente une évolution négative des taux moyens de croissance des effectifs dans les cycles primaires et secondaire pour les périodes allant de 1995/96 à 2001/02. Ces taux ont connu une décroissance continue passant de 4,1 à 1,5 au primaire et de 18,8 à 0,9 au secondaire. Concernant les périodes suivantes, les statistiques disponibles font défaut à ce jour. Toutefois, la dégradation économique et la situation de pauvreté dans laquelle vivent une grande partie de la population, ne nous permettent pas de considérer qu'il y ait eu entre temps amélioration du taux de scolarisation.

Tenant compte du rôle que doit jouer l'éducation dans la formation du capital humain profitable à l'épanouissement des individus et au développement de la société, le non accès à l'école crée un déficit de la main d'œuvre qualifiée dont a besoin le pays pour sa reconstruction. Dans cette optique, nous convenons avec l'OCDE (2001, p.45) que « *l'investissement en vue de valoriser le capital humain au moyen de la formation, est essentiel pour la croissance économique, la promotion individuelle et la réduction des inégalités.* »

Cependant, nombre d'enfants et jeunes sont exclus de l'école et, de ce fait, privés de l'opportunité de formation formelle qui leur aurait permis de développer leur capital humain et de l'utiliser pour résoudre des problèmes tant personnels que ceux se posant dans leurs milieux.

Le constat fait à Kinshasa, dans les communes de N'djili et Lemba donne l'illustration de cette triste réalité. Il ressort du rapport d'enquête de SAVE DE CHILDREN (2006, pp.174-175) que plus de 40 % de jeunes de la commune de N'djili âgés de 12 à 20 ans ne fréquentent pas l'école. La plupart d'entre eux passent leur temps dans les coins de rues, les marchés et les arrêts de bus, où ils se livrent à la mendicité, au vol, au viol et au banditisme.

Dans la commune de Lemba, la réalité n'en est pas différente. Considérée, il y a trois décennies, comme une commune prestigieuse où habitent beaucoup d'intellectuels (T. TREFON, 2004, p.22), Lemba affiche actuellement le visage d'une commune populaire, caractérisée par la montée de la délinquance juvénile, le nombre important des jeunes non scolarisés et désœuvrés. Par manque d'occupation utile, ces jeunes passent leur temps à discuter de la musique et du football.

Dans son étude sur l'analyse du désœuvrement des jeunes dans la commune de Lemba, KANGULA MBITI (2007, p.181) affirme que « *la Jeunesse de Lemba subit le contrecoup de la crise économique et de la dégradation sociale que connaît la République Démocratique du Congo, en général et la ville de Kinshasa, en particulier. Certains jeunes sont obligés d'interrompre les études, faute de moyens financiers. Tandis que d'autres, pour la même raison, n'ont jamais fréquenté l'école. Ils sont gagnés par la rue, l'oisiveté et le chômage.* »

La préoccupation essentielle est alors de savoir ce qu'il faudrait faire pour assurer à ces catégories sociales l'accès à l'éducation et le développement de leur capital humain.

D'aucuns penseraient que la solution à ce manque serait d'augmenter le budget alloué à l'enseignement, pour réaliser une scolarisation généralisée. Pareille proposition semble actuellement difficile, dans ce contexte de crise.

Quand bien même il y aurait possibilité de renforcer la capacité de l'enseignement formel pour y obtenir plus d'accès, le problème demeure celui de répondre aux besoins éducatifs touchant à l'éducation permanente des personnes de différents âges.

Car, comme le montrent les résultats de notre enquête il y a, d'une part, des jeunes déscolarisés âgés de 15 à 20 ans et de 26 à 30 ans qui ne sont pas, au regard de leur âge, admissibles respectivement à l'école primaire et secondaire ; et d'autre part, des adultes totalement analphabètes. Les besoins éducatifs de ces deux groupes ne peuvent être satisfaits qu'au moyen d'une formation extrascolaire adaptée à leurs besoins réels. Dans cette optique, K. DEFORTE (2002, p.35) soutient que *« les jeunes désœuvrés et les analphabètes ont des besoins spécifiques de formation que ne pourra couvrir l'enseignement du type formel, caractérisé par une grande rigidité. »*

Pour ce faire, on observe des initiatives privées offrir des opportunités de formation, dans le but d'assurer l'encadrement des catégories non scolarisées et une formation complémentaire aux élèves, étudiants et à certains diplômés.

Ces formations de courte durée, données à un public hétérogène et non sélectionné, sont dénommées « **non formelles** ». Qualifiées de tel car, bien que visant des objectifs précis et basées sur un programme, elles sont réalisées en dehors du cadre institutionnel de l'enseignement. La direction générale de l'éducation non formelle en sigle DGENF, créée par l'Arrêté Ministériel N° MIN.AFF.SOC/ CAB.MIN/ 0231/ 2006 du 22 / 12 / 2006, définit l'éducation non formelle comme étant un ensemble d'activités éducatives organisées et structurées en vue de la récupération des enfants, des jeunes et des adultes analphabètes ou déscolarisés du système éducatif formel.



Ces activités proposent une grande variété des programmes dont l'apprentissage des métiers qui nous intéresse dans la présente recherche.

A Kinshasa, les structures d'éducation non formelle connaissent une grande expansion. Le rapport du Ministère des Affaires Sociales (2008, pp.8-18) présente une couverture totale de 568 centres d'éducation non formelle, dont 202 organisent la formation en alphabétisation ; 99 préparent au rattrapage scolaire et 267 centres assurent l'apprentissage des métiers. Quant au nombre d'apprenants inscrits, l'on compte 14 229 en alphabétisation, 13 002 au rattrapage scolaire et 16 506 apprenants dans les centres d'apprentissage des métiers.

La capacité des centres de métiers de faire acquérir les compétences pratiques à temps réduit et à moindre coût a été constatée par IKETE EBALE. (1999, p.8) qui affirme : « *Si la formation aux métiers dans les écoles techniques dure quatre ans, avec un coût direct d'environ 450 dollars, les centres d'éducation non formelle réalisent une formation semblable en moins d'une année et font payer, selon le cas, vingt à trente dollars.* » Aussi, poursuit-il, « *l'absence de critères d'admission tels que l'âge et le concours d'entrée rend l'accès à la formation moins sélectif.* »

Les jeunes inscrits à ces programmes développent, à l'issue de leur formation, des compétences leur permettant d'exercer un métier, de gagner leur vie et de soutenir financièrement leurs familles. Certains parviennent à se faire embaucher dans les entreprises existantes, tandis que d'autres créent leurs propres emplois où ils contribuent à la fiscalité, en payant différentes taxes.

En réfléchissant sur ces contributions, nous sommes porté à nous poser la question suivante : *Ne serait-il pas avantageux à l'Etat congolais de mettre en œuvre une politique favorable à ce secteur de l'éducation, qui puisse encourager la formation du capital humain de ces jeunes non scolarisés ou déscolarisés et de toute personne désireuse de recevoir la formation offerte dans ce cadre ?*

La promotion de l'éducation non formelle répond à la configuration même du secteur économique de la République Démocratique du Congo, particulièrement celui de l'emploi où la population employée connaît une diminution continue, tandis que celle inemployée ne cesse d'augmenter. Le rapport de la Banque Centrale du Congo (2000, p. 41) sur l'évolution de la population totale et active de 1990 à 1999, renseigne que « *la population active, a connu annuellement une augmentation, s'élevant à 28,9 millions de personnes en 1999; alors que le taux d'activité est resté constant durant la période considérée, soit 58 %. Aussi contrairement à la population employée dans le formel qui subit annuellement une régression, la population inemployée a continué de croître jusqu'à atteindre 28,051 millions de personnes en 1999.* »

Pendant cette époque, le pays a connu une instabilité politique quasi permanente qui a entraîné les pillages de 1991 et de 1993, ainsi que les guerres de 1996 et de 1998, dont les effets sont durement ressentis jusqu'à ce jour.

La difficulté pour l'Etat d'organiser et de réguler l'environnement économique a favorisé l'émergence d'une économie de type informel (petit commerce, salon de coiffure, ateliers de couture, ateliers de menuiserie et garages), où la valeur de la qualification comme moyen d'accès à l'emploi diminue, alors que la formation offerte par le secteur d'éducation non formelle s'y prête pour une intégration directe et sans beaucoup de peine.

Face aux difficultés quotidiennes liées au chômage et la précarisation de l'emploi, les initiatives économiques informelles se présentent comme des véritables voies de survie ou d'amélioration du bien-être, étant devenu une opportunité d'emplois tant pour les nouveaux chercheurs d'emploi que pour les travailleurs recyclés ou reconvertis. Elles demeurent fort créatives vis-à-vis des défis du développement local. Leur intérêt dans ce travail tient au fait que lesdites initiatives constituent un facteur favorisant le développement de l'éducation non formelle.

C'est en considérant, d'une part, la difficulté actuelle d'offrir une couverture scolaire généralisée et, d'autre part, le développement de l'économie informelle, que la présente recherche justifie l'intérêt porté sur l'étude de l'efficacité de l'éducation non formelle qui, si elle est prouvée, pourra contribuer à la promotion de cette dernière pour un usage généralisé de l'éducation en République Démocratique du Congo. Dans le cas contraire, nous allons formuler des propositions concrètes concernant les moyens à mettre en œuvre pour améliorer l'efficacité de cette forme d'éducation non formelle dans notre pays. D'où les questions suivantes :

- Dans quelle mesure les programmes d'éducation non formelle organisés à Kinshasa, dans les communes de Lemba et de N'djili, assurent-ils les fonctions sociales de l'éducation ? Quels bénéfices les apprenants, leurs familles et la communauté tirent-ils des programmes d'éducation non formelle ?
- Les compétences manifestées par les apprenants à l'issue de la formation dans un centre d'éducation non formelle donnent-elles la preuve d'une efficacité suffisante de cette dernière ? Quels en sont les déterminants ?
- Que représente le volume du revenu obtenu par les travailleurs issus de l'éducation non formelle, par rapport au coût (monétaire) consenti pour la formation ?
- Dans quelle mesure peut-on mettre en œuvre des programmes d'éducation non formelle efficaces, si les cas étudiés confirment la valeur de ce type d'éducation qui n'a pas encore suffisamment retenu l'attention de la politique éducative de notre pays ?

En somme, d'une part nous cherchons à vérifier si les compétences développées par exemple par un apprenti en mécanique dans un garage ou en électronique dans un atelier, répondent à la gamme des compétences requises pour l'exercice desdits métiers; ce qui, naturellement, porte l'intérêt à l'identification et à l'analyse des stratégies employées, ainsi qu'à l'examen du contexte même de l'apprentissage ; et d'autre part, à évaluer les formes de rentabilité que procurent ces acquisitions.

## 2. HYPOTHESES ET OBJECTIFS DE L'ETUDE

En tant que présupposés soumis à la vérification méthodique, une hypothèse générale et quatre hypothèses secondaires sont retenues pour ce travail.

Comme hypothèse générale, nous avançons que la promotion de l'éducation non formelle en République Démocratique du Congo et en particulier dans la ville de Kinshasa permettrait d'élargir l'accès à l'éducation aux différentes catégories sociales et de garantir la formation du capital humain qui soit socialement et économiquement rentable.

De cette hypothèse générale découlent les hypothèses secondaires suivantes :

Primo, les programmes d'éducation non formelle organisés à Kinshasa, dans les communes de Lemba et de N'djili, permettraient aux apprenants, toutes catégories confondues, d'acquérir à court terme les compétences à l'exercice d'un métier et d'être économiquement rentable. Pour cela, le taux de chômage ou de désœuvrement des individus formés dans les centres d'éducation non formelle serait nul, suite à la capacité qu'ils ont acquise de se créer de l'emploi ;

Secundo, il y aurait une conformité entre les compétences manifestées par les apprenants, à l'issue de la formation et le référentiel des compétences requises pour chaque métier enquêté;

Tertio, l'efficacité des compétences manifestées par les apprenants à l'issue de leur formation serait déterminée par la nature des interactions pratiques entre formateurs et apprenants, d'une part ; et les apprenants entre eux, d'autre part. Autrement dit, le mode d'organisation des apprentissages, la nature de la formation, la durée de la formation, la langue d'usage dans le processus de formation et l'antécédent familial, faciliteraient l'acquisition rapide et efficace des compétences chez les apprenants de l'éducation non formelle ;

Quarto, le volume de bénéfices monétaire obtenus par les travailleurs issus de l'éducation non formelle, serait largement supérieur au coût monétaire de la formation.

En cherchant à vérifier les hypothèses ci-énumérés, notre objectif général est de vérifier la contribution des programmes d'éducation non formelle dans la formation du capital humain, qui soit rentable tant au plan individuel que social.

Partant de cet objectif général, nous avons assigné à la présente étude deux objectifs spécifiques : d'une part, d'analyser l'efficacité interne et l'efficacité externe de la formation aux métiers offerte par les structures d'éducation non formelle à Kinshasa, dans les communes de Lemba et de N'djili. Il s'agit plus concrètement d'évaluer les compétences des apprenants par rapport au référentiel retenu ; d'identifier et d'analyser les facteurs déterminant l'efficacité de la formation reçue ; d'évaluer le volume de bénéfices obtenus par les travailleurs issus de l'éducation non formelle par rapport au coût direct qu'aurait occasionné leur formation ; d'autre part, de formuler des propositions utiles concernant les conditions de la mise en œuvre et de la valorisation de l'éducation non formelle dans le système éducatif de la République Démocratique du Congo

### **3. INTERET DE L'ETUDE ET DELIMITATION DU SUJET**

Dans un contexte de crise socio-économique que traverse la République Démocratique du Congo, où les parents sont pour une large part incapables d'assurer une scolarité régulière à leurs enfants, l'analyse développée dans cette étude présente le secteur de l'éducation non formelle comme un mode d'acquisition des connaissances qui soit moins coûteux, mais justifiant d'une efficacité suffisante au plan interne et externe.

En tant que tel, l'éducation non formelle revêt une opportunité de formation tant pour les couches sociales démunies, dans une société marquée par une pauvreté des masses et où le système éducatif formel ne s'ouvre qu'à une

minorité, que pour les personnes en cours de scolarité ou celles qui l'ont déjà terminée, de pouvoir bénéficier d'une formation complémentaire.

Offrir une formation est une chose. Tandis que déterminer ce que l'individu formé a réellement appris et dans quelle mesure cette acquisition a eu une influence positive sur sa vie et sur l'exécution de son travail, en est une autre. C'est ici la nécessité de l'évaluation des acquis de la formation.

L'on commettrait une erreur, lorsqu'on évalue les résultats de la formation, de confondre le nombre de gens qui y ont pris part et ceux qui en ont réellement tiré profit. Le simple fait d'avoir suivi une formation n'est en effet pas la preuve qu'une acquisition, au sens d'un changement d'attitude, de connaissance ou d'habileté, a bien eu lieu.

A cet effet, les résultats de cette recherche montrent la façon dont s'emploient les programmes d'éducation non formelle pour réaliser les objectifs de la formation, entendu comme l'acquisition des compétences utiles à l'exercice d'un métier.

Ainsi, par la description de l'organisation des apprentissages dans les centres des métiers enquêtés, le répertoire des stratégies et techniques en usage et la détermination des facteurs d'efficacité, cette étude met à la disposition des autorités de l'éducation nationale, des chercheurs et des formateurs, les éléments d'information sur les conditions d'exécution desdites formations.

L'étude s'intéresse à l'ensemble des formations aux métiers organisés dans les structures d'éducation non formelle à travers la ville de Kinshasa. Mais, les raisons de faisabilité et d'efficacité nous ont conduits à circonscrire la recherche, en la délimitant :

- au plan spatial, aux communes de Lemba et de N'djili, vu le nombre des centres de métiers qu'elles renferment.
- au plan nature des métiers, à la formation en mécanique, en informatique et au dépannage des téléphones cellulaires.

## CHAPITRE PREMIER : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE

### 1.1. INTRODUCTION

Ce chapitre consacré au cadre conceptuel et théorique traite des rapports entre l'éducation et la société, lesquels permettent de saisir le rôle et les fonctions de l'éducation non formelle, la différence entre l'éducation formelle, non formelle et informelle, le concept de l'éducation permanente ou de l'apprentissage tout au long de la vie et la notion d'efficacité. Il présente également les théories explicatives des liens existant entre l'éducation et la société, notamment la théorie du capital humain, la théorie du filtre, la théorie du signal et la théorie constructiviste.

### 1.2. CADRE CONCEPTUEL

#### 1.2.1. Education et Société

Les perspectives théoriques sur lesquelles repose ce travail pour analyser l'efficacité des programmes de l'éducation non formelle, résident dans la conception du rôle de l'éducation dans la société et les implications qui en découlent tant au plan individuel que collectif, tenant compte des valeurs partagées dans la communauté. Toute la question des finalités de l'éducation, des formes qu'elle prend et des pratiques inhérentes caractérisant les sociétés humaines y est profondément attachée ; elles (les finalités) se fondent sur l'idée que chaque société se fait de l'homme et de ses statut et rôle sociaux.

L'éducation renferme une dimension fondamentale marquée par son universalité et sa nécessité pour la pérennisation et le développement des sociétés humaines. Pour ce, affirme M. TARDIF (2005, p.22) : « *toutes les sociétés humaines connues se livrent à des activités éducatives. De plus, ce qu'on appelle hominisation est impossible sans éducation* ». Aussi, il poursuit, en insistant sur la fonction humanisante de l'éducation : « *A la différence de*

*l'animal, l'être humain doit en quelque sorte naître deux fois. Il naît d'abord une fois comme animal, c'est-à-dire comme un être naturel, et il doit naître une seconde fois comme humain, c'est-à-dire comme un être de culture. Cette seconde naissance est justement rendue possible par l'éducation, qui assure le passage et jusqu'à un certain point, la rupture entre la nature et la culture.» (M. TARDIF. 2005, p.23).*

La notion de culture concerne l'ensemble des connaissances que les membres d'une communauté partagent avec les autres. J. DUMAZEDIER (1994, p.41) la qualifie des connaissances, d'attitudes et de valeurs qui dépassent les savoirs spécialisés pour échapper aux idiotismes professionnels.

Ainsi, à chaque époque de l'Histoire, les sociétés élaborent diverses conceptions du monde, de l'être humain et d'elles-mêmes (tradition, religion, etc.), qu'elles s'efforcent de transmettre aux générations futures et de partager entre elles. Il en va de même, pour certains attributs tels le langage, les paraboles, etc. ; et pour le système de normes et règles régissant l'ordre sociale (éthique, droit, coutume) qui sont toutes transmises par l'éducation.

Dans la même optique, et s'inspirant des travaux d'Emmanuel Kant, A.-M. DROUIN-HANS (1998 p.15) avance une pensée circulaire quant à l'impérieuse nécessité de l'éducation : *« Ce qui fait que l'homme est homme c'est qu'il a besoin de culture ; s'il a besoin de culture c'est pour devenir homme ; devenir homme c'est sortir de la nature. Or l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui. »*

Cette conception souligne l'important travail à faire pour assurer, par l'éducation, la dignité et la grandeur de l'homme, permettant à ce qu'il se construise lui-même ; qu'il soit en mesure de répondre à ses propres besoins et à ceux de la société à laquelle il appartient.

Cependant, les besoins des individus et des sociétés ne demeurent pas statiques ; ils sont continuellement changeants. Il y a ainsi nécessité de mettre



en œuvre des modes d'éducation qui répondent aux exigences résultant de ce changement. L'éducation doit servir l'homme, le dotant des capacités de s'épanouir et de contribuer à l'épanouissement de ses semblables. La question est alors de savoir, mieux de déterminer, le type d'éducation qui soit à même de répondre à cette préoccupation. En réponse, il s'agit de l'éducation conçue sur un continuum existentiel en vue d'accompagner l'homme tout au long de sa vie et dans ses multiples besoins. Donc une éducation conçue comme processus d'acquisition des connaissances utiles à l'amélioration de la condition individuelle et sociale, quels que soient sa forme et le cadre dans lequel elle se déroule, soit-il formel, informel ou non formel.

L'éducation formelle fournit une formation structurée dans un cadre institutionnel, adressée à des classes plus ou moins homogènes d'élèves. Cette formation est fondée sur un programme officiel et sanctionnée par une certification. Elle part du primaire à l'université. Tandis que l'éducation informelle se fait de façon fortuite au travers des différentes occasions de la vie, les rencontres, les médias, etc. Elle n'est pas structurée et peut s'opérer sans intention préalable de celui qui apprend ou de celui qui offre l'éducation.

Quant à l'éducation non formelle qui nous intéresse dans le présent travail, elle est structurée et porte sur un contenu précis offert en un temps court, ne dépassant rarement une année. Elle se déroule dans des cadres divers et s'adresse à un public hétérogène. Elle n'aboutit pas nécessairement à un diplôme. Elle peut aussi atteindre les secteurs de la population les plus instruits, comme les secteurs les plus démunis qui sont souvent hors de portée de l'enseignement formel. Cette analyse est partagée par O. MAULINI et C. MOUTANDON (2005) ; D. POIZAT (2003) et J. HALLAK (1990). Suite à sa flexibilité permettant l'acquisition à court terme des connaissances immédiatement utilisables, les organismes internationaux tels l'UNESCO et le PNUD ont souvent recouru à l'éducation non formelle comme moyen de mise en capacité des individus en vue de répondre à leurs besoins personnels et de transformer leur cadre de vie.

En somme, c'est en considérant la nécessité de l'acquisition des connaissances qui libèrent l'homme de l'ignorance et de l'oisiveté, et lui facilitent l'intégration sociale, tout en le dotant de la capacité de participer par son travail à l'effort de production, qu'on peut percevoir les apports d'un programme d'éducation non formelle dans la société où ils sont organisés. Autrement dit, les objectifs assignés à un programme d'éducation non formelle et les résultats qu'il produit, permettent de déterminer ses fonctions sociales.

#### **1.2.1.1 Fonctions sociales de l'éducation non formelle**

En tant que processus par lequel une société se reproduit et se refait la mémoire, en transmettant aux jeunes générations les valeurs et les modes de vie particuliers, l'éducation est un processus historique. Elle est spécifique à chaque société, partant de son vécu et de l'ensemble des circonstances ayant marqué l'histoire de ses populations et les rapports que ces dernières entretiennent avec d'autres populations. Le comportement, les modes de vie et les croyances des populations sont largement influencés par ce processus, pour finalement créer une identité propre à chaque type de société. Par exemple, une société paysanne préserve certaines valeurs relatives au travail de la terre et au mode de production, qui sont différentes de celles défendues par la société industrielle.

Pareillement, les pays du Sud ont, à certains égards, un entendement différent quant au statut et rôle de la femme, par rapport aux pays du Nord. Au-delà de ces particularités, on peut observer des ressemblances quant à certaines valeurs touchant à la vie humaine, au "vivre ensemble" en société, à la paix, au travail, etc. Le moyen employé pour communiquer ces valeurs demeure l'éducation, sous ses différentes formes : formelle, informelle et non formelle. Le caractère fondamental de ces valeurs charge l'éducation d'une importante tâche visant à assurer leur expansion au sein de la société tout entière ou parmi des catégories sociales spécifiques.

C'est alors que nous parlons des fonctions sociales de l'éducation pour traduire ses missions vitales au sein de la société et signifier son caractère irremplaçable dans le processus d'acquisition de connaissances, de socialisation et de production

#### **a. Education non formelle, un processus d'acquisition des connaissances et de libération**

Acquérir les connaissances, c'est accéder à l'information permettant de développer les compétences à la solution des problèmes. C'est aussi passer de l'état de l'ignorance à celui de la prise de conscience de sa condition pour pouvoir la changer. Il s'agit, en d'autres termes, du passage du niveau de conscience fatale à celle plus critique, capable d'établir la causalité entre les phénomènes (P. FREIRE, 1974).

Dans sa lutte caractérisée par un optimisme en faveur de la libération des plus pauvres, c'est-à-dire les classes marginalisées, Paulo FREIRE soutient l'idée que dans un monde où plus de la moitié de la population souffre de la faim, et où bon nombre de gens n'ont pas de logement ou d'emploi ni une bonne éducation, les "opprimés" sont, malgré tout, capables de surmonter leur sentiment d'impuissance et d'agir eux-mêmes en vue de transformer socialement leur existence. Le moyen d'y parvenir est l'éducation, au moyen de la " méthode dialogique" comme il la dénomme lui-même, laquelle consiste en la conscientisation des opprimés par rapport à leurs conditions et aux possibilités de les changer.

C'est là le sens de la libération dont il parle, ayant la profonde conviction que la situation de misère dans laquelle vivent les individus n'est pas une fatalité. Elle peut changer. Le rôle de l'éducation dans la réalisation de ce changement est de faire prendre conscience aux individus de différents problèmes se posant dans leurs milieux, tout en leur indiquant les actions à mettre en œuvre pour en sortir.

Cette analyse présente un intérêt fondamental pour la présente étude, où les jeunes déscolarisés et désœuvrés que nous avons enquêtés se trouvent dans une situation similaire à celle des opprimés. Les données de l'enquête montrent qu'avant leur apprentissage dans les centres d'éducation non formelle, 81,6 % des enquêtés n'avaient ni emploi ni revenu, et ne pouvaient, par conséquent, mener une vie économiquement autonome ni jouir d'une considération sociale. Les programmes d'éducation non formelle leur ont conféré une utilité sociale, leur permettant de travailler, d'avoir un revenu et d'être indépendant.

Par l'apprentissage des métiers, les jeunes déscolarisés et désœuvrés prennent conscience de la possibilité de changer leur condition sociale marquée par la dépendance familiale et, partant, de devenir productif. La formation reçue devient ainsi une réelle libération qui les humanise, au regard des effets socio-économiques qu'ils génèrent. Elle suggère aux individus formés les décisions à prendre et les actions à entreprendre face aux situations en présence.

Pareil profil n'est pas donné à priori. Il se construit progressivement par l'apprentissage, en donnant à l'apprenant des nouvelles capacités, différentes et supérieures à celles qu'il avait précédemment. Les nouveaux apprentissages réalisés lui permettent d'améliorer sa compréhension et ses jugements, de parfaire sa pratique et d'être autonome. Cette conception se retrouve également chez PLATON, dans "le mythe de caverne" se rapportant à l'éducation des philosophes destinés à diriger la cité. Le récit proposé est celui d'une véritable libération.

Les hommes qui sont dans la caverne, immobilisés par les chaînes, sans possibilité de retourner la tête, ont un regard très limité au mur se trouvant en face d'eux et qu'ils peuvent ne pas voir, suite à l'obscurité qui les envahit. Au sortir de la prison, le prisonnier sera dans un premier temps ébloui par la lumière qu'il n'a pas vu des années durant.

Après qu'il aura retrouvé la vue, il peut mieux interpréter sa situation antérieure, sa vision du monde limitée aux quatre murs, comme erronée. La vie antérieure devient méprisante et ses compagnons restés en prison pitoyables. Il s'agit là d'un véritable renversement des valeurs, une reconversion. La vision du monde de l'ex-prisonnier change. Celui-ci comprend différemment les choses. Il peut aller à l'endroit où il veut, faire ce qui lui plaît, manger selon sa préférence, etc. Chose qui lui était impossible, étant en prison.

Rapporté à l'éducation, le non accès à la formation et l'ignorance sont comparables à un emprisonnement, tandis que l'acquisition des connaissances constitue une réelle libération.

La connaissance élève le niveau de culture de l'individu, le rendant capable de mieux réfléchir sur la manière d'organiser sa vie et d'être autonome.

Dans cette perspective, A.-M. DROUIN-HANS (1998, p.11) affirme que « *être éduqué c'est se convertir, devenir autre non comme on acquerrait une nature différente, mais en retrouvant ce qui avait été perdu.* »

Ce qui a été perdu c'est aussi la connaissance de ses capacités, la possibilité de les développer par la formation pour devenir utile dans son milieu, obtenir un revenu et être indépendant. C'est cela ce que devient un jeune déscolarisé, grâce à l'apprentissage des métiers dans un centre d'éducation non formelle. Étant désœuvré et sans ressource propre, il est semblable au prisonnier dans la caverne. Sa vie dépend de la solidarité familiale.

L'apprentissage accompli vient libérer l'apprenant de cette dépendance, le dotant des connaissances et des compétences immédiatement utilisables, mais aussi d'un regard différent quant à la responsabilité, à l'importance du travail et au sens de l'autonomie. Il constitue un mécanisme préparant à l'intégration sociale, mieux la socialisation des jeunes déscolarisés.

## **b. Education non formelle, un moyen de socialisation**

En tant que processus par lequel les individus deviennent des "êtres sociaux", c'est-à-dire les membres de groupes, de collectifs ou des sociétés, la socialisation désigne les rapports variables entre histoire individuelle et histoires collectives. Elle marque généralement l'insistance sur le fait que l'éducation est un processus social et pas seulement individuel, que les produits de l'éducation dépendent inéluctablement des formes sociales au sein desquelles elle se déroule. De ce fait, la socialisation des individus est inséparable du fonctionnement des institutions socialisatrices et notamment des systèmes éducatifs ou de formation.

La socialisation de l'individu est facilitée par un système de valeurs qu'il doit intérioriser pour pouvoir s'adapter à son environnement et à son groupe d'appartenance. La socialisation devient dans ces conditions une moralisation visant à maîtriser les impulsions individuelles, où le collectif donne du sens à l'individuel.

L'éducation y joue un rôle déterminant, en tant que processus préparant à l'intégration sociale. Aucun individu ne peut y déroger, s'il veut vivre en harmonie dans son milieu. Chaque individu devient le produit du social, étant modelé par l'éducation. A cet effet, la définition de l'éducation avancée par Emile DURKHEIM, cité par J.-C. FILLoux (2000, pp.304-306), est demeurée célèbre. Elle qualifie l'éducation de « *l'action exercée intentionnellement par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. L'action ainsi exercée prend appui sur les valeurs personnelles et celles de la société à laquelle les jeunes générations sont appelées à vivre.* » L'éducation est, dans ce cadre une initiation, un apprentissage d'un savoir-faire ou d'un savoir-être.

En assurant la formation des jeunes déscolarisés aux métiers, les centres d'éducation non formelle constituent une instance d'initiation à un savoir-faire qui permette à un chômeur ou un sans emploi d'intégrer l'environnement des

personnes exerçant le même métier que lui, avec lesquelles il va désormais partager les préoccupations professionnelles. Mais également d'affecter la société plus large, par le biais de son travail en apportant des solutions efficaces aux problèmes qui s'y posent. Le caractère socialisant de cette forme d'éducation est observé en comparant la situation de l'apprenant avant et après la formation, pour remarquer les changements opérés.

Individu sans statut professionnel avant la formation, l'apprenant devient par le bien de la formation, membre à part entière d'une corporation professionnelle partant du métier appris. Celui-ci recommande certaines exigences techniques et morales qu'il doit intérioriser et traduire en pratique.

En collaboration avec d'autres apprenants ou sous la conduite du maître d'apprentissage, l'apprenant acquiert un langage, une tenue et certains réflexes qu'il doit s'approprier pour ses réalisations présentes et futures. C'est dans le centre de formation qu'il apprend, en regardant son maître ou ses pairs, comment dialoguer avec les clients, comment répondre à leurs demandes, conclure un marché.

L'apprenti apprend, au fur et à mesure, avec les autres, ce qu'il pourra faire seul demain. Cela, grâce à un ensemble des principes moraux et professionnels voire les habitudes régissant l'exercice du métier appris.

Le cadre d'éducation prend là le sens d'une « *petite société qui offre une vie collective autre que la vie familiale.* » (J.-C. FILLOUX, 2000, p. 305). Il est un espace d'apprentissage de la vie sociale où chacun ne peut se comporter comme s'il était seul. Il doit tenir compte des autres. A-M. DROUIN-HANS (1998, p.12) parle de « *l'influence exercée par tous sur chacun.* »

Ce que devient par exemple un mécanicien formé dans un centre d'éducation non formelle, est le résultat d'un ensemble d'influences subies dans son lieu de formation, lesquelles vont à leur tour influencer sur sa vie professionnelle et personnelle. Par son travail, le mécanicien formé rend différents services et perçoit en retour un revenu avec lequel il peut prendre en charge sa famille. Il devient ainsi un agent de production.

### **c. Education non formelle, facteur de production ou de croissance**

L'évaluation du rendement des programmes de l'éducation non formelle ne devra pas se limiter à un simple bilan de compétences acquises par les apprenants ou à leur utilisation dans l'exercice d'un métier. Elle doit considérer la fonction de production de la formation reçue, laquelle est mesurable au niveau individuel, par des indicateurs tels que le niveau de revenu obtenu, le temps passé à la recherche de l'emploi, la possibilité de s'adapter à son travail ou de changer d'emploi. Au niveau social, elle s'apprécie par l'augmentation de la capacité des personnes formées à participer aux efforts de production et à accroître la richesse nationale.

La formation donnée par exemple dans les centres d'apprentissage des métiers permet aux jeunes désœuvrés et aux sans emploi de devenir des agents de production, qui contribuent par leur travail à offrir des services à la communauté et à participer par leur revenu au renforcement de la capacité financière de l'Etat. Ils payent des taxes sur leurs activités professionnelles, dont se sert l'Etat, les communes où ils sont implantés, pour construire différents services sociaux tels que les routes et les petits marchés, profitables à l'ensemble de la communauté.

L'effet de la formation reçue est étendu, dépassant le cadre personnel de l'individu formé. Il devient bénéfique à la société au travers des services publics que l'Etat, utilisant les fonds générés par le paiement des taxes, mette à la disposition des citoyens.

Au-delà de la fonction interne d'amener les apprenants à l'acquisition des connaissances, l'éducation non formelle joue également le rôle de les préparer à intégrer le marché du travail, en leur donnant des compétences suffisantes pour devenir des travailleurs aux qualités reconnues.

Pour ce, affirme J.J. PAUL (2007, p. 58), « *une connaissance qui ne se transforme pas en une compétence reconnue sur le marché de travail, n'a que faible valeur.* » L'évaluation de la production interne des produits de l'éducation consiste à mettre en relation la compétence visée comme mesure de produit et les facteurs de production mobilisés pour y parvenir. Dans le cadre de



l'éducation non formelle, ces facteurs sont par exemple les caractéristiques des apprenants, celles des formateurs, les modes d'organisation des apprentissages, et la disponibilité de l'équipement. Tandis que, l'évaluation de la production externe s'opère par la sanction du marché du travail.

Dans ces conditions, les résultats du test et des questionnaires ne sont pas des informations suffisantes sur la qualité de l'éducation, qui puisse justifier l'élaboration des politiques éducatives et surtout l'octroi d'un financement public. Du reste, les connaissances et les compétences possédées par un individu telles que les révéleraient les tests, ne trouveront leur signification que dans la contribution de l'individu *compétent* à la production des biens et des services sociaux et économiques.

Cette analyse met l'éducation au service de l'économie, particulièrement la macro-économie, en tant que cadre de formation des ressources humaines indispensables à la croissance. L'appréciation du rapport entre éducation et croissance peut orienter les décisions des pouvoirs publics d'investir dans l'éducation, en y allouant des subventions conséquentes. Ils pourront affecter un financement important lorsque qu'ils estiment en tirer des bénéfices importants, comparés à ceux des investissements alternatifs.

Les programmes de massification de l'éducation lancés au début des années 60 dans la plupart des pays découlaient fondamentalement de l'estimation du rôle positif de l'éducation dans la croissance économique. Cette tendance à l'expansion de la scolarisation s'est, au fur et à mesure, ralentie lorsqu'il était observé qu'en dépit de l'augmentation du taux de scolarisation, la situation économique de certains pays engagés dans le programme de massification scolaire ne s'est pas améliorée à la hauteur des attentes de leurs populations. Les conditions de vie de la majorité de ces dernières n'ont cessé de dégrader à cause d'une pauvreté profonde.

M. WOODHALL (2004, p.18) attribue cet échec à un défaut de planification qui devrait normalement prendre appui sur une analyse coût-bénéfice ou coût-efficacité de l'éducation, comme nous le montrerons plus loin, impliquant une comparaison systématique du volume des coûts d'une certaine forme d'investissement, en vue d'en évaluer la rentabilité économique. Il estime que les besoins auxquels doit répondre l'éducation doivent être identifiés et bien définis pour permettre d'orienter utilement la formation des ressources humaines profitables à l'économie.

En somme, la valeur économique de la productivité des programmes d'éducation non formelle peut être saisie dans une analyse de la rentabilité individuelle et sociale, qui mettra en rapport les coûts engagés pour la formation et les bénéfices monétaires et non monétaires obtenus. Il s'agit, autrement dit, d'évaluer le rendement de la formation reçue par rapport aux ressources mobilisées. Plus concrètement, de procéder à l'analyse coût-bénéfice de la formation.

#### **1.2.1.2. Analyse coût-bénéfice de l'éducation non formelle**

L'évaluation de la fonction économique de l'éducation non formelle conduit à mettre en rapport les coûts et les bénéfices de l'investissement des individus dans la formation reçue. Autrement dit, à procéder à une analyse coût-bénéfice des différents programmes de formation offerte.

L'expression *analyse coût-bénéfice* signifie, selon M. WOODHALL. (2004, p. 26), « *la comparaison systématique de la grandeur des coûts et des bénéfices d'une certaine forme d'investissement, en vue d'en évaluer la rentabilité économique.* » Il renchérit que « *toutes les formes d'investissement supposent que la consommation actuelle a été sacrifiée aux bénéfices futurs, c'est-à-dire à l'augmentation de la production ou du revenu. L'analyse coût-bénéfice ou l'analyse du taux de rendement qui est le type d'analyse coût-bénéfice le plus fréquemment appliqué à l'éducation, fournit un moyen d'apprécier ces bénéfices futurs par rapport aux coûts qui doivent être supportés dans le présent.* »

Pour recevoir une formation dans un centre d'éducation non formelle, les apprenants engagent un certain nombre de dépenses évaluées au montant versé au formateur comme minerval, au frais de transport régulièrement payés pour aller au lieu de la formation, au prix d'achat de différents matériels ou documents exigés pour leur formation. Les compétences développées dans le cadre de cette formation leur permettent de travailler et d'avoir un revenu. En mesurant la rentabilité de la formation reçue, on peut remarquer s'il est économiquement profitable pour les individus de continuer à investir dans cette forme d'éducation.

Il convient pour ce faire de comparer la somme des dépenses engagées pour la formation avec le volume de revenu monétaire qu'engendre la formation.

Cette dernière est rentable lorsque les bénéfices qu'elle procure sont supérieurs aux coûts qu'elle a occasionnés.

Dans un univers de ressources limitées, il importe de savoir choisir au mieux les modes d'organisation de l'éducation qui soient productives. Cela implique, pour les apprenants et leurs familles, de savoir effectuer des arbitrages entre l'investissement en éducation et les autres activités lucratives et pour les pouvoirs publics de comparer le rendement de l'investissement en éducation avec les investissements alternatifs. Même dans le secteur de l'éducation, il convient de choisir, pour un niveau donné des dépenses, la forme d'éducation ou le niveau de programmes le plus efficace, en termes de qualité de formation, d'ouverture d'accès aux individus de toutes les catégories sociales et de possibilité d'emploi. Tout cela, en vue d'une meilleure utilisation des ressources disponibles, permettant d'organiser un système éducation qui répond le mieux aux besoins des apprenants. La finalité étant de faire bénéficier l'accès à l'éducation à tous, particulièrement aux enfants et jeunes défavorisés ou d'origine modeste, lesquels peuvent moins compter sur leurs parents, tant pour leurs tâches éducatives que pour le réseau de relations qui pourra jouer dans l'accès à l'emploi.

Un des problèmes majeur qui se posent dans l'utilisation de l'analyse coût-bénéfice est la possibilité de déterminer l'ensemble des bénéfices que procure l'investissement en éducation. Car dans le lot des bénéfices futurs découlant de cet investissement figurent des gains non économiques. Par ailleurs, affirme M. WOODHALL (2004, p.27), « *Les bénéfices économiques sont eux-mêmes difficiles à apprécier.* » Il convient d'user de précaution si l'on veut utiliser cette technique à bon escient.

Pour le présent travail, les coûts que nous avons considérés et dont les informations étaient accessibles, sont les coûts privés monétaires relatifs aux taux de minerval (frais payés pour la formation), les dépenses de matériels et les dépenses de transport. Nous avons rapporté, la somme de ces différentes dépenses au revenu de chaque travailleur issu de l'éducation non formelle, pour déterminer la rentabilité de la formation reçue.

### **Observations concernant l'emploi de l'analyse coût-bénéfice**

Lorsqu'elle est appliquée à l'éducation, l'analyse coût-bénéfice sert à évaluer les bénéfices économiques de l'éducation. Cependant, rappelle M. WOODHALL (2004, p.28), « *Certains spécialistes ont soutenu que l'analyse coût-bénéfice n'était pas appropriée à l'éducation suite à la multiplicité des objectifs et de l'importance des bénéfices extra-économiques.* » Ce point de vue nous semble paradoxal par rapport à l'importance reconnue de la contribution de l'éducation à la croissance économique. Dès lors que l'on n'admet l'importance des bénéfices économiques résultant de l'investissement dans l'éducation, la nécessité d'analyser la nature et l'étendue desdits bénéfices par rapport aux coûts apparaît incontournable dans un monde où la rareté des ressources impose de faire des choix rationnels en matière d'investissement. Il est, par ailleurs, vrai que l'analyse coût-bénéfice n'est pas appropriée pour évaluer les bénéfices autres qu'économiques de l'éducation. Pour ce faire, d'autres techniques telles que l'analyse coût efficacité, peuvent utilement contribuer à l'analyse de bénéfices extra-économiques.

L'analyse coût-efficacité et l'analyse coût-bénéfice ont en commun le fait qu'elles permettent de comparer les coûts et les résultats. La différence réside au niveau de la nature des résultats à considérer. *L'analyse coût-bénéfice* s'applique à mesurer les coûts et les bénéfices sous l'angle monétaire. Tandis que *l'analyse coût-efficacité* consiste à comparer plusieurs options, tels que les différents modes de formation formelle et non formelle, les différentes stratégies de communication avec les apprenants, les différents modes d'organisation des apprentissages, et à en évaluer l'efficacité en se fondant sur des variables tels que les résultats à une épreuve d'évaluation, les scores à un test ou le nombre des apprenants ayant correctement accompli une tâche.

Dans cette étude, l'analyse coût-bénéfice sert à l'évaluation d'une des dimensions de l'efficacité externe des programmes d'éducation non formelle, à savoir : comparer la hauteur du revenu des travailleurs issus de l'éducation non formelle et le volume du coût de la formation.

Cependant, pour évaluer l'efficacité interne relative à l'atteinte des objectifs de la formation, nous avons administré une épreuve de compétence. Les détails quant à l'élaboration et au contenu de cette épreuve, ainsi que aux modalités d'administration sont largement exposés dans la section consacrée au cadre méthodologique.

En somme, les fonctions sociales de l'éducation non formelle ci-dessus décrites (processus d'acquisition de connaissances et de libération, mécanismes de socialisation, facteurs de production et de croissance économique) indiquent le caractère indispensable du développement du potentiel humain par la formation et l'apprentissage, comme une nécessité pour tous les individus, et cela, tout au long de leur vie. Il s'agit d'une conception de l'éducation comme action permanente allant de la naissance à la mort et prenant des formes diverses dont l'éducation non formelle.

## 1.2.2. Education permanente ou l'apprentissage tout au long de la vie

### 1.2.2.1. Concept d'éducation permanente.

L'on ne peut se porter à l'analyse de l'éducation non formelle sans se référer à ce qui a modifié en profondeur les tendances actuelles, la conception de l'éducation permanente. L'éducation permanente a radicalement influencé la qualification de l'éducation non formelle. Elle joue ce rôle influent quand elle est utilisée, soit comme principe organisateur du système éducatif, soit comme facteur intégrateur de toutes les formes et stratégies d'éducation, soit enfin comme système pourvoyeur des idées innovatrices et créatrices des opportunités susceptibles d'aider à résoudre les besoins d'apprentissage des hommes et des femmes tout au long de leur vie.

D'après D. POIZAT (2002, p.58), il serait possible de retrouver les fondements de l'éducation permanente dans les travaux de PLATON. Dans *Les lois*, il préconise une éducation que chacun doit toujours faire au cours de sa vie et selon son pouvoir.

Au 17<sup>e</sup> siècle, COMENIUS, à travers *La grande didactique*, traite de l'art universel d'enseigner tout à tous.

Cette conception a été reprise par CONDORCET qui, par son rapport sur l'organisation de l'instruction publique d'avril 1792, a contribué à installer l'idée d'une permanence de l'éducabilité. Il affirme :

*« Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ; assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie (habileté professionnelle) de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là, établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi[...]. Tel doit être le premier but d'une instruction nationale et, sous*

*ce point de vue elle est, pour la puissance publique, un devoir de justice.* » [www.premiumwanadoo.com](http://www.premiumwanadoo.com).

En ce qui nous concerne, quatre raisons peuvent être évoquées pour soutenir la construction de la notion d'éducation permanente. Elles sont respectivement d'ordre historique, anthropologique, socioéconomique et politique.

Au point de vue historique, notons avec KAPUKU (2006, p.8) que « *l'éducation permanente est un concept développé dans les années 1970 pour tenter de répondre à la crise de la société et de l'éducation qui avait frappé l'ensemble du monde industrialisé occidental. Les facteurs liés aux contextes de ces pays parmi lesquels : la démocratisation de l'enseignement, les exigences nouvelles du monde de travail requises par l'automatisation et la surinformation croissante ont généré une culture en mosaïque et alimenté une réflexion qui a donné naissance à ce concept.* »

Il faut souligner en particulier les efforts de recherche soutenus par l'UNESCO dont les plus notables sont ceux de la Commission dirigée par E. FAURE en 1972 qui culminèrent dans la publication de l'ouvrage intitulé *Learning to Be*.

Sur le plan anthropologique, l'éducation permanente n'avalise pas la distinction abrupte entre enfant et adolescent qui doivent apprendre et l'homme mûr qui doit produire, mais s'inscrit dans l'idée d'une vie pensée comme un processus de construction dynamique et dans la conception d'un homme inachevé.

Les raisons socio-économiques renvoient à une obsolescence toujours plus rapide des connaissances dans des sociétés technologiques, justifiant la permanence d'un processus éducatif. Les raisons politiques invoquent la nécessité d'une participation éclairée du citoyen à la vie publique, moyennant l'accès à la bonne information sur l'évolution de sa société, lui permettant de poser des actes responsables et pour l'intérêt général. Ce qui correspond pour les promoteurs de l'éducation permanente à une motivation de démocratisation de la société.

C'est en considérant la nécessité de l'éducation en tant que processus permanent d'acquisition de connaissances qui soit indispensable à tout individu, que nous relevons brièvement les liens entre l'éducation permanente et l'éducation non formelle. L'expression qui nous y amène est, sans doute, celle d'intégration et d'articulation des modes de formation dans les systèmes éducatifs.

L. ARENILLA et al (2007, p.127), dans leur dictionnaire de la pédagogie et de l'éducation, nous renseignent que « *le terme éducation permanente, dans son acception première, tend à disparaître du vocabulaire. Il est de plus en plus substitué par celui de l'apprentissage au long de la vie qui est en vogue actuellement. L'éducation permanente est donc une action historique liée à des moyens et à des objectifs afin d'affronter et de vaincre les défis du développement* »

On découvre une société qui veut avancer sur cette voie par les efforts sans cesse renouvelés et continus ainsi que des choix politiques décisifs qu'elle opère notamment dans le domaine de l'éducation. On la voit continuellement à la recherche ce que les mêmes auteurs décrivent en termes de recherche de nouveaux systèmes successifs, cohérents et gradués de formation, de perfectionnement ou de recyclage des enfants, des jeunes et des adultes.

Ces idées nous mettent en présence d'une notion plus large de l'éducation que traduit le concept d'éducation permanente, laquelle permet de situer quelques unes des expressions avec lesquelles on a toujours tendance de la confondre alors qu'elles n'en traduisent que quelques aspects. C'est le cas de l'éducation non formelle qui nous préoccupe dans cette recherche.

L'unité du processus éducatif, englobant les différents aspects relatifs à la formation tant des jeunes que des adultes est une nécessité incontournable pour organiser l'intégration du système éducatif tant au niveau vertical qu'horizontal.

L'intégration verticale vise la recherche permanente de la continuité des divers moments de la formation, fondée sur des objectifs cohérents, adaptés aux besoins et au niveau des apprenants. Dans cette perspective, l'école ou



l'université devra se modifier profondément et changer sous l'impulsion de l'évolution de la société, de ses réalités et des nouveaux besoins qui s'y créent. *L'université ouverte* se situe dans la logique de cette évolution. Il en va de même de la formation professionnelle en alternance où l'accent est fortement porté sur l'activité et la responsabilité des apprenants.

L'importance cruciale de l'apprentissage pour la vie humaine implique de considérer le non accès à la formation et à l'apprentissage comme un énorme danger humain. En effet, toute personne qui arrête d'apprendre signe son arrêt de mort. L'apprentissage ne peut pas être confiné au cadre formel, l'école ou l'université. Il ne s'y laisse d'ailleurs pas confiner. On apprend mieux dans les différents contextes de la société. L'éducation permanente s'accommode à cette réalité par son principe d'intégration horizontale.

L'intégration verticale doit être complétée par l'intégration horizontale, selon laquelle toutes les activités culturelles ou professionnelles, leur personnel et les lieux-mêmes où elles se déroulent devront être mis à la disposition de cette éducation globale qui ne doit pas se limiter, comme déjà dit, au seul établissement scolaire ou universitaire. C'est pour dire que seule l'éducation permanente a la mission de rendre possible cette intégration horizontale au niveau du système éducatif, permettant ainsi l'élargissement et la multiplication des opportunités éducatives extrascolaires ou en dehors des universités. Cette dernière dimension de l'éducation a été développée depuis plus de trois décennies dans toutes les contrées du monde et sous l'impulsion des agences des Nations Unies, le PNUD, l'UNICEF et l'UNESCO, mues par la conviction qu'il ne peut y avoir de véritable développement sans système éducatif efficace.

Cette efficacité n'est possible qu'en élargissant et en multipliant les opportunités d'éducation au-delà du système scolaire et universitaire. Autrement dit en transformant tout l'environnement d'une société ou chaque société en *société apprenante*.

Sous cet élan, la plupart de pays en développement membres de l'ONU ont été invités et encouragés à définir les priorités de l'éducation de leurs systèmes

éducatifs et à investir dans l'avenir en vue de résoudre la crise économique ainsi que les problèmes que pose leur développement à court et à long terme tant pour l'éducation proprement dite que pour le développement des ressources humaines.

J. HALLAK (1990, p.127), parlant de l'éducation extrascolaire affirme que « *L'éducation extrascolaire a proliféré depuis quelques décennies, modifiant radicalement les contours du domaine éducatif (...). Si l'école reste bien l'institution dominante, elle ne représente plus la seule voie que peuvent suivre les individus pour atteindre les objectifs explicites d'enseignement et de formation. Toute une gamme de possibilités d'instruction est apparue à côté d'elle, qui se développe rapidement.* »

Celles-ci présentent de nombreuses caractéristiques et peuvent être classifiées suivant différents critères.

### **1.2.2.2. Approche classificatoire de l'éducation non formelle**

#### **a. Traits caractéristiques de l'éducation non formelle**

##### **a.1. Introduction**

Les programmes d'éducation non formelle présentent d'importantes caractéristiques qui peuvent être mises à profit pour réaliser les objectifs du développement économique et du développement humain. Ils tendent, par exemple, à satisfaire des besoins immédiats, et ont surtout pour vocation d'aider ceux qui ont les moins de chance d'avoir accès à une scolarité normale, les pauvres, les gens de la campagne, les analphabètes et les chômeurs, de se développer là où les ressources sont limitées et d'être efficaces en termes de temps et de coût.

Toutefois, lesdits programmes ne sont pas au seul bénéfice des catégories sociales sus-énumérées. Ils sont également profitables aux jeunes en cours de scolarité qui désirent approfondir la pratique professionnelle et à ceux qui sont

employés, mais qui veulent mieux s'adapter à leur travail ou effectuer une reconversion professionnelle.

Cette analyse rejoint la caractérisation faite par P. COOMBS et M. AHMED (1974, p. 23), lorsqu'ils qualifient l'éducation non formelle de « *toute activité éducative organisée en dehors du système formel d'éducation et destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables.* »

Dans leur perspective, ces auteurs mettent en évidence, les caractéristiques principales de l'éducation non formelle, à savoir : activités organisées et structurées, non institutionnalisées, activités destinées à un public déterminé, visant d'atteindre des objectifs spécifiques d'éducation. Ces activités se déroulent hors du système éducatif établi et s'adressent à des personnes désirant accomplir des apprentissages particuliers.

On peut mieux appréhender cette description, particulièrement les aspects touchant à l'atteinte des objectifs de formation et à la réponse aux besoins des apprenants, en considérant les cas des formations en dépannage des téléphones cellulaires et celles en dépannage des véhicules, analysées dans le présent travail, lesquelles répondent aux besoins spécifiques des jeunes et adultes relatifs notamment à l'acquisition des connaissances et à l'obtention d'une occupation professionnelle et un revenu leur permettant de se prendre en charge et d'aider leur famille.

Au-delà de ces aspects, on peut relever plusieurs autres caractéristiques de l'éducation non formelle, en considérant ses variétés et la diversité des objectifs qu'elles poursuivent, selon le contexte historique, politique, social et économique. Ce qui peut rendre difficile la tentative d'en opérer une classification plus ou moins rigoureuse, à l'instar du secteur de l'enseignement formel.

De l'avis des auteurs comme T. SIMKINS (1977) ; P. COOMBS (1985) et A. HAMADACHE (1991), il est plus facile d'établir une généralisation au sujet des caractéristiques des programmes d'éducation formelle que de la non formelle. La première disposant d'un degré d'uniformité et de cohérence qui manque à la seconde.

## **a.2. Caractéristiques proprement dites**

De manière générale, les caractéristiques de l'éducation non formelle se présentent comme une critique à l'éducation formelle portant sur son coût, son inflexibilité et l'inadéquation de son programme. Le coût de l'éducation formelle est lié à la longue durée du programme, à sa nature de plein temps, à sa base institutionnelle et son caractère magistro-centrisme. L'inadéquation touche au caractère général, standardisé et académique de son contenu. Tandis que l'inflexibilité tient à sa structure rigide, sa dépendance à l'institution et à l'équipe de direction, et à son contrôle externe.

Au regard de ces critiques, l'éducation non formelle présente nombre d'avantages touchant à son organisation et aux résultats qu'elle génère. Les programmes de formation sont basés sur l'environnement et ont lieu dans une variété de cadres tels le lieu de travail ou un autre espace déterminé. Ils fournissent les apprentissages qui rencontrent les besoins directs des individus et sont immédiatement impliqués dans les réalités de la communauté. La formation est moins coûteuse et se fait à court terme. Sa durée dépend de type d'apprentissages et des individus cibles. Les facilités de l'environnement utilisées sont simples et coûtent moins chères. Le personnel utilisé n'est pas constitué des enseignants professionnels. Le coût d'opportunité par rapport au temps des apprenants est faible. Le budget de l'Etat peut y être affecté, mais souvent à volume réduit suite au soutien de la communauté universelle ou des privés.

Malgré les avantages qu'elle procure, l'éducation non formelle n'échappe pas à certaines critiques dont les principales sont présentées ci-dessous.

### **a.3. Critiques sur l'éducation non formelle**

L'éducation non formelle fait face à beaucoup de résistance voire d'hostilité, au regard des critiques lui adressées. On l'accuse, par exemple, de favoriser l'intégration ou l'ingérence des non-professionnels dans le domaine de l'enseignement et de nuire à l'égalité. Autrement dit, l'éducation non formelle ne garantirait pas l'égalité des chances en matière d'accès à l'éducation, l'éducation qu'elle offre serait au rabais. En d'autres termes, l'absence de statut légal et des équivalences avec l'enseignement formel, serait de nature à diminuer les chances des formés pour les formations ultérieures ou l'accès à l'emploi.

Ce considérant, affirme A. HAMADACHE (1991, p.136.), « *le plus souvent les apprenants comme leurs parents regardent l'école avant tout comme le moyen d'accéder à un emploi rémunéré et non comme cadre d'acquisition des connaissances et des aptitudes fonctionnelles applicables dans la vie quotidienne. Ils préfèrent de ce fait une formation qui mène à un diplôme.* »

Enfin, les expériences réalisées dans le cadre de l'éducation non formelle seraient limitées et à petite échelle. Elles ne seraient pas de nature à doter les apprenants des capacités de faire des réalisations qui soient profitables à la communauté.

### **a.4. Notre commentaire**

En analysant les différentes critiques ci-dessus, nous remarquons qu'elles s'appuient implicitement sur le profil du formé et les normes du système d'enseignement formel. Pourtant, c'est en réaction à ces normes que les initiatives de l'éducation non formelle ont été prises, pour offrir un programme de formation moins rigide et répondant aux besoins de différentes catégories sociales. Sans réduire l'importance de la contribution de l'éducation non formelle, ces critiques relèvent les faits sur lesquels doivent reposer la politique éducative pour renforcer la contribution de l'éducation non formelle à la réalisation des fonctions sociales de l'éducation.

## **b. Critères de classifications de l'éducation non formelle**

En considérant la grande variété des programmes de l'éducation non formelle existant dans les différentes sociétés, T.SIMKINS (1977, p.108), estime que « *l'approche d'analyse convenable devrait être essentiellement taxonomique. Cela implique de répertorier tous les programmes appliqués dans une société donnée et jugés utiles pour des buts analytiques ou pour l'établissement des objectifs stratégiques.* »

Il s'agit d'une tâche combien difficile, en raison de l'éparpillement des programmes de l'éducation non formelle dans certaines sociétés, comme la République Démocratique du Congo, où il n'existe pas une structure unique qui puisse en assurer la coordination. Les opportunités de l'éducation non formelle qui y sont organisées, relèvent des plusieurs Ministères du Gouvernement et de différentes Organisations non Gouvernementales, nationales et internationales.

En dépit de ces difficultés, plusieurs auteurs ont tenté d'opérer des classifications en se basant sur des différents critères touchant aux finalités, aux contenus des programmes, aux approches utilisées, aux besoins auxquels doivent répondre les programmes, aux types de clientèles et aux instances d'organisation. Concernant les finalités et les contenus des programmes nous citons la classification de H. REED (1984) ; R. HARBISON et F. HANUSHEK (1992), qui distinguent : les activités destinées au développement des aptitudes et des connaissances des membres de la main-d'œuvre déjà employée ; celles visant à préparer les personnes jeunes à entrer à l'emploi ; les activités destinées à développer les aptitudes, les connaissances et la compréhension qui transcendent le monde de travail.

A propos des approches utilisées, le classement fait par P. COOMBS et M. AHMED (1974) propose : les activités de vulgarisation, celles consacrées à la formation, à l'entraide (ou la coopérative) et les programmes portant sur le développement intégré.

Quant aux besoins auxquels doivent répondre les programmes, aux types de clientèles, aux instances d'organisation et aux rapports entretenus avec les systèmes éducatifs formels, la catégorisation élaborée par J. HALLAK (1990, p. 271) considère les activités relevant de l'éducation para-formelle, les activités se rapportant à l'éducation populaire, l'éducation pour le développement personnel et la formation professionnelle.

Dans ce même registre et concernant particulièrement la clientèle ou le public cible, il y a lieu de noter les programmes pour enfants, jeunes ou pour adultes, ainsi que ceux destinés aux handicapés ou aux marginaux par exemple les enfants de la rue.

Parmi ces modèles, celui proposé par J. HALLAK nous semble plus englobant des activités de formation offertes dans le secteur d'éducation non formelle. C'est aussi celui que nous avons retenu pour catégoriser les programmes d'éducation non formelle organisés en République Démocratique du Congo, tel que présenté au chapitre troisième de la présente étude.

En dépit de modèle de classification adopté, l'important est que les activités de l'éducation non formelle réalisent les objectifs pour lesquels elles ont été organisées. Autrement dit, qu'elles puissent justifier d'une efficacité réelle et suffisante.

### **1.2.3. Notion d'efficacité**

L'efficacité est une notion vaste qui renferme plusieurs acceptions, politique, médicale, technologique et policière. Elle est employée dans ce travail par rapport à l'atteinte des objectifs de la formation et aux effets socio-économiques qui en découlent. Cela dans la double dimension : descriptive et analytique.

La première, fait un exposé général du concept d'efficacité et de ses contours dans le domaine de l'éducation. Est également abordé, le sens que traduit cette notion lorsqu'on l'applique au système éducatif dans son ensemble ou à chacun de ses constituants que sont l'établissement d'enseignement ou de formation, le

formateur, l'apprenant, le programme, l'environnement de formation, les procédés ou les stratégies. La seconde est opérationnelle et cadrée.

Elle circonscrit le concept de manière à générer un cadre théorique et méthodologique approprié à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

### 1.2.3.1. Description

L'efficacité peut-être comprise comme la capacité d'arriver à ses buts, de produire un effet ou un résultat désiré. C'est la mesure dans laquelle les objectifs souhaités sont atteints. Mesure dans laquelle une organisation s'acquitte de sa mission et atteint ses objectifs.

En tant que degré de réalisation des objectifs d'un projet, l'efficacité s'apprécie par comparaison entre les résultats obtenus et les résultats attendus tant du point de vue quantitatif que qualitatif.

Dans le sens où l'efficacité est décrite comme une relation optimale entre les intrants et les extrants, « une activité est effectuée avec efficacité si l'on obtient une quantité donnée d'extrants avec un minimum d'intrants, ou inversement si une quantité donnée d'intrants fournit le maximum d'extrants » (UNESCO/IPE, 2006, p.37).

Pour G. DE LANDSHEERE (1982, p.106), « *est efficace la personne ou le traitement qui atteint l'objectif visé* ». Cette conception est également partagée par M. DEMEUSE et al (2005, p.18) qui, toutefois, établit une distinction entre l'efficacité et l'efficacité. Ainsi, ils affirment que : « *Si l'efficacité se mesure à l'atteinte d'objectifs ou par l'adéquation entre les résultats escomptés et les résultats réellement obtenus, l'efficacité suppose donc que cette adéquation soit obtenue aux moindres coûts ou à des coûts moins élevés que par d'autres méthodes. Ce coût n'est pas uniquement monétaire, mais peut prendre la forme d'une dépense en temps d'apprentissage, par exemple.* » Ils renchérissent que « *l'analyse de l'efficacité correspond en effet assez bien à des préoccupations*



*davantage tournées vers l'identification des facteurs qui permettent d'atteindre les objectifs éducatifs que vers la rationalisation des moyens, du moins chez les chercheurs impliqués dans les études sur l'efficacité.»*

La précision qu'apporte M. DEMEUSE et ses compagnons sur l'aspect intéressé par l'étude de l'efficacité est fondamentale. Elle spécifie l'orientation que doit prendre l'analyse et les paramètres essentiels à considérer.

Dans son acception générale, le concept d'efficacité a une connotation économique, étroitement liée à la notion de productivité. Cet intérêt pouvait considérablement s'expliquer par les perspectives des institutions financières internationales qui naturellement justifient leur choix d'investissement ou de financement par les bénéfices réels escomptés.

Cette référence à l'économie est bien observée par LEGENDRE (1993), lorsqu'il définit l'efficacité comme le degré d'atteinte d'un objectif, tout en considérant des variables d'efficience et d'impact.

*L'efficience* peut être définie comme le rapport entre ce qui est réalisé et les moyens mis en œuvre ou comme l'expression d'une comparaison entre le résultat et les efforts consentis ou les ressources consacrées à la poursuite d'un objectif. Tandis que *l'impact* traduit les effets recherchés sur un environnement ou une population par la poursuite d'un objectif ou effets constatés, prévus ou imprévus, à la suite des résultats obtenus.

En outre, *la pertinence* signifie le degré de lien significatif entre les résultats obtenus et les besoins à satisfaire ou entre les objectifs poursuivis et les besoins à satisfaire. Au sens restreint de *pertinence de la formation*, elle indique la conformité des connaissances, des qualifications et des compétences acquises par exemple par un stagiaire avec les exigences de l'emploi offert et avec les besoins prioritaires du marché du travail.

L'impact de la perspective économique sur les recherches consacrées à l'efficacité, est beaucoup plus important, particulièrement lors qu'on parcourt les travaux intéressés à la notion de rendement. C'est principalement dans le

monde de l'éducation où le concept de rendement a été en vogue que celui d'efficacité. Il s'agissait, par exemple, d'analyser les résultats d'un apprenant à l'issue d'un examen, ou d'évaluer la prestation d'un enseignant par rapport à un autre ; ou une méthode par rapport à une autre, d'une part. Et, d'autre part, d'évaluer la capacité des personnes formées à contribuer utilement à la solution des problèmes de leur société, par la mesure du rapport entre le gain et les moyens investis à la formation.

Comme on peut le remarquer, dans son acception générale et dans son application en éducation, le concept d'efficacité est fortement déterminé par des exigences économiques liées à la notion de croissance et de progrès. Dit autrement, le développement de l'économie nécessite la participation d'une main d'oeuvre compétente et qualifiée dont l'éducation demeure la seule voie de préparation et de production.

Pour cela, la mesure de l'efficacité doit répondre aux objectifs sociaux. L'on devait, par exemple, comparer les coûts aux avantages sociaux de l'éducation ou observer dans quelle mesure l'éducation satisfait aux besoins du marché de travail (G. PSACHAROPOULUS et G. WOODHALL, 1988).

Ces considérations relèvent bien de l'analyse que des effets de l'éducation peuvent s'apprécier par leur capacité à préparer les apprenants à leur rôle futur dans la société.

Les critères de mesure de cette capacité seraient, par exemple, les perspectives d'emploi et de gains des apprenants. De telles mesures sont en dehors du système éducatif et ne relèvent pas de résultats observables à l'intérieur de celui-ci.

#### **I.2.3.2. Types d'efficacité**

Evaluer l'efficacité, demande que soit effectuée l'analyse du concept, en considérant tous ses contours. C'est l'exercice auquel s'est employée la partie ci-dessus. Définie comme la capacité à réaliser les objectifs visés, l'efficacité

comporte plusieurs aspects qui peuvent être regroupés en deux principaux volets: efficacité interne et efficacité externe.

### **a. Efficacité interne**

L'efficacité interne de l'éducation s'intéresse aux relations entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires, académiques ou de toute autre formation, soit à l'intérieur du système éducatif dans son ensemble, soit au sein d'une institution déterminée. Dans cette optique, affirme J.J. PAUL (2007, p. 57), « L'efficacité interne s'intéresse à évaluer la valeur ajoutée d'une formation. Entendu, l'écart entre le niveau d'acquisition en début de formation et le niveau d'acquisition en fin de période. »

Toute mesure tendant à établir l'adéquation entre les résultats obtenus par les formés et les objectifs pédagogiques exprimés en termes de savoir, savoir-faire, savoir-être, peut contribuer à évaluer l'efficacité interne. Celle-ci s'intéresse aux effets internes au système. Elle peut être appréciée *quantitativement*, par exemple, le rapport entre le nombre d'apprenants achevant avec succès la formation et l'effectif de la cohorte initiale. Elle peut aussi être appréciée *qualitativement*, par exemple, le rapport entre les connaissances et les compétences après et avant la formation.

Comme l'on peut bien imaginer, les difficultés rencontrées par les apprenants dans leur progression au sein d'un établissement d'enseignement fait la préoccupation de tous les responsables éducatifs, planificateur, parent, ou apprenant. Le planificateur est intéressé à connaître le nombre d'élèves inscrits qui terminent effectivement un cycle donné d'enseignement et qui obtiennent un diplôme, dans la limite de temps officiellement imparti.

Cela permet aux éducateurs d'évaluer la pertinence de leurs objectifs pédagogiques, des contenus et des méthodes d'enseignement. Ils pourront ainsi

interroger toute la ribambelle des facteurs internes et externes liés à la fréquentation et aux performances scolaires.

Considérée comme le degré de transformation des caractéristiques pédagogiques des inputs en fonction des objectifs pédagogiques, l'efficacité interne s'attache à mesurer :

- le nombre de formés achevant le programme de formation ;
- le nombre de formés obtenant le diplôme offert par le programme de formation ;
- la nature ou la qualité des compétences réellement démontrées ;
- la nature ou la qualité des résultats partiels en cours de formation ;
- la nature ou la qualité des résultats obtenus en fin de formation.

Dans le secteur formel, l'efficacité interne résulte de la comparaison des comportements observables d'un formé ou d'un groupe de formés aux objectifs d'apprentissage correspondants. Les notes obtenues aux contrôles effectués en cours de formation ou à la fin de celle-ci en sont des indicateurs.

L'efficacité interne s'y exprime mieux par les taux de passage en classe supérieure, les taux de réussite aux examens, les taux de redoublement et d'abandon.

Concernant l'éducation non formelle, la nature ou la qualité des compétences réellement manifestées constitue le socle même de l'analyse de l'efficacité. Car, la finalité de toute action de formation est l'acquisition des compétences visées. Le caractère pragmatique des programmes de ce secteur ouvre la voie au suivi de l'évolution individuelle de chaque apprenti. Ce faisant, on aboutit à monter l'échelle de progression de l'apprenant du début à la fin du processus de formation, pour déterminer ses compétences relatives. Donc, l'important n'est pas de savoir combien d'apprenants ont accompli le nombre des semaines ou de mois requis pour la formation, mais plutôt ce que chacun a réellement appris.

## **Qu'est-ce que nous attendons par compétence ?**

La notion de compétence renvoie à la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation (P. PERRENOUD, 2000, p.12) ou à un savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (Programme de formation de l'école québécoise, 2000, p.51). Elle est aussi le fait de savoir accomplir une tâche (B. REY, 2003, p.37).

En analysant les définitions ci-dessus, on peut dégager une convergence, portant essentiellement sur deux aspects : d'abord, une compétence débouche nécessairement sur une action à accomplir ; ensuite, l'action qu'engendre la compétence est fonctionnelle, c'est-à-dire utile ou visant un but déterminé. En tant que tel, la compétence est plus qu'un simple comportement. Elle se rapporte toujours à la tâche ou à la gamme des tâches qu'elle permet d'accomplir, en vue de l'utilisation des savoirs acquis. Car, en effet, un véritable savoir, n'est pas la simple mémorisation d'un ensemble d'énoncés, mais la capacité de l'apprenant d'en faire usage. A ce propos, c'est bien l'aspect transfert qui confère à la compétence son véritable sens en tant que capacité d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises précédemment et comme capacité de choisir, dans le répertoire de procédures disponibles, celles qui conviennent à une situation en présence.

C'est bien sous cet angle que nous concevons la notion de compétence dans le secteur d'éducation non formelle et particulièrement dans la formation aux métiers où, en fonction du jugement fait de la situation existante, l'individu compétent choisit et combine plusieurs procédures en vue de la résoudre. Le processus de formation étant essentiellement fondé sur la pratique, conduisant à l'utilisation immédiate de savoirs appris, la manière dont les apprenants vont appliquer les savoirs et savoir-faire pour solutionner un problème permettra de déterminer leurs compétences. Dans cette optique, évaluer les compétences c'est vérifier si, mis en situation, les savoirs et savoir-faire appris permettent à l'apprenant de réaliser les résultats attendus.

## **b. Efficacité externe**

Apprécier l'efficacité externe d'un système de formation, revient à se demander si les individus éduqués sont socialement et économiquement utiles ou productifs. Pour P. PSACHAROPOULOS G. et M. WOODHALL (1988, p. 101), « *l'efficacité externe permet de savoir dans quelle mesure l'éducation répond aux objectifs de la société et satisfait les besoins du marché du travail.* »

Elle permet aussi « *d'apprécier la capacité du système éducatif à préparer les apprenants à leur rôle futur dans la société* » En ce sens, l'efficacité externe, évoquant l'idée d'impact poursuivi ou atteint, pourrait être abordée selon des critères de *quantité* ou de *qualité*.

- *Quantitativement*, l'efficacité externe d'un système éducatif ou d'un niveau d'enseignement consiste en l'estimation du niveau de satisfaction des besoins ; se demander notamment si le système forme en nombre suffisant ou requis. Cela suppose une planification de la formation des ressources humaines. Par exemple, combien de cadres intermédiaires ou de cadres de haut niveau seront produits par le système au cours d'une période déterminée ?

L'évaluation de l'efficacité externe devra alors requérir des objectifs opérationnels quantifiés et qualifiés en fonction desquels on pourrait éventuellement juger de l'atteinte ou de la non atteinte de résultats (OCDE, 2001).

- *Qualitativement*, elle consisterait, par exemple à établir la comparaison entre les compétences acquises par les produits du système éducatif et les postes de production qu'ils occuperont. Atteindre pareil objectif n'est possible que si, les profils requis par les postes de travail ont été préalablement définis de façon claire et spécifié au système éducatif, pour qu'il en tienne compte dans la constitution du contenu et le choix des méthodes ou stratégies de formation.

L'analyse de l'efficacité externe pose en effet la question de la relation entre l'éducation et le développement, d'une part, pour justifier l'ensemble de financement à allouer à l'éducation, et, d'autre part, pour déterminer l'apport des

programmes de formation et de l'enseignement dans la réalisation du plan général de développement d'une nation.

Pour une meilleure connaissance de cette relation, il y a lieu d'établir au préalable une bonne définition du rôle respectif voire réciproque des secteurs éducatif et économique, laquelle fournit les éléments qualificatifs de leur rapprochement et trace le cadre de leur intégration.

Toute la réflexion sur cette question porte à déterminer dans quelle mesure l'éducation pouvait permettre d'accroître la production économique.

Selon M. GURGAND (2000, p.8), « *deux questions essentielles se posent à l'économie de l'éducation, lorsqu'on s'emploie à évaluer le rendement de l'investissement éducatif : plus d'éducation produit-elle plus de richesse ? Dans quelles conditions ?* »

L'éducation apporte à l'apprenant des matériaux de réflexion et de construction d'une pensée logique, lui permettant d'appréhender les phénomènes en présence. Aussi, favorise-t-elle le développement des connaissances et les compétences susceptibles de mettre en œuvre dans l'effort de production.

Les preuves de la contribution de l'éducation sont souvent apportées dans les études sur le rendement différencié des travailleurs, selon le niveau de formation ; aussi sur la productivité d'un même travailleur à deux périodes différentes, avant et après la formation.

A en croire G. PSACHAROPOULOS et M.WOODHALL (1988, p.105), « *C'est bien l'établissement de cette relation qui a conduit, autour des années soixante à des vastes mouvements de scolarisation et à une prise de responsabilité par plusieurs gouvernements de la planète pour lutter contre l'analphabétisme et pour accroître le taux de scolarisation.* » A cette occasion, étaient élaborés des plans de massification de l'éducation qui se chargeaient d'éliminer toutes formes de discrimination dans l'accès à l'école, liée au sexe, à la religion, et à la culture.

L'éducation étant alors devenue un bien commun à partager par tous, et un outil efficace pour la croissance économique. La préoccupation autour de ces années était de déterminer si les pays dont les populations ont davantage bénéficié d'un effort éducatif sont-ils, de ce fait, devenus plus riches. Les résultats sont fonction des représentations des mécanismes de la contribution de l'éducation à la création de richesses.

Dans ce sens, l'effet de l'éducation est plus important dans les pays dont l'économie est plus ouverte, et où les entreprises, faisant face à la concurrence internationale, valorisent particulièrement l'éducation parce qu'elle améliore la capacité d'adaptation dans un univers fortement concurrentiel (E.MAURIN et al, 2003 ; S. DESSUS, 1998).

Cette analyse ne rencontre pas l'entendement des chercheurs comme J.BEN HABIB et M. SPIEGEL (1994, p.155) dont le modèle de croissance postule que « *l'impact de l'éducation sur la croissance dépend de l'état de développement des pays.* »

Ainsi considéré, l'effet de l'éducation sur la croissance ne résulterait pas d'une règle universelle mais serait fortement soumis à des conditions économiques et institutionnelles propres à chaque pays et à chaque période.

Pour J.J.PAUL (2005, pp. 34-35), « *les économistes établissent généralement deux niveaux dans l'analyse de l'efficacité externe : le niveau macro-économique qui concerne la société dans son ensemble et le niveau micro-économique qui se réfère aux individus porteurs de la formation.* »

L'analyse de l'efficacité au niveau macro-économique a connu un renouveau à la fin des années 1980, avec les nouvelles théories de la croissance prônées par P. ROMER en 1986 et R. LUCAS en 1988. Pour ces auteurs, contrairement aux modèles initiaux de SOLOW en 1956, le capital fait partie intégrante des facteurs de production qui promeuvent la croissance.

Dans cet ordre d'idées, l'éducation devient une composante de l'investissement et est à l'origine de la variation du capital humain. Elle n'est plus un facteur



exogène auquel on fait appel pour expliquer la croissance quand on ne peut plus l'expliquer par les facteurs traditionnels que sont la terre, le travail et le capital, comme tel était le cas avec le modèle de SOLOW.

Avec les nouvelles théories de la croissance, l'analyse de la rentabilité de l'investissement en éducation, se fait en terme d' *externalité positive*, considérant que le capital humain dont est porteur l'individu formé bénéficie également aux autres membres de la communauté. Dans ce cadre, un mécanicien ou un informaticien mieux formé pourra faire bénéficier les autres de ses compétences, en leur apportant son expérience professionnelle. Il peut aussi assurer l'encadrement des plus jeunes ou apporter son expertise à la solution des problèmes se posant dans son milieu. En effet, si les approches macro-économiques peuvent servir à apprécier l'efficacité des politiques éducatives, elles restent cependant très limitées pour évaluer le rendement privé de l'investissement de l'éducation, c'est-à-dire compter tous les avantages que reçoit l'individu ou sa famille du fait de sa formation. Pareille analyse peut être merveilleusement faite en recourant aux approches micro-économiques qui s'intéressent par exemple aux effets de l'éducation reçue sur l'autonomie de vie, le comportement citoyen et le comportement en matière de santé.

Nous convenons avec J.J.PAUL (2005, p.35), qu'au-delà de ces aspects, l'intérêt particulier doit être accordé au domaine professionnel pour y évaluer les effets directs de la formation. Cette dernière est supposée accroître les compétences professionnelles des individus, et donc leur permettre d'être plus productifs. En conséquence, ils percevront des revenus salariés s'ils travaillent pour un employeur ou ceux de leur activité autonome s'ils sont travailleurs indépendants, agriculteurs ou artisans. Tel est le cas de nombreuses personnes issues du secteur d'éducation non formelle et engagés dans l'auto-emploi.

En somme, la connaissance des différents effets d'une formation tels que reflétés par le monde du travail permet d'éclairer les décisions politiques en matière d'investissement en éducation ; mais aussi d'aider familles et individus à opérer des choix de formation conséquents.

Pour cela, affirme J.J.PAUL (2005, p.34) « *l'efficacité externe de l'investissement en éducation constitue un essentiel déterminant, une information d'appui des politiques éducatives. Par exemple, la comparaison de taux du rendement individuel et social permet de justifier soit l'obligation que la formation soit entièrement financée par le bénéficiaire ou portée à la charge du trésor public, selon que le bénéfice de la formation est plus profitable à l'individu formé ou à la communauté. La durée de recherche du premier emploi permet au décideur politique de voir les types de formation à étendre, puisque répondant aux besoins du monde de travail, ou ceux à restreindre.* »

Le bénéfice produit par l'investissement éducatif se présente à échelles différentes, selon le type de formation reçue et le niveau atteint. L'éducation reçue change le statut social de l'individu en le dotant des capacités nécessaires pour un agir autonome. L'on peut ainsi observer, pour l'individu formé, la différence entre sa situation avant et après la formation. Ce changement est facilement observable dans le cadre de l'éducation non formelle qui offre l'opportunité aux désœuvrés, déscolarisés et sans emploi, d'apprendre un métier et, partant, de gagner leur vie.

En somme, les notions d'efficacité interne et externe peuvent être soit complémentaires, soit en contraste. Leur complémentarité s'exprime dans la mesure où l'efficacité interne pourrait également dépendre de la représentation anticipée de l'efficacité externe. En effet, les perspectives d'emploi et, surtout, de rémunération pourraient avoir une incidence directe sur l'organisation, le déroulement, la durée, la nature et les résultats des études (OCDE, 2001).

L'on peut penser que les difficultés actuelles d'insertion professionnelle de certains apprenants les motiveraient à achever leur formation dans des délais raisonnables ou, au contraire, à retarder volontairement leur sortie du système qui les forme, c'est-à-dire reculer le moment d'affronter les responsabilités sociales. Le système de formation pourrait également être trop ou pas assez sélectif selon les perspectives d'emploi lorsqu'il s'agit d'une formation initiale. Il

serait trop ou pas assez sélectif si les titres et diplômes devaient se traduire par une amélioration immédiate du statut socio-professionnel.

Le contraste entre l'efficacité interne et l'efficacité externe est observé lorsque les apprenants d'une institution éducative ou d'un cycle terminent avec succès leurs études, tandis que leur profil des diplômés ne répond pas du tout aux besoins de l'économie, de la société ou des niveaux supérieurs d'enseignement.

La contribution de l'éducation à la croissance économique doit s'opérer dans le sens de l'intégration relative du rendement privé et social. Et cela sous plusieurs conditions dont en voici les deux principales : d'abord, faudrait-il que les salaires mesurent l'efficacité productive relative des salariés. Ensuite, que l'éducation rende effectivement les agents capables de produire davantage de richesses.

C'est peut-être à ce niveau, nous semble-t-il, qu'il faudrait relever les divergences théoriques sur la causalité entre l'éducation et la croissance économique, comme nous le verrons au point consacré à la théorie du capital humain.

Cette dernière considère l'éducation comme investissement productif, tandis que pour les théories du filtre et du signal, l'éducation sert simplement de signal qui permette de sélectionner les individus potentiellement productifs.

### **1.2.3.3 Dimensions sectorielles de l'efficacité**

#### **a. Efficacité socio-professionnelle**

L'institution de formation ne fonctionne pas en vase clos. Elle est implantée dans un environnement auquel elle doit se référer dans la réalisation des objectifs lui assignés.

La capacité des individus formés de répondre aux besoins sociaux, de s'adapter au monde de travail et de donner un rendement professionnellement satisfaisant constitue la mesure de l'efficacité socio-professionnelle d'une formation.

### **c. Efficacité pédagogique**

L'efficacité pédagogique d'une formation renseigne si les objectifs poursuivis sont bien atteints, en termes de comportements observables ou de la capacité à accomplir une tâche.

En recourant par exemple à la mise en situation, le formateur ou l'évaluateur peut rassembler des informations relatives aux compétences réelles des apprenants, donc à l'efficacité pédagogique de la formation suivie.

L'évaluation de cette dernière peut donner la mesure du produit de l'éducation, soit comme système ou comme processus.

#### **- Education en tant que système**

De manière générale, un système est un ensemble d'éléments qui sont en interrelation. Toute action sur un élément peut affecter et influencer sur les autres. Pour sa survie, tout système doit veiller à la nature de différentes interventions qui l'affectent, pour ne laisser se développer que celles allant dans le sens de ses objectifs.

Parler de l'éducation comme système porte à la considérer, tant à l'échelle nationale qu'au niveau des établissements de formation, comme une institution ayant pour mission d'assurer le savoir, le savoir-faire, le savoir-être, de produire et de reproduire les hommes porteurs des compétences réclamées par la société.

En rapport avec cette mission, l'institution « éducation » mobilise nombre de ressources nécessaires, tant humaines, matérielles, financières qu'idéologique.

Vouloir déterminer le degré d'atteinte des objectifs du système implique de comparer les résultats obtenus aux objectifs assignés. Ce qui conduit à l'analyse de la pertinence et de la cohérence de différents projets éducatifs. C'est à ce travail que s'emploie le planificateur de l'éducation, et dont les conclusions permettent des ajustements utiles pour le développement du système éducatif.

## - Education comme processus

Elle place le formateur et l'apprenant dans une communication portant sur un contenu précis. En tant que telle, l'éducation est considérée comme une action intentionnelle exercée par un individu sur un autre, dans le but de faire acquérir à ce dernier les connaissances ou les compétences. L'aboutissement de cette action dépend de la qualité des acteurs, de leur implication, du contenu à communiquer, du contexte et de tous les moyens employés.

Donc l'efficacité du processus d'éducation résulte de l'efficacité de trois facteurs que sont le formateur, l'apprenant et le contenu de la formation.

### Efficacité du formateur

Chaque formateur se fixe un certain nombre d'objectifs pédagogiques. Son efficacité est comprise comme sa capacité à atteindre lesdits objectifs, dans les conditions déontologiques et professionnelles recommandables. Donc, l'efficacité d'un formateur implique celle de son action.

Un processus de formation efficace renferme, selon P. PERRENOUD (2000, p.58), les caractéristiques ci-dessous :

- Il promeut la participation des apprenants à leur propre apprentissage, tout en prévoyant, de la part du formateur et des pairs, des interactions qui stimulent la curiosité naturelle des apprenants et leur fournissent des occasions de construire des réflexions personnelles.
- Il inclut, pour l'apprenant, une rétroaction informative et constructive au regard de l'approche qu'il a adoptée dans son cheminement d'étude et des résultats auxquels il est parvenu, de même qu'un nombre suffisant d'occasions de mettre en pratique, à des degrés de maîtrise appropriés à son développement, ses nouvelles connaissances et habiletés.

- Il offre aux apprenants des occasions d'acquérir et d'appliquer des stratégies d'apprentissage variées dans divers domaines, de façon à les aider à développer leur intelligence et à l'utiliser efficacement.
- Il incite à la résolution de problèmes, à la discussion en groupe ainsi qu'à d'autres stratégies qui favorisent le développement de la pensée et l'utilisation de stratégies métacognitives.
- Il aide l'apprenant à respecter les différences individuelles et à accepter les autres.
- Il met l'accent sur la maîtrise individuelle des apprentissages requis et le travail coopératif en équipe plutôt que sur des objectifs de performance dans un contexte de compétition.
- Il veille à ce que tous les élèves vivent leur expérience d'apprenant, en bénéficiant d'évaluations régulières et constructives, d'une approche où on fait appel à leur capacité de se poser des questions qui les amènent à participer activement à leur processus d'apprentissage.

Il n'est pas dit que pour être qualifié d'efficace, l'action d'enseignement doit présenter toutes ces particularités. Dans l'exemple du secteur non formel intéressé par la présente recherche, seules, peuvent bénéficier d'une attention singulière, les caractéristiques qui mettent en évidence la pratique. Ainsi entendu, il s'agit toute action susceptible de provoquer ou de réaliser des apprentissages.

### Efficacité de l'apprenant

La principale attente des apprenants et de leurs familles sur l'éducation est qu'ils parviennent à la maîtrise des connaissances. C'est dans cet objectif qu'ils y consentent nombre de sacrifices en temps et en argent. Est donc considéré comme efficace, l'apprenant qui, dans l'échéance déterminée de formation, devient capable de manifester les compétences attendues.

### Efficacité du contenu

Le contenu de la formation doit répondre aux besoins des apprenants et être adapté à leur niveau. Son efficacité peut s'évaluer par sa conformité aux objectifs d'apprentissage,

### Efficacité d'un environnement d'apprentissage

Selon P. PERRENOUD (2000, p.71), pour réaliser des résultats efficaces, l'environnement de l'apprentissage doit présenter quelques caractéristiques. Il doit notamment : favoriser des interactions sociales de coopération ; encourager, à travers des projets et des activités constructives, la formation à l'autoréalisation et au sens des responsabilités ; amoindrir l'insécurité des apprenants et favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe ; procéder à un regroupement des apprenants, en tenant compte de la diversité de leurs capacités, âge et autres différences individuelles.

En effet, l'efficacité du processus d'éducation n'est pas un fait linéaire ou d'un seul facteur, mais le résultat de la combinaison de tous les facteurs précités.

Quelle que soit la compétence d'un formateur, son résultat sera nul, si l'apprenant ne s'applique pas, s'il n'a pas le niveau requis ou si le contenu de la formation ne lui est pas adapté. Inversement, malgré son génie, l'apprenant ne pourra que difficilement apprendre, lorsqu'il est placé en face d'un formateur incompetent qui lui soumet un contenu non conforme aux objectifs de la formation. Enfin, quel que pertinent puisse être la qualité de son contenu, aucun résultat désirable ne peut être attendu d'une formation exécutée, soit par un formateur moins outillé, soit sur un apprenant moins apte ou encore dans un environnement non approprié.

En somme, l'efficacité de l'éducation non formelle que nous analysons dans la présente étude, tant par rapport aux compétences acquises par les apprenants que en fonction des effets économiques et sociaux de la formation, constitue le

résultat de l'investissement humain en éducation. Celui-ci peut être expliqué par quelques théories que nous présentons ci-dessous.

### **I.3. CADRE THEORIQUE**

Pour analyser et expliquer l'efficacité de l'éducation non formelle à faire acquérir en un temps réduit les compétences à l'exercice d'un métier et à contribuer à la croissance, nous avons retenu deux théories principales : la théorie du capital humain et la théorie constructiviste. Chacune d'elles présente quelques variantes qui sont données dans la suite de ce chapitre.

#### **1.3.1. Théorie du capital humain**

##### **1.3.1..1. Description générale**

L'intérêt porté à la fonction productive de l'éducation tire ses racines des travaux sur la théorie du capital humain, laquelle considère l'éducation comme un investissement susceptible de produire un rendement privé ou social, monétaire ou non monétaire.

Développée à la fin des années 1950, grâce aux travaux de T. SCHULTZ (1963), G. BECKER (1964) et J. MINCER (1958, 1974), la théorie du capital humain postule que les compétences acquises dans le système d'enseignement ou de formation augmentent la productivité des individus et, partant, accroissent les revenus qu'ils tirent de leur travail. Les compétences constituent une forme de capital incorporé dans les personnes qui la détiennent, d'où l'expression capital humain. Cette conception implique que les individus choisissent, de façon rationnelle, le type de formation à faire en fonction de leurs coûts ainsi que des bénéfices qu'ils espèrent en retirer.

Cherchant à expliquer les différences des revenus entre les travailleurs, J. MINCER (1974) met en place un modèle théorique selon lequel les revenus du travail d'un individu dépendent de son niveau d'études et de son expérience professionnelle ou de son ancienneté. Dans ce modèle dénommé *fonction de*



*rémunération du capital humain*, l'effet de l'éducation sur les revenus du travail peut s'interpréter comme le rendement du capital humain acquis dans le système d'enseignement ou de formation.

Selon A. GURRIA (2000, p. 21), « *le capital humain est fondamental dans l'économie d'aujourd'hui, pour deux raisons principalement. Premièrement, le rôle croissant de la connaissance dans nos économies et, deuxièmement, la forte complémentarité entre capital humain et nouvelles technologies. En outre, les économies modernes reposent de plus en plus sur le savoir et de moins en moins sur le capital physique ou les ressources naturelles.* »

Pour l'OCDE cité par M. DEMEUSE (2002, p.242), « *le capital humain est constitué par les connaissances, qualifications, compétences et autres qualités possédées par un individu et intéressant l'activité économique. Ledit capital constitue donc un bien immatériel qui peut faire progresser ou soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité. Il subit différentes influences et provient de différentes origines notamment, mais pas seulement, d'un apprentissage organisé sous la forme de l'éducation et de la formation.* » Cependant il ajoute, « *si le concept du capital humain est utile aux économistes, il n'est pas d'abord de nature économique; sa définition suppose en effet de s'intéresser aux individus et à leurs compétences, avant même d'en décrire les avantages ou les handicaps économiques. Dit autrement, le capital humain ne peut se résumer à une variable dans une équation de régression, il doit correspondre à une certaine réalité, si on souhaite le traiter comme un objet d'étude à part entière.* »

Il y a là intérêt d'avoir un meilleur entendement de la notion du capital humain, de ce qu'il représente, des bénéfices qu'il procure, tant privé, social que public et des moyens possibles de le consolider.

La difficulté à cerner ce concept a porté JOOP HARTOG, cité par M. DEMEUSE (2002, p.241), à comparer le capital humain à une pochette surprise. Car, dit-il : « *Nous savons ce qu'elle coûte (la renonciation à un revenu pendant les années d'études) et ce qu'elle nous rapporte (des gains plus élevés), mais nous ne*

*savons pas très bien ce qu'elle contient. Autrement dit, nous ne sommes pas absolument sûrs de ce qui, dans l'éducation, nous rend plus intéressant pour l'activité économique. »*

Cette analyse soulève logiquement la question de l'évaluation du capital humain : *comment alors le mesurer ?*

En réponse, M. DEMEUSE (2002, p.242) avance que : « tout comme l'intelligence, le capital humain ne peut être approché qu'indirectement par les indicateurs, et est certainement multifactoriel. » Et il poursuit, « *si l'approche économétrique, niveau du capital-effet économique, indique la valeur d'un niveau donné du capital, elle ne permet malheureusement pas d'identifier sa nature réelle ou son contenu.* »

Ce faisant, il pense qu'il convient d'ouvrir la *boîte noire* pour voir si celle-ci contient des éléments sur lesquels peut s'exercer un discours scientifique.

Appliquée à l'éducation, cette notion n'est pas limitée aux seules compétences et connaissances acquises dans les établissements d'enseignement, mais doit également couvrir ce que l'on apprend en dehors des structures de formation institutionnalisées, sur le lieu de travail ou dans les associations. C'est dire qu'il s'agit d'une notion large qui ne doit pas être réductible aux seuls acquis formels, mais s'appliquer aussi aux savoirs et savoir-faire acquis dans le secteur d'éducation non formelle. Son emploi dans ce travail permet d'expliquer la plus-value de la formation reçue dans les centres d'éducation non formelle, en comparant la situation personnelle de l'individu formé, avant et après la formation.

En outre, la rentabilité de l'investissement humain en éducation ne se mesure pas uniquement au surcroît de revenu de l'individu, mais également par une contribution à l'effort de production, voire à la croissance. L'étude de l'OCDE (2001, p.186) a fait apparaître une relation directe entre la proportion de la population ayant atteint un niveau de scolarité donné et la croissance économique à long terme, estimant qu'entre 1960 et 1985, l'enseignement

secondaire a été à l'origine d'une croissance de 0,6 % de la productivité dans ses pays membres. Cela traduit que l'investissement humain est très rentable pour l'ensemble de l'économie et non pas seulement pour ceux qui en sont les bénéficiaires.

Aussi, le développement des savoirs, des compétences et des aptitudes utiles à l'activité économique influe non seulement sur la productivité du travail, mais également sur le comportement social. L'on pense, par exemple, que l'éducation contribue à la réduction de la criminalité parce qu'elle aide à socialiser les jeunes les faisant acquérir nombre des valeurs de responsabilité.

C. BAUDELLOT et F. LECLERCQ (2005, p.108), analysant l'extension des effets de l'investissement en éducation, affirment que *« les effets de l'éducation s'étendent bien au-delà des revenus individuels et de la croissance économique. Ils sont observés sur les comportements des individus et dans les domaines divers, notamment aussi divers que la santé, le mariage, la fécondité, la délinquance, la participation électorale ou la pratique religieuse. »*

L'élargissement des effets de l'éducation aux différents secteurs de la vie, au-delà de la contribution à croissance, relève quelques limites de l'approche économique du capital humain.

### **1.3.1.2. Limites de l'approche économique de la mesure du capital humain**

Tout en aidant à comprendre et à expliquer l'amélioration du bien-être individuel et social, en tant que plus-value de la formation reçue, la théorie du capital humain n'est pas exempte des limites. L'une d'entre elles concerne la mesure du capital humain par le supplément de rémunération dont bénéficieraient les détenteurs d'un capital humain supérieur (J.J. PAUL, 2007). Celui-ci poserait de nombreux problèmes liés par exemple à la nature des réels déterminants.

Pour contourner cette difficulté, nous avons pris la précaution de ne pas nous plonger dans des considérations macro-économiques, mais de limiter l'analyse aux aspects qui répondent le mieux aux objectifs de la présente étude. Il s'agit, d'une part, des compétences des individus formés et d'autre part, des bénéfices

privés et sociaux, évalués à partir des paramètres comme le statut professionnel, le revenu, l'autonomie financière et l'aide à la famille.

A l'opposé de la théorie du capital humain, d'autres théories n'admettent pas l'existence d'un lien direct entre l'éducation et la croissance qui puisse, à priori, justifier l'investissement public dans le secteur de l'éducation ou expliquer la différence de revenus entre les individus. Il s'agit de la théorie du filtre et de la théorie du signal. Ces théories attribuent à l'éducation un autre rôle que celui avancé par la théorie du capital humain. Elles sont pour cela, qualifiées de théories alternatives ou de suspicion.

### **1.3.1.3. Théories alternatives à la théorie du capital humain**

#### **a. Théorie du filtre**

Contestant l'existence de lien direct entre éducation et productivité, K. ARROW. (1973), a développé une théorie sous le nom de *théorie du filtre*, laquelle avance que l'éducation ne contribuerait pas à élever la productivité mais opérerait principalement comme un processus de sélection d'individus qui diffèrent initialement par leurs aptitudes productives. Autrement dit, l'école n'apprend rien d'utile pour la production de richesses mais qu'elle permet simplement de signaler les individus les plus performants à des employeurs potentiels, incapables de fixer la qualité des salariés préalablement à leur recrutement.

Contrairement à la théorie du capital humain qui associe le développement de l'éducation à la réduction des inégalités, la *théorie du filtre* soutient que les diplômes n'ont qu'une valeur de signes et qu'ils se dévaluent au rythme de leur émission. Cette théorie permet de comprendre que l'élévation régulière du niveau moyen d'éducation n'ait pas significativement modifié la distribution des revenus au niveau de l'ensemble des sociétés.

*La théorie du filtre* a connu de très nombreuses variantes dont certaines sont proches des analyses du rôle de l'école dans la reproduction de la hiérarchie sociale décrite par P. BOURDIEU et J.C. PASSERON (1970). Ces auteurs ont

élaboré une théorie du système d'enseignement démontrant la manière dont ce dernier renouvelle l'ordre social, en conduisant les enfants des membres de la classe dominante à obtenir les meilleurs diplômes leur permettant d'occuper, à leur tour, des positions sociales dominantes. Le système d'enseignement légitime ce classement scolaire des individus, en masquant son origine sociale et en faisant de lui le résultat des qualités innées des individus, conformément à l'idéologie *du don*.

Dans leur ouvrage collectif intitulé *La reproduction*, P. BOURDIEU et J.C. PASSERON s'efforcent de montrer que le système d'enseignement exerce un pouvoir de *violence symbolique*, qui contribue à donner une légitimité au rapport de forces à l'origine des hiérarchies sociales. D'une part, le système éducatif transmet des savoirs qui sont proches de ceux qui existent dans la classe dominante. Ainsi, les enfants de la classe dominante disposent d'un capital culturel qui leur permet de s'adapter plus facilement aux exigences scolaires et, par conséquent, de mieux réussir dans leurs études. Ce qui permet la légitimation de la reproduction sociale. La cause de la réussite scolaire des membres de la classe dominante demeure en effet masquée, tandis que leur accession, grâce à leurs diplômes, à des positions sociales dominantes est légitimée par ces diplômes. Autrement dit, pour BOURDIEU, en masquant le fait que les membres de la classe dominante réussissent à l'école en raison de la proximité entre leur culture et celle du système éducatif, l'école rend possible la légitimation de la reproduction sociale.

### **Concernant le secteur de l'éducation non formelle**

La reproduction sociale comme modèle explicatif de la différence de niveaux de compétences et des bénéfices socio-économiques entre apprenants, ne nous paraît pas convenable. Cela, pour deux raisons suivantes : d'abord, la grande majorité des apprenants de l'éducation non formelle viennent des familles dépourvues des moyens d'assurer leur scolarité. Au plan de l'origine sociale, ils n'appartiennent pas à la "classe dominante". Ensuite, à l'issue de leur formation, ces apprenants sont versés dans l'auto-emploi où il n'y a pas une hiérarchisation en terme de position professionnelle ni de volume de revenu.

Grâce à l'exercice du métier qu'il a appris, le jeune désœuvré issu d'une famille modeste acquiert une autonomie financière et devient capable de se prendre en charge. L'éducation non formelle lui facilite une certaine ascension sociale.

Dans cette optique, la reproduction des inégalités sociales, en tant que résultante de la hiérarchisation de la société, influant sur la réussite éducative et professionnelle des individus, ne nous semble pas être une caractéristique de l'éducation non formelle

### **Théorie du signal**

Elaborée en 1973 par SPENCE, *la théorie du signal* est un prolongement sur le marché du travail, de la théorie du filtre.

Selon la théorie du signal, les employeurs sont considérés comme étant en asymétrie d'information vis-à-vis des offreurs de travail. Ils disposent de données intangibles telles que le sexe, la race. D'autres, comme le niveau de qualification, peuvent au contraire être modifiées par les individus à la recherche d'un emploi. Le diplôme constitue donc un signal envoyé aux employeurs potentiels. Il reste aux individus de choisir la formation qui permet d'envoyer le meilleur signal, soit celle qui offre le plus de possibilités pour trouver un emploi, soit le meilleur taux de rendement.

Après cette description des effets positifs de la possession du capital humain, il nous semble important d'énoncer et d'expliquer le processus de son élaboration dans le cadre de l'éducation non formelle, ainsi que les facteurs qui y sont en interaction. Pour cela, nous avons employé la théorie constructiviste.

### 1.3.2. La théorie constructiviste

La formation offerte par les centres d'éducation non formelle constitue un investissement humain qui génère divers bénéfices tant personnels que socio-économiques.

L'acquisition des compétences par les apprenants, toutes catégories confondues, se réalise au sein d'une véritable communauté d'apprentissage où s'installe l'entraide mutuelle entre apprenants, illustrée par une quasi permanence de travail en équipe. Le formateur devient un facilitateur, au lieu d'un dispensateur du savoir. Son rôle n'est pas de transmettre des connaissances, mais de planifier les situations les plus propices à l'apprentissage des apprenants. C'est ainsi qu'il s'emploie continuellement à choisir les problèmes, les tâches à présenter à ces derniers, pour les susciter à l'apprentissage. Il propose des activités faisant appel à la participation de chaque apprenant, tout en accordant une place importante aux interactions sociales et aux tâches réalisées en équipe. Il demeure de façon permanente en situation de soutien à la démarche d'apprentissage, tout en ayant confiance dans la capacité des apprenants d'accomplir par eux-mêmes certaines choses. A ce niveau, il s'intéresse à l'aptitude des apprenants à découvrir et à utiliser le savoir plutôt qu'à simplement le retenir. A l'inverse, considéré dans sa volonté d'acquérir des connaissances, le rôle de l'apprenant découle logiquement de celui de formateur.

Dans le processus d'apprentissage des métiers fondé essentiellement sur des manipulations, l'apprenant n'est pas seul, il est dans un groupe avec les autres.

Il est invité à participer au travail en équipe ou à exercer une partie de tâches à la suite de ses pairs, lesquels peuvent en retour l'aider à corriger ses gestes et à améliorer sa pratique. Donc, à construire ses connaissances.

L'apprenant est très engagé dans la construction de ses propres savoirs, et également convié à contribuer à la construction de ceux de ses pairs, en

discutant et en travaillant avec eux. Le processus d'apprentissage conduisant à la constitution du capital humain devient dans ces conditions une co-construction, au regard de l'importance du recours aux sources externes, humaines ou matérielles dont se sert l'apprenant pour apprendre. Pour mieux appréhender la capacité de l'éducation non formelle de produire à court terme le capital humain des jeunes déscolarisés, il sied d'analyser le processus d'apprentissage à la lumière de la théorie **constructiviste**.

Appliquée à la présente étude, la théorie constructiviste fournit une grille de lecture qui permet d'analyser et d'interpréter l'efficacité des compétences acquises dans le secteur d'éducation non formel, comme résultant d'un processus de construction contextualisée. Cette dernière est basée sur des interactions qu'un apprenant entretient avec son formateur et avec ses pairs. Cette théorie permet également de saisir, au travers de la notion d'interdépendance, l'avantage qui découle de l'apprentissage en équipe.

#### **a. Fondements du constructivisme en éducation**

Le constructivisme est une perspective plus ou moins récente en éducation. Son inscription dans le discours pédagogique actuel n'est apparue qu'autour des années quatre-vingt-dix. En dépit de cela, ses fondements théoriques prennent leurs racines dès les années trente et quarante dans les travaux de J. PIAGET et L. VYGOTSKY, cité par M.-F. LEGENDRE (2005, p.333). Elle est conçue comme une approche axée sur le rôle actif de l'apprenant dans la construction de ses connaissances à partir de ses perceptions, de son expérience et de ses connaissances antérieures.

Pour PIAGET cité par M.-F. LEGENDRE (2005, pp.339-340), l'apprentissage est le résultat d'un processus dynamique de recherche d'équilibre entre le sujet et son environnement dénommé *assimilation-accommodation*. L'assimilation correspond à l'incorporation d'un objet ou d'une situation à la structure cognitive du sujet sans modifier cette structure, mais avec transformation progressive de l'objet ou de la situation à assimiler. Tandis que l'accommodation implique une modification de la structure cognitive de l'individu de manière à permettre l'incorporation des éléments qui font l'objet de l'apprentissage.



Sa conception de l'apprentissage et du développement cognitif est qualifiée de **constructiviste** pour signifier que l'enfant se développe à travers l'interaction continue entre, d'une part, la structure cognitive qui le caractérise et son action sur le milieu et, d'autre part les informations qu'il reçoit en retour de ce milieu.

Selon P. JONNAERT (2001, p.226), l'argument initial du paradigme constructiviste est celui du *primat absolu du sujet connaissant*. La connaissance implique un sujet connaissant. Elle n'est donc pas indépendante de lui et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui. Autrement dit, ce sujet n'est pas tenu de postuler l'existence ou la non-existence d'un réel qui lui serait étranger (ontologique). La thèse constructiviste postule donc que la connaissance qu'un sujet construit est nécessairement celle de sa propre expérience.

Cette conception prend le contre-pied de la thèse ontologique selon laquelle la connaissance est celle de la réalité postulée, localisée à l'extérieur du sujet connaissant et, donc, indépendante de lui. Etant antérieure aux démarches que le sujet fait pour l'appréhender, la connaissance ne peut que lui être transmise.

Dans cette perspective, L. VYGOTSKY cité par M.-F. LEGENDRE (2005, p.354) considère l'apprenant d'abord et avant tout comme un être social. Son développement cognitif peut être accéléré grâce à la *médiation*, c'est-à-dire l'ensemble des interventions éducatives qui le guident dans son processus de développement et grâce auxquelles, des apprentissages non directement accessibles le deviennent grâce à l'aide efficace d'un adulte ou d'un pair exerçant le rôle d'expert.

### **b. Implication de ces perspectives dans ce travail**

Partant de la logique de J. PIAGET, le contexte de la formation et les types d'expériences auxquelles est soumis un apprenant et les modèles de réactions qu'il développe, ont une influence significative sur l'acquisition des compétences.

En faisant confronter l'apprenant à des situations riches et diversifiées de manière à créer des interactions propices à l'acquisition des connaissances, le formateur dans un centre de métiers l'aide fondamentalement à se construire progressivement un savoir-faire et un comportement professionnel requis.

En référence à l'optique prise par L. VYGOSTKY, le rôle du formateur dans l'organisation des apprentissages, la distribution graduelle des tâches et le caractère pratique et intuitif de la formation, favorise fondamentalement l'acquisition des connaissances et le développement des compétences. En plus, le mode de travail en équipe où chaque apprenant reçoit l'aide des autres, permet à chacun d'apprendre plus rapidement certaines choses qu'il aurait difficilement apprises de lui-même.

En somme, la perspective de L. VYGOSTKY analyse l'apprentissage comme un processus social de construction des connaissances, une socio-construction.

### **c. Le socio-constructivisme**

Si, comme l'affirme F. MEDZO (2005, p.3), « *connaître c'est s'adapter à des situations nouvelles.* » Cette adaptation se construit progressivement par l'action personnelle du sujet connaissant ; entendu, son expérience active de l'environnement.

Par l'action, l'apprenant intériorise la connaissance ou la pratique pour enfin se l'approprier. Ce processus est facilité par le contexte et la nature des situations en présence.

Celles-ci sont en même temps *source* et *critère* justifiant la viabilité de compétences (P. JONNAERT, 2002). Le rôle du formateur est donc de proposer des situations qui permettent à l'apprenant de poser des actes d'apprentissage favorables à l'acquisition des savoir et savoir-faire utiles.

D'autres chercheurs comme J.P. ASTOLFI (1993), M. LAROCHELLE et N. BEDNARZ (1994) et P. PERRENOUD (2000) partagent l'idée que l'individu n'est pas la seule source de l'apprentissage. Sa connaissance se construit à partir des interactions qu'il entretient avec son environnement physique, social et culturel. Elle est le résultat d'une co-construction, mieux une socio-construction.

Tout en s'inscrivant dans la continuité de la doctrine de J. PIAGET, le socio-constructivisme trouve dans la redécouverte opérée par L. VYGOTSKY une inspiration importante. L'apprentissage y est appréhendé comme un processus dans lequel les facteurs cognitifs et sociaux interagissent pour conduire à une organisation mentale plus évoluée qui, à son tour, permettra des interactions sociales plus riches.

Les études menées dans ce cadre ont conduit à mettre en évidence que l'interaction avec des pairs permet d'agir sur le développement cognitif. L'important est que le sujet ait l'occasion de confronter ses réponses ou ses actes avec d'autres points de vue même si ceux-ci ne sont pas nécessairement corrects.

En effet, pour que la confrontation avec les pairs soit source de progrès, deux conditions doivent être remplies. D'une part, l'apprenant doit disposer des prérequis cognitifs indispensables et d'autre part, l'écart cognitif entre les partenaires ne doit pas être trop important (A. N. PERRET-CLERMONT et al, 1996).

Alors que pour L. VYGOTSKY, une interaction sociale susceptible de faire progresser l'apprenant s'installe nécessairement avec un sujet plus avancé, pour PERRET-CLERMONT, l'interaction peut parfaitement avoir lieu avec un sujet de même niveau pour autant qu'il développe des points de vue différents par rapport à l'objet de l'apprentissage. Ainsi sera mis en œuvre, par un adulte ou un pair, le soutien, afin d'épauler un sujet dans la résolution d'un problème qu'il ne pourrait résoudre seul.

Concernant l'interaction avec les pairs, P. ABRAMI et al (1996, p.106) apportent une spécification en introduisant la notion de *l'interdépendance positive* dont la principale caractéristique est que l'apprentissage de chacun dépend beaucoup plus de la collaboration entre les membres du groupe.

Il ne faudrait pas cependant confondre *interdépendance positive* et dépendance. Il y a dépendance quand les apprenants se reposent sur d'autres pour effectuer le gros de leur travail, alors que dans *l'interdépendance positive*, il y a réciprocité entre membres du groupe et tous contribuent à la réalisation de la tâche collective.

En travaillant en *interdépendance positive*, les apprenants conjuguent leurs efforts pour apprendre et sont motivés à s'aider eux-mêmes et à aider leurs camarades à réussir. Ce faisant, l'acquisition d'un savoir (ou savoir-faire) par l'un augmente les chances des acquisitions des autres.

#### **1.4. CONCLUSION**

Le concept d'éducation non formelle peut être mieux saisi lorsqu'on considère le rapport entre l'éducation et la société. Ce rapport s'observe au travers d'une triple fonction sociale de l'éducation à savoir l'acquisition de connaissance, la socialisation et la production économique. Cette compréhension n'est possible que dans l'idée de l'éducation conçue comme un processus d'apprentissage tout au long de la vie et prenant diverses formes dont l'éducation non formelle. Les programmes de cette dernière peuvent être classifiés suivant la finalité, le contenu, la durée, le coût et le pouvoir de contrôle. La mesure de son efficacité est mieux expliquée par la théorie du capital humain et la théorie constructiviste, lesquelles analysent l'éducation respectivement comme un investissement humain et un processus de construction de connaissances.

## CHAPITRE DEUXIÈME : POLITIQUES EDUCATIVES

### 2.1. INTRODUCTION

Pour bien saisir la portée de l'expression *politique éducative*, il est utile de décrire brièvement les contours du concept politique.

Une politique est un énoncé général de principes indiquant la ligne de conduite adoptée par un organisme privé ou public, dans un secteur donné, pour la gestion de ses affaires. Elle est également un ensemble des ambitions, des principes et des objectifs fournissant la base de la planification détaillée et de l'action effective, constituant le guide de la prise de décision (R. LEGENDRE, 1993). Dans ce sens, une politique est toujours au service soit de quelqu'un ou de quelque chose.

La *politique éducative* concerne bien entendu l'éducation considérée comme ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société. Elle désigne la détermination de finalités et d'objectifs, l'octroi des moyens, l'évaluation des résultats par rapport aux objectifs.

L. LEGRAND (1988, p.31) voit en l'éducation un domaine essentiellement politique. Car, dit-il, « *il est question d'une organisation collective réglée par des statuts et des lois, et matérialisée par des institutions et des règles, des décrets, des règlements, des programmes et des instructions qui les régissent. Parce qu'il y a projet consciemment et explicitement défini avec anticipation et projection dans le temps, et parce qu'il y a liaison avec un pouvoir (exercice, contestation, conquête).* »

La détermination de l'éducation et sa mise en œuvre relève d'un projet, poursuit-il. Cette détermination ne peut se faire qu'à partir de choix plus fondamentaux qui sont les finalités affichées dans les choix politiques. Il s'agit de conception morale et philosophique. C'est pourquoi toute *politique éducative* s'enracine dans

l'idéologie quelle qu'elle soit, explicite ou non. Le fonctionnement des institutions utilisées pour la détermination des fins ne prend sa signification véritable qu'à la lumière de ces idéologies.

En effet, agir sur l'enfance pour former l'adulte de demain implique nécessairement la détermination de fins lointaines et d'objectifs opérationnels à moyen terme. Une telle dimension temporelle donne plus d'importance à l'anticipation et la planification que dans tout autre domaine politique.

Par politique de l'éducation, H.M. LEVIN (1983, p.28) entend l'orientation donnée au système éducatif ainsi que l'application des décisions prises pour mettre en œuvre cette politique. Selon l'organisation propre à chaque société, ce processus peut être soit très centralisé (c'est-à-dire situé à l'échelon de la nation, avec pouvoir réservé au seul gouvernement central) ou à celui des entités décentralisées, voire des établissements de formation. A chaque niveau, il conviendra de décider de la nature et de la portée du système, de déterminer les besoins en personnel, de fixer les programmes, d'évaluer les besoins financiers et de définir les autres facteurs qui influent sur les modalités et les résultats de l'action à mener.

Ces décisions doivent permettre d'améliorer la qualité de l'offre de l'enseignement formel pour qu'il réponde parfaitement aux demandes des populations scolarisées. Mais aussi d'entreprendre des actions d'éducation extrascolaire pour étendre l'offre éducative à toutes les couches de la population, selon leurs besoins.

La question pertinente, à laquelle il faudrait répondre, est celle de savoir à qui devrait servir la politique éducative.

Les réponses à cette question, laissant transparaître, à la fois les finalités et les enjeux d'une politique éducative, permettent de mieux comprendre comment fonctionne dans un pays, une institution comme l' *Education Nationale*. Ainsi, de savoir si l'éducation est-elle au service d'un dirigeant, d'un parti politique, d'une

société, d'une économie, de l'homme, de l'humanité, etc. Dès lors, on peut réellement déterminer ses fonctions sociales.

## **2.2. MISE EN OEUVRE DES POLITIQUES EDUCATIVES.**

La mise en œuvre des politiques éducatives dépend du choix opéré, d'une part, entre une politique normative définie au sommet et impulsée hiérarchiquement et, d'autre part, celle Démocratiquement décidée et proposée à l'engagement d'acteurs responsables.

La première, attachant l'importance à la normalité nationale et à la croyance à l'efficacité des contraintes hiérarchique se fonde sur la publication d'instructions et de règlements, et la vérification hiérarchique de l'observance de ces textes. La seconde, plaçant confiance dans la prise de conscience des différents acteurs impliqués et dans leurs engagements volontaires, fonde toute l'action sur l'incitation à l'initiative et à la recherche de la diversité dans la participation locale.

C'est ici que la planification, tant provisionnelle que celle d'accompagnement et de régulation, joue pleinement son rôle. La provisionnelle aboutit à la quantification et aux propositions budgétaires compte tenu des moyens disponibles et aussi de l'intérêt que le pouvoir politique porte à la réforme en cours ; tandis que la planification de régulation, faisant corps avec la réforme, procède à des ajustements possibles pour parvenir à l'efficacité visée.

La réforme d'un système éducatif, décidée au sommet, ne peut se réaliser à la base que si les pouvoirs sont donnés à chaque établissement d'adapter ses structures et sa pédagogie à la diversité des publics et à son évolution dans le temps. Une planification normative, hiérarchique et à priori, est incapable de prendre en compte cette diversité évolutive. Elle ne peut, pour être efficace, que dessiner un cadre général avec moyens de même nature et définir des règles d'utilisation souples donnant aux autorités locales de larges initiatives avec contrôle à posteriori (L. LEGRAND, 1988).

Ainsi s'affirme l'énorme nécessité de la meilleure répartition des compétences en matière d'éducation, entre le gouvernement central et les entités décentralisées.

L'idéal dans l'attribution de pouvoirs entre ces deux niveaux serait d'accorder une large latitude aux autorités locales de proposer ou d'initier des réformes, compte tenu de leurs spécificités éducatives ; tout cela, bien entendu, dans le cadre d'une politique générale définie au niveau national.

Quand on analyse l'organisation politique des systèmes éducatifs, on peut constater diverses situations. D'une part, le cas des gouvernements qui s'arrêtent uniquement à fixer les cadres généraux de l'action et d'autre part, celui des autres qui régissent, parfois jusque dans les détails, l'organisation et la gestion éducative.

En République Démocratique du Congo, sous la deuxième République et la longue période de *Transition*<sup>1</sup>, le système éducatif a fonctionné de manière très centralisée où toute initiative était prise au niveau du gouvernement central, laissant aux entités décentralisées des compétences bien limitées. La troisième République, par contre, a amorcé un changement de cap, avec le régime de décentralisation du pouvoir politique et de l'administration publique. Ainsi, il est constitutionnellement reconnu aux provinces une large autonomie de gestion. Reste à voir, dans les faits, comment chaque niveau s'emploiera à assurer efficacement, au bénéfice du système éducatif et de la nation, les pouvoirs lui dévolus.

Selon EISENMANN, cité par L. LEGRAND (1988, p.12) il y a décentralisation imparfaite ou relative, lorsque dans une activité interviennent, tant des organes centraux que des organes non centraux, mais que la suprématie y appartient en définitive aux organes non centraux.

---

<sup>1</sup> Au lendemain du 24 avril 1990, date de l'ouverture de la République du Zaïre, actuellement République Démocratique du Congo, au pluralisme politique, le pays est entré en période de transition et a connu des turbulences politiques et des guerres jusque aux élections démocratiques de 2006.



L'option de la centralisation ou de la décentralisation du système éducatif est considérablement importante, tant elle reste attachée à des conceptions très différentes de l'éducation et des valeurs qu'elle véhicule.

Parler de la centralisation en matière d'éducation implique la préservation des valeurs fondamentales telles que : « *l'unité nationale se traduisant par l'universalité de la loi et des normes qu'elle véhicule ; la justice où cet ordre s'appliquant à tous est censée créer les conditions d'une égalité des chances et le savoir comme instrument de libération de l'homme et gage de progrès collectif.* » L. LEGRAND (1988, p. 47).

### **2.3. LIMITES DES POLITIQUES EDUCATIVES**

Les projets définis dans le cadre d'une politique éducative requièrent suffisamment du temps pour leur accomplissement. Or le pouvoir politique, auquel est directement lié la politique éducative, est fondamentalement temporaire surtout dans les démocraties fondées sur le jeu de l'alternance.

C'est probablement la raison pour laquelle la plupart des projets de réformes éducatives ne parviennent pas à leur terme et subissent, en cours de route, des transformations profondes qui les dénaturent ou même les font disparaître. A l'inverse, même sous un pouvoir qui durerait plus longtemps, aucune réforme ne peut utilement s'opérer sans une réelle volonté politique d'affecter de ressources financières et matérielles suffisantes, ni une participation efficace de tous les acteurs concernés.

Partant de ces considérations, nous portons ci-dessous notre réflexion à l'analyse du système éducatif congolais, pour appréhender, au travers de ses finalités, son organisation et son cadre juridique de fonctionnement, toute la politique éducative telle que définie et mise en œuvre.

## 2.4. LE SYSTEME EDUCATIF CONGOLAIS

L'expression *système éducatif* est polysémique. Elle est prise dans le sens de l'ensemble de pratiques éducatives (J. HALLAK, 1990, p.151). Aussi elle peut traduire l'idée de l'unité de l'appareil éducatif, d'un ensemble constitué. Toutefois, le sens qui prévaut couramment est celui *d'organisation de l'enseignement*.

Le système éducatif est alors à la fois, l'ensemble des institutions qui participent à la fonction éducative et l'organisation des études (cycles, orientations et filières).

En tant que service public, il présente en même temps un aspect organique et un aspect fonctionnel. Mais l'idée d'un tout y subsiste toujours. Indépendamment de l'orientation qui lui est assignée selon la politique éducative définie par chaque Etat, tout système éducatif s'emploie à remplir les missions ci-après :

- contribuer à la création du savoir, à la diffusion des connaissances et au progrès technique et économique;
- transmettre et faire acquérir les connaissances et les méthodes de travail ;
- dispenser une formation ;
- contribuer à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes.

### 2.4.1. Organisation du système éducatif congolais

L'orientation générale de l'éducation nationale est déterminée par la Constitution du pays, tandis que les finalités, les buts et les objectifs de l'éducation sont définis par un Loi-cadre de l'enseignement national et les divers décrets et arrêtés pris par le ministre de l' Education nationale.

En outre, la loi-cadre détermine la structure et le mode de fonctionnement du système éducatif. Aussi, elle spécifie les formes d'éducation et les exigences dans la création des établissements d'enseignement.

Elle dispose en son article 3 : « *Les principales finalités de l'éducation nationale sont : pourvoir à une formation harmonieuse de tout Congolais de devenir utile pour lui-même et pour la société, d'une part et promouvoir le développement du pays et la culture nationale, d'autre part* ».

#### **2.4.2. Administration du système éducatif**

Le système éducatif congolais est coordonné par deux ministères : le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (EPSP), pour l'enseignement fondamental, secondaire et professionnel ; le Ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire, pour l'enseignement supérieur et universitaire (ESU). Le Ministère des Affaires sociales s'occupe de certains aspects spécifiques de l'éducation relatifs à l'éducation non formelle, notamment l'alphabétisation des adultes et le rattrapage scolaire des enfants hors âge scolaire.

En République Démocratique du Congo, l'enseignement national est composé de deux catégories d'écoles : les écoles publiques et les écoles privées agréées.

Dans les écoles publiques, on retrouve les écoles non conventionnées gérées directement par l'Etat et les écoles conventionnées dont la gestion est assurée par les confessions religieuses signataires de la convention de gestion scolaire avec le Gouvernement. Le réseau conventionné comprend :

- les écoles conventionnées catholiques ;
- les écoles conventionnées protestantes ;
- les écoles conventionnées kimbanguistes ;
- les écoles conventionnées islamiques ;
- les écoles conventionnées de l'Armée du Salut.

Il est à souligner qu'au niveau national, provincial et local, chacune de ces Eglises dispose des services de gestion scolaire appelés *bureaux de coordination*.

Du point de vue fonctionnement, *les écoles publiques* sont financièrement prises en charge par l'Etat, surtout en ce qui concerne les salaires des enseignants. Mais depuis quelques années, compte tenu des difficultés que connaît le pays, ce sont les parents qui interviennent financièrement et de façon significative dans le fonctionnement des écoles, tandis que *les écoles privées agréées*, c'est-à-dire celles créées par des particuliers (personnes physiques ou morales) et soumises à la réglementation officielle, ne bénéficient d'aucun subside de la part de l'Etat. Toutes leurs charges financières reviennent aux parents. Un grand nombre d'entre elles sont représentées par l'Association Nationale des Ecoles privées agréées (ASSONEPA). D'autres sont plutôt affiliées au Collectif des Ecoles privées agréées du Congo (CEPACO).

Concernant le nombre d'écoles, le secteur de l'enseignement privé a connu une expansion rapide. Par exemple entre 2001 et 2002, l'on y a dénombré, 2.195 écoles primaires, et 1.205 écoles secondaires, alors qu'entre 1986 et 1987 ces nombres étaient respectivement de 378 et de 109.

En République Démocratique du Congo, les parents jouent un rôle capital dans l'administration scolaire. Ils constituent le quatrième acteur majeur de l'administration aux côtés de l'Etat, de l'Eglise et des établissements scolaires.

Ils sont, à cet effet représentés de la base au sommet, par des comités de parents dans les écoles, les communes et les provinces. Pour bien jouer leur rôle, plusieurs organisations de parents d'élèves se sont constituées, dont la plus ancienne et la plus connue est l'Association Nationale des Parents d'Elèves du Congo (ANAPECO). Ces associations ont pour rôle d'inciter les parents à scolariser leurs enfants et à coopérer à la gestion des écoles.

Au plan spécifiquement interne, les écoles sont gérées par un chef d'établissement (directeur au niveau primaire ou préfet au niveau secondaire), assisté par un conseil de gestion. Le chef d'établissement assure la gestion pédagogique, administrative et financière de l'école, y compris la gestion du personnel. Sur proposition du chef de division provincial ou du coordinateur

provincial, le gouverneur nomme ou relève de leurs fonctions, les chefs d'établissements respectivement des écoles non conventionnées et conventionnées.

Le conseil de gestion est l'organe délibérant de l'établissement scolaire. Ses membres sont le chef d'établissement, le conseiller pédagogique, le directeur de discipline, le représentant des enseignants et le représentant des parents.

Pour gérer le personnel enseignant de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, le gouvernement a créé depuis 1985 un Service de contrôle et de la paie des enseignants (SECOPE), placé sous le contrôle du secrétaire général qui a ce secteur dans ses attributions.

Théoriquement, la durée de l'enseignement obligatoire est de six ans pour les enfants entre six et douze ans. Bien qu'une scolarité pré-primaire de trois ans soit prévue, elle n'est offerte en pratique que dans quelques zones urbaines.

Au plan organisationnel, la scolarité primaire de six ans est divisée en trois cycles de deux ans chacun. Elle est sanctionnée par un certificat de fin d'études primaires, accordé sur base d'une évaluation des résultats en classe et des notes de l'élève à un test national (TENAFEP), pondérés respectivement de 60 % et 40 %.

L'enseignement secondaire consiste en un cycle long et un cycle court. Le cycle long comprend trois filières : générale, normale et technique. Ce cycle consiste en une première étape de deux ans, commune aux trois filières, et une seconde étape de quatre ans qui introduit la différenciation entre les trois filières.

Au sein de chaque filière, diverses options sont offertes, jusqu'à trente options dans la filière technique. Les élèves qui réussissent au concours national, appelé *Examen d'Etat*, obtiennent le *diplôme d'Etat* sanctionnant la fin de leurs études secondaires. Tandis que le cycle court concerne l'enseignement professionnel et consiste en une formation de quatre ans, commençant immédiatement après l'enseignement primaire, ou une formation de trois ans après le tronc commun du

secondaire. Il existe également des écoles des arts et métiers qui offrent une formation à l'artisanat en trois ou quatre ans. Les élèves de ce cycle obtiennent en cas de satisfaction aux concours de fin de cycle, un certificat.

L'enseignement supérieur comporte un premier cycle de trois ans et un second de deux à trois ans selon les filières. Trois types d'enseignement supérieur sont organisés en République Démocratique du Congo :

- l'enseignement supérieur universitaire ;
- l'enseignement supérieur pédagogique et;
- l'enseignement supérieur technique.

Un diplôme est décerné aux étudiants ayant réussi aux examens de fin de cycle, respectivement le diplôme de graduat pour ceux du premier cycle, de licence pour ceux de deuxième cycle. Pour les études de médecine, le deuxième cycle, qui dure trois ans, est sanctionné par un diplôme de doctorat en médecine. Le troisième cycle propose le diplôme d'études supérieures (D.E.S) ou d'études approfondies (D.E.A.) et le doctorat.

Le rapport d'étude coordonnée par la Banque Mondiale (2004) et consacrée au renouveau du système éducatif de la République Démocratique du Congo indique qu'en 2001/2002, le système éducatif compte près de 19.100 écoles primaires avec 159.000 enseignants pour un effectif d'élèves estimé à 5,47 millions. Un peu plus de 8.000 écoles secondaires avec 108.000 enseignants et 1,6 millions d'élèves.

En fait, l'accroissement des établissements peut s'expliquer par la généralisation du système de double vacation, lequel est comptabilisé deux fois dans les statistiques.

Dans l'enseignement supérieur, pour la même période, il y avait 326 établissements avec près de 200.000 étudiants. La même étude signale que malgré les bouleversements des 25 dernières années, le système éducatif congolais a continué à se développer, fait d'autant plus remarquable que le

financement public s'est effondré et que le système est essentiellement soutenu par le financement des parents.

### **2.4.3. Infrastructures**

Selon le rapport de la Banque Mondiale, (2004.), le système éducatif s'est considérablement développé à tous les niveaux. De manière générale, on peut noter que :

- la croissance des effectifs a été plus rapide dans l'enseignement supérieur ;
- la croissance des établissements privés a, de beaucoup, surpassé celle des établissements publics pour les trois niveaux d'enseignement ;
- l'accroissement du nombre d'établissements publics (à la fois non conventionnés et conventionnés) est très substantiel aux trois niveaux d'enseignement, mais particulièrement dans l'enseignement supérieur, qui a vu leur nombre tripler ;
- le nombre d'enseignants s'est accru de façon considérable : 64% dans le secondaire et 42 % dans le primaire.

#### Les matériels

Le matériel pédagogique (à l'exemple du livre) est d'une importance fondamentale. Il fournit aux apprenants des éléments d'information leur permettant de réaliser leurs apprentissages. Concernant la République Démocratique du Congo, la réalité est malheureusement décevante, quant à ce. La majorité des élèves du primaire en est démunie. Dans certaines régions, les élèves n'ont jamais vu un manuel scolaire. La coopération belge a tenté de répondre partiellement à ce problème, en distribuant des manuels de français et de mathématiques, mais l'accompagnement pédagogique a, en partie, fait défaut et l'accès à certaines régions, du fait de l'absence de routes, est très difficile et donc très coûteux. L'Unicef a également produit des modules et des manuels scolaires, mais ces actions limitées n'ont pas été relayées par l'État congolais.

En outre, les programmes sont dépassés et sont tous à réécrire. Par ailleurs, la direction des programmes dispose des inspecteurs censés former les enseignants, mais leur nombre est trop réduit pour assurer un effet multiplicateur, surtout dans les régions les plus pauvres. Enfin, les programmes du supérieur sont pour la plupart devenus obsolètes, puisque la dernière révision remonte à 5 ans ou moins et est actuellement en expérimentation.

### Les bâtiments

Les infrastructures scolaires sont également en mauvais état. Selon les provinces, entre un tiers et un cinquième des écoles primaires sont en mauvais état et la plupart des écoles dans certaines provinces (Équateur, Kasaï Oriental, Kasaï occidental) sont totalement dépourvues d'un accès à l'eau (Banque Mondiale, 2004).

Dans le secondaire, moins des deux tiers des écoles ont des classes en bon état, un tiers seulement des écoles dispose de toilettes opérationnelles et un quart n'a pas d'accès à l'eau. En définitive, la plupart des établissements doivent être réhabilités et une bonne partie des nouvelles classes construites.

Le nombre d'élèves par classe est inégal selon les régions, mais la norme fixée par l'État pour le primaire (entre 26 et 50 élèves par classe) n'est pas respectée. Bien que la taille moyenne des classes de première année primaire soit de 40 élèves, 19% des écoles ont moins de 26 élèves par classe et 25% ont plus de 50 élèves. Globalement, 40% des élèves du primaire vivent dans des classes en sureffectif. Cette réalité n'est pas de mise pour le secondaire, où les classes comprennent entre 15 et 28 élèves, du fait du faible taux de scolarisation. Mais dans le supérieur, les effectifs dépassent dans la plupart des établissements les capacités théoriques d'accueil.

En 2001-2002, les établissements scolaires publics étaient au nombre de 18.300 pour le primaire et de plus de 8.000 pour le secondaire. Dans leur quasi-totalité, ces écoles sont dans un état vétuste. Avec la poussée démographique



de la population scolaire, leur nombre s'avère insuffisant, réduisant ainsi fortement la capacité d'accueil du système. Ceci explique en partie, comme déjà dit, la prolifération des écoles privées dont en 2001-2002 le nombre au primaire était de 2.195 et de 1.205 au secondaire, contre respectivement 378 et 109 en 1986-1987.

#### **2.4.4. Taux de scolarisation**

L'augmentation des effectifs scolaires constatée entre la fin des années 1980 et la fin des années 1990 a connu une décélération durant les dix années précédentes, marquées par la crise économique et l'ajustement structurel<sup>2</sup>, tandis que la période 1995-2002 a été marquée par un ralentissement de cette augmentation dans le secondaire et par un recul dans le primaire. Le taux d'accès à l'éducation reste en outre faible. Tandis que pour le primaire, le taux net de scolarisation est de 51% et le taux brut de 64% ; pour le secondaire, il est de 23%. Ces chiffres globaux masquent toutefois d'importantes inégalités entre les provinces, les sexes et les revenus des parents.

##### Concernant les provinces :

Pour le primaire, le taux global de scolarisation est plus élevé dans les provinces du Kivu, du Maniema, du Bandundu, du Kasai Oriental et du Bas-Congo que dans le Katanga, l'Équateur, le Kasai Occidental, la Province Orientale et Kinshasa. Mais ces comparaisons ne sont pas obligatoirement transposables au secondaire, où le taux de scolarisation à Kinshasa est par exemple bien plus élevé qu'au Kasai oriental et dans les deux Kivu.

---

<sup>2</sup> Il s'agit de programme de redressement économique imposé par le Fond monétaire International et la banque Mondiale

### A propos de sexe :

La discrimination de genre est très prononcée à l'intérieur du pays, contrairement à Kinshasa où le faible taux de scolarisation global n'est pas dû à l'inégalité entre le sexe.

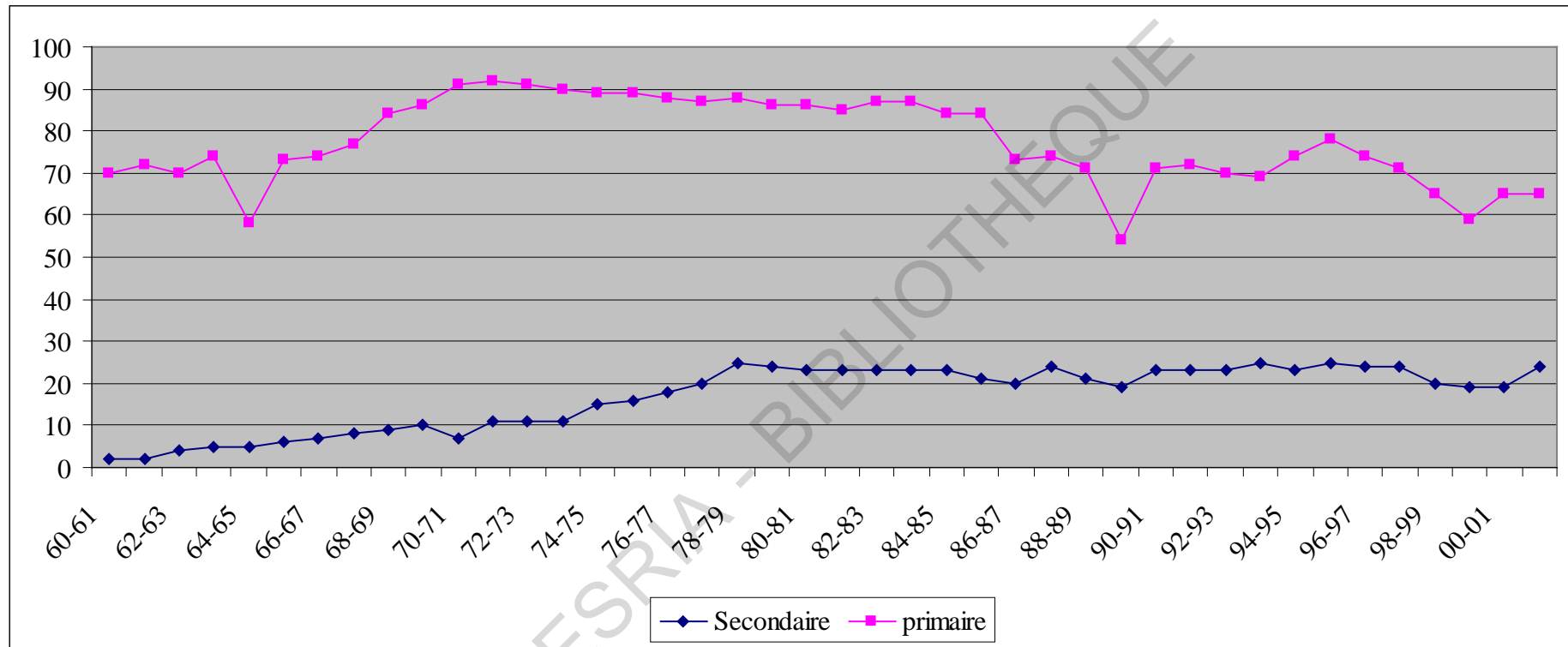
### Concernant le revenu des familles :

Il existe une différence significative du taux de scolarisation primaire entre les riches et les pauvres, notamment du fait que les frais scolaires sont majoritairement pris en charge par les parents d'élèves. Les enfants des pauvres sont en outre scolarisés tardivement et ont tendance à abandonner l'école.

L'étude de la Banque Mondiale (2004) relève des scènes des élèves contraints de rester en dehors de l'école ou d'attendre dans une salle annexe parce que leurs parents n'ont pas payé le droit d'inscription.

Globalement, l'inégalité d'accès à l'école entre les enfants des riches et les enfants des pauvres se situe principalement entre les 40% pour les riches et les 60% pour les pauvres, ce qui correspond partiellement au clivage villes/campagnes. L'évolution de l'accès à l'éducation, en termes de taux brut de scolarisation et de taux moyen de croissance des effectifs des élèves et étudiants, est concrètement présentée par les graphiques ci-dessous :

**Graphique n°1 : Taux brut de scolarisation dans le primaire et le secondaire, 1960-2001/02**



**Source :** Banque Mondiale, Rapport d'état du système éducatif de la République Démocratique du Congo, , 2004.

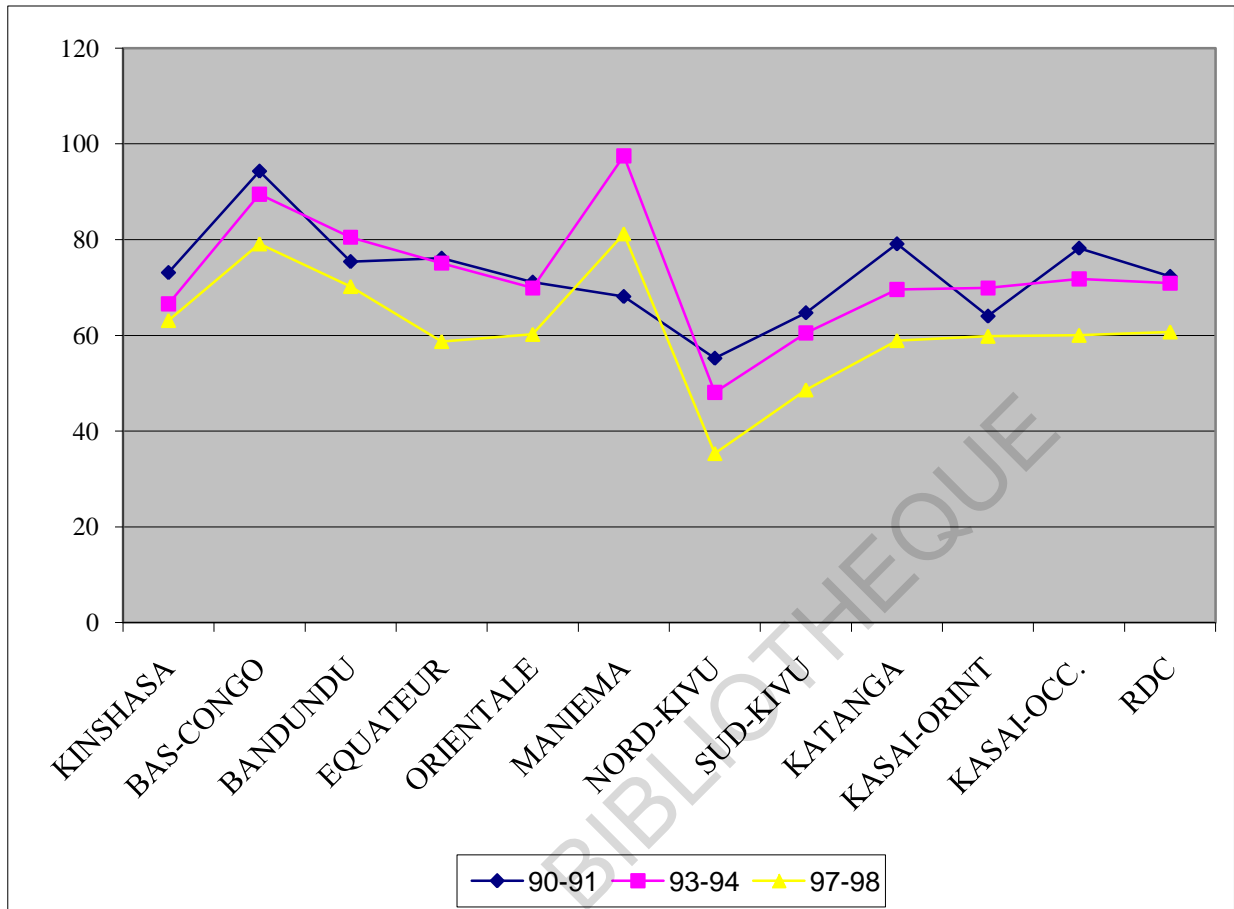
Les chiffres de ce graphique donnent l'évolution des taux bruts de scolarisation de 1960 à 2002. A l'indépendance en 1960, la République Démocratique du Congo avait le taux brut de scolarisation primaire le plus élevé d'Afrique subsaharienne. Partant de 70 %, la scolarisation primaire a connu un véritable pic en 1972/73, avec un taux brut de scolarisation d'environ 93%. Ce taux ne s'est malheureusement pas maintenu ; il a, au contraire, suffisamment décliné. Alors qu'au secondaire, l'on pouvait remarquer une certaine stabilité à partir des années 1979.

En 2001/02, le taux de scolarisation brut au niveau primaire était estimé à 64 % et à environ 23 % dans le secondaire.

Concernant le taux net de scolarisation, le rapport d'enquête MICS2 (2004) affirme que le taux net de scolarisation au primaire se situe à 51,7 % en 2001, dont 54,8 % pour les garçons et 48,6 % pour les filles. L'analyse des âges moyens des élèves du primaire selon le niveau d'études et le niveau de revenus des parents révèle que les enfants pauvres sont scolarisés tardivement et ont tendance à abandonner leur cursus scolaire; une plus grande proportion d'enfants de familles riches s'inscrit à l'âge prévu, mais ils ont tendance à redoubler et, donc, à rester plus longtemps à l'école. Par conséquent, les ménages les plus riches sont ceux qui ont le plus d'enfants âgés (30 %), en comparaison des 15 % qui proviennent des ménages les plus pauvres.

Toutes ces nombreuses fluctuations, du taux de scolarisation durant les quinze dernières années, seraient vraisemblablement attribuables aux crises économiques et aux remous sociopolitiques qui ont caractérisé le pays au cours des périodes considérées.

En outre, les disparités entre les provinces sont criantes, comme le témoigne le graphique ci-dessous. Les provinces de Kinshasa, du Bas-Congo, de Bandundu, du Kasai Occidental et du Kasai Oriental ont, toute fluctuation considérée, un taux supérieur à 50 %, alors que les autres provinces ont des taux inférieurs à 50 %.

**Graphique n° 2: Taux brut de scolarisation primaire par province (en %)**

**Source** : Ministère de l'EPSP, Direction de la planification et des statistiques scolaires.

On constate, d'une façon générale, un fléchissement des taux bruts de scolarisation. La régression annuelle moyenne de ce taux est de 2,5 % indistinctement de sexe. La situation de la scolarisation au niveau des provinces se présente différemment d'une province à l'autre, mais elle est plus préoccupante au Nord-Kivu où ce taux, déjà en 1998, se situait à moins de 50 %. Aujourd'hui, il nous semble de plus en plus décroissant. Quelques hypothèses peuvent être émises pour expliquer la situation constatée au Nord-Kivu. D'une part, l'élevage de gros bétail où les enfants sont souvent affectés à la surveillance et, d'autre part, les conflits armés qui se succèdent dans la région depuis l'accession du pays à l'indépendance.

Pour le Katanga, on peut évoquer les troubles sociopolitiques de 1992-1993 qui ont provoqué le déplacement des populations d'origine kasaïenne vers les deux provinces du Kasai. La baisse généralisée des taux de scolarisation pourrait s'expliquer par le fait que presque tout le poids de fonctionnement des écoles, tant publiques que privées, repose sur les parents.

D'une façon générale, les disparités inter-provinciales sont justifiées par la différence observée dans la répartition spatiale des écoles, faute d'une carte scolaire élaborée, exécutée et mise constamment à jour. Toutes les contraintes relevées plus haut obligent les familles à sélectionner les enfants qui doivent aller à l'école. Dans la plupart de cas, les filles en sont les premières victimes.

**Tableau n° 1 : Taux moyen de croissance des effectifs par niveau d'enseignement**

Niveau \ Année	D	A	B	C
	60/61–76/77	76/77–86/77	86/87– 95/96	95/96–01/02
<b>Primaire</b>	4,7	1,4	4,1	-1,5
<b>Secondaire</b>	18,8	4,4	5,7	0,9
<b>Universitaire</b>	24,3	6,0	7,1	11,3

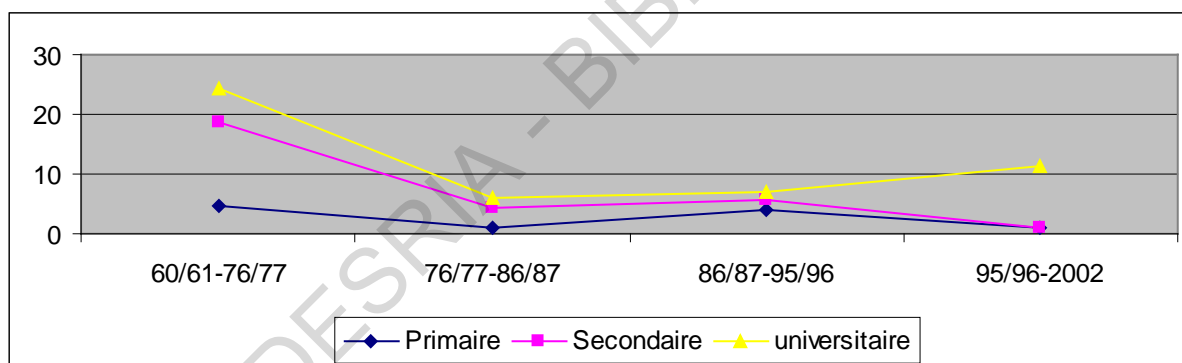
**Source** : Banque Mondiale, Rapport d'état du système éducatif de la République Démocratique du Congo, 2004.

Le tableau ci-dessus présente l'évolution des effectifs scolarisés dans les trois cycles du système éducatif. Dans l'ensemble, l'évolution est négative, pour les périodes considérées. Le taux moyen a connu une décroissance continue allant de 4.7 à -1,5 au primaire; de 18,8 à 0,9 au secondaire et de 24,3 à 11,3 au supérieur. Sans prétendre à l'identification des déterminants de cette décroissance, l'on peut, tout moins faire observer quelques événements important liés à chaque période.

- A. Indépendance : crise militaire et politique pendant 6 ans ; un taux de croissance annuel du PIB de 4,5 % après 1965/66.
- B. Crise économique : internationale ; chute du prix du cuivre ; baisse du PIB de -1,5 % par an ; programme d'ajustement structurel au début des années 1980.
- C. Après 89/90, troubles politiques, pillages par les soldats, sanctions et suspension de l'aide, baisse des recettes de l'Etat et du PIB.
- D. Chute du régime de Mobutu en 1997; 1998-200 : guerres.

L'évolution de ce taux moyen d'effectifs, par niveau d'enseignement, se présente graphiquement comme suit :

**Graphique n° 3 : Taux moyen de croissance des effectifs par niveau d'enseignement**



#### 2.4.5. Taux de réussite et de déperdition scolaire

En plus du faible taux de scolarisation, le taux de réussite est lui-même très faible. Pour le primaire, les données 2000-2001 signalent un taux de redoublement allant de 11 à 17% selon les années et un taux d'abandon allant de 9 à 20%. Au final, le taux d'achèvement du primaire n'est que de 29%, tandis que seulement 14% des élèves qui entrent en primaire obtiennent le certificat de fin d'études primaires sans redoubler.

Pour le secondaire, seulement la moitié des élèves atteignent la dernière année sans redoubler, mais si on prend en compte les élèves qui obtiennent le diplôme d'État, le taux d'achèvement n'est que de 13%.

Enfin, au niveau supérieur, seulement 28% des étudiants obtiennent une licence, dont 18% sans redoublement. Le taux d'abandon est très élevé, surtout dans les deux premières années, puisqu'il atteignait en 2000 à l'université de Kinshasa, qui accueille à elle seule les deux tiers des étudiants congolais du supérieur, 50% la première année et 35% la deuxième.

## **2.5. AUTRES FORMES D'EDUCATION APPARENTEES AU SYSTEME EDUCATIF.**

Hormis l'éducation non formelle qui est traitée de manière plus détaillée dans les sections qui suivent, nous nous employons ici à faire le point sur quatre aspects spécifiques de l'éducation, lesquels ne rentrent pas directement dans le champ du Ministère de l'Education nationale. Ce dernier ne disposerait qu'exceptionnellement d'un programme pour handicapés. Ces formes d'éducation sont cependant initiées par le Ministère, des Affaires sociales et par celui du Travail. Il s'agit de l'éducation spéciale, l'alphabetisation des adultes, le rattrapage scolaire (enfants déscolarisés et non scolarisés), et l'éducation et monde du travail.

### **2.5.1. Education spéciale**

Il s'agit de tout enseignement général ou professionnel dispensé à des handicapés physiques ou mentaux et à des défavorisés sociaux dont les besoins éducatifs exigent des programmes et des méthodes autres que ceux considérés comme normaux.



Les premiers centres d'enseignement spécial datent respectivement des années 1954 et 1955. En effet, c'est en 1954 qu'a été créé l'Établissement de Garde et d'Éducation des Enfants (EGGE) à Madimba dans le Bas-Congo, tandis que l'école Ndwana Ndinga pour les sourds-muets l'a été à Beno, dans le Nord Kivu

La loi-cadre sur l'Enseignement national, en son article 37, précise que l'enseignement spécial a pour but « *de préparer à la vie les personnes handicapées, de développer leurs aptitudes physiques, intellectuelles, morales et professionnelles en favorisant leur insertion sociale, leur intégration ou leur réintégration dans la vie socio-professionnelle.* »

En 1995, on dénombrait 57 établissements d'enseignement spécial relevant du secteur public avec un total de 2750 apprenants et 917 formateurs et autres agents. La situation du secteur privé n'est pas connue.

Ces établissements s'occupaient de différents types d'handicapés à savoir, les handicapés physiques, auditifs, visuels, mentaux, sociaux et caractériels.

En ce qui concerne les structures d'organisation et d'encadrement, notons que c'est en 1975 qu'a été créée une cellule chargée de l'Enseignement spécial au sein de la Direction de l'administration scolaire du Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire. En 1980, cette cellule a été élevée au rang de Division, puis ramenée au rang d'un bureau lors de la réforme de la Fonction publique intervenue en 1982. En 1993, pour marquer l'importance attachée à ce type d'enseignement, il a été créé une Direction de l'Enseignement spécial.

Après ce parcours historique, notons que sur le plan pratique, beaucoup de choses restent à faire. Les efforts fournis à travers le temps se sont ralentis voire interrompus, par les différentes crises institutionnelles qu'a connues le pays.

A l'heure actuelle, l'éducation spéciale se traduit par des initiatives sporadiques des confessions religieuses organisant quelques écoles destinées aux enfants frappés par les handicaps d'ordre mental, sensoriel et moteur. Ces établissements sont plus organisés à Kinshasa que dans les autres provinces. Il n'existe aucune stratégie nationale, par exemple, pour l'identification, le suivi et l'encadrement des enfants surdoués.

Il y a également absence de politique orientée vers l'éducation de certaines catégories spéciales d'enfants, comme :

- ceux vivant en zones forestières ;
- les minorités ethniques (cas des pygmées-Batwa) ;
- ceux nécessitant des mesures spéciales de protection (aux enfants de la rue).

Pour stigmatiser cette lacune et relever l'urgence d'une politique éducative plus large, IKETE EBALE (1999, p.10) affirme : « *C'est une nécessité de considérer l'éducation non formelle et l'éducation spéciale lorsqu'on traite du développement humain et de la lutte contre la pauvreté. Ces sous-secteurs du système éducatif s'occupent des groupes défavorisés et vulnérables requérant une attention particulière.* »

### **2.5.2. Alphabétisation des adultes**

Beaucoup d'activités doivent être menées dans l'objectif d'accroître l'effort d'alphabétisation des populations congolaises. Les différentes tentatives en cours mettent en œuvre plusieurs dispositifs pour atteindre les groupes cibles. Cependant, la hauteur de la demande et l'insuffisance des moyens disponibles font que leur impact soit faiblement ressenti. Le taux d'analphabétisme est très

élevé ; il est de l'ordre de 32 % dont 44% pour les femmes contre 19% pour les hommes (PNUD, 2006).

Plusieurs facteurs expliquent cette situation, notamment l'absence d'une politique d'alphabétisation ; le manque de soutien financier, matériel et humain conséquent ; l'insuffisance des structures de coordination et de suivi des centres d'alphabétisation ; et le non développement de l'alphabétisation des jeunes âgés de 6 à 14 ans, l'attention étant plus orientée vers les adultes que vers les jeunes.

### **2.5.3. Rattrapage scolaire (enfants déscolarisés et non scolarisés)**

L'organisation d'un système de rattrapage scolaire est une nécessité en République Démocratique du Congo. Elle se justifie, par :

- le taux brut de scolarisation qui n'a cessé de baisser ces dernières années ;
- le nombre d'enfants déscolarisés qui continue d'augmenter à cause des abandons dus aux échecs et au non paiement des frais scolaires exigés par les écoles aux parents d'élèves ;
- le manque d'organisation des structures d'éducation non formelle s'occupant de la récupération des enfants déscolarisés ;
- le nombre d'enfants non scolarisés qui ne font que grossir pour des raisons sus-évoquées. Aussi, ces enfants sont contraints à rester en famille et courent inévitablement le risque de tomber dans la délinquance.

Selon les enquêtes MICS (2004), environ les 2/3 des jeunes (dans le groupe d'âge des 5 à 17 ans) ayant abandonné leurs études, l'ont fait à l'âge de 13 ans ; environ les 3/4 à l'âge de 14 ans. En outre, 75 % de ceux qui ont abandonné à l'âge de 12 ans et environ 70 % de ceux qui ont l'ont fait à l'âge de 13 ans, n'avaient atteint que la troisième année d'études.

Donc, la majorité des élèves abandonnent à l'âge de 13 ans. Par conséquent, ils n'auraient pas le minimum requis pour lire et écrire comme des adultes ou même pour poursuivre leur scolarité.

#### **2.5.4. Education et monde du travail**

Il est difficile, à l'heure actuelle, de savoir s'il existe une politique convergente entre l'éducation et le monde du travail. Chaque secteur évolue presque indépendamment de l'autre. Dans l'ensemble, les deux secteurs sont en régression et présentent des caractéristiques déplorables, telles que relevées dans le rapport MICS2 (2004) :

- un faible taux d'activités de la population âgée de 15 à 64 ans (7,2% en 2001) ;
- l'inadéquation entre la formation et l'emploi ;
- le recul de l'emploi dans le secteur formel au profit du secteur informel ;
- la concentration d'emplois à Kinshasa, la capitale, au détriment des provinces ;
- l'enseignement technique et professionnel en régression, mais coûtant trop cher par rapport au pouvoir d'achat des parents ;
- l'insuffisance des ressources humaines, matérielles et financières pour ce type d'enseignement.

En résumé, le rapport entre le secteur éducatif et le monde de travail doit répondre à la fois au problème touchant au qualitatif et au quantitatif. D'une part, la formation offerte doit développer les compétences utiles aux attentes des entreprises et du monde des affaires et, d'autre part, l'effectif des diplômés doit correspondre au nombre des emplois disponibles.

#### **2.6. DÉFIS ACTUELS DU SYSTEME ÉDUCATIF CONGOLAIS**

Faisant l'état des lieux du système éducatif congolais, la Table ronde de l'éducation tenue à Kinshasa, du 20 au 22 septembre 2004, sur le thème « *Vers une stratégie pour une éducation de qualité pour tous* », a relevé plusieurs contraintes, à savoir la faible capacité sectorielle de planification et de gestion ; la déscolarisation et la non scolarisation des enfants ; la faible efficacité interne ; le manque de programmes, de manuels et de matériels didactiques ; l'encadrement pédagogique peu efficace ; la vétusté et le délabrement des

infrastructures scolaires ; l'inadéquation entre l'offre scolaire et la demande sociale ; la démotivation du personnel enseignant ; le vieillissement du corps enseignant ; l'absence des programmes scolaires dans certaines parties du pays et la faible scolarisation des filles.

En tant que défis auxquels est confronté le système éducatif, les faits ci-énumérés constituent des axes sur lesquels doivent se concentrer les politiques nationales de l'éducation. Ils se recourent avec les conclusions avancées par la Banque Mondiale (2004) dans son étude sur le renouveau du système éducatif congolais.

En les rapportant aux constats établis lors des Etats généraux de l'éducation de 1996, on remarque que la situation n'a pas évolué. Elle s'est, par contre, enlisée et bien gravement.

Ce portrait combien sombre, dénote une situation de crise profonde, nécessitant des solutions appropriées et durables.

## **2.7. PERSPECTIVES DE SOLUTIONS**

Dans la perspective de solutions aux défis qui affrontent son système éducatif, le gouvernement congolais à mis sur pied un plan national d'éducation pour tous, conformément aux recommandations de la conférence de Dakar en 2000, consécutive celle de Jomtien tenue en 1990.

Pour des raisons de visibilité et de cohérence dans les propos, nous estimons utile, avant d'aborder le plan de la République Démocratique du Congo sur l'éducation pour tous, de rappeler brièvement les perspectives levées lors des deux forums ci-dessus.

### **2.7.1. Perspectives de Jomtien**

Le forum mondial de Jomtien s'est fixé les objectifs ci-dessous :

1. l'expansion des activités de protection et d'éveil de la petite enfance, y compris les interventions au niveau de la famille ou de la communauté, particulièrement en faveur des enfants pauvres, défavorisés et handicapés ;

2. l'universalisation de l'éducation primaire (ou tout autre niveau d'éducation plus élevé considéré comme *fondamental*);
3. l'amélioration des résultats de l'apprentissage, telle qu'un pourcentage convenu d'une classe d'âge déterminé (par exemple 80% des jeunes de 14 ans) atteigne ou dépasse un certain niveau d'acquisitions jugé nécessaire ;
4. la réduction du taux d'analphabétisme des adultes (le groupe d'âge à prendre en considération étant fixé par chaque pays), par exemple à la moitié de son niveau de 1990 en l'an 2000, en mettant suffisamment l'accent sur l'alphabetisation des femmes pour réduire de façon significative la disparité actuelle entre les taux d'analphabétisme masculin et féminin ;
5. l'expansion des services d'éducation fondamentale et des formations à d'autres compétences essentielles destinés aux adolescents et aux adultes, l'efficacité des actions étant appréciée en fonction de la modification des comportements et de l'impact sur la santé, l'emploi et la productivité ;
6. l'acquisition accrue par les individus et les familles, grâce au concours de tous les canaux d'éducation – y compris les médias, les autres formes de communication modernes et traditionnelles et l'action sociale–, des connaissances, compétences et valeurs nécessaires à une vie meilleure et à un développement rationnel et durable, l'efficacité de ces interventions étant appréciée en fonction de la modification des comportements ».

### **2.7.2. Perspectives de Dakar**

Dix ans après Jomtien, les 28 et 29 avril 2000, les principaux décideurs et acteurs de l'éducation se sont retrouvés à Dakar, au Sénégal pour le Forum mondial de l'Education pour tous (EPT). Les objectifs de cette rencontre étaient à la fois d'évaluer le chemin parcouru durant la décennie, en référence à la Conférence de Jomtien de 1990, et de déterminer, à partir des principales avancées et des leçons tirées, un cadre d'action pour les quinze années à venir. Le processus, qui a conduit au Forum mondial de Dakar, a donné lieu à un

important travail de collecte de données, d'analyse et de réflexion prospective, tant au niveau national que sous-régional et international. Cette préparation du Forum s'est traduite par :

- l'évaluation de la décennie écoulée (bilan pour 183 pays ; 14 études thématiques, enquête sur la qualité de l'apprentissage dans 30 pays, études de cas...) ;
- l'élaboration des programmes d'action régionaux (Afrique subsaharienne, Asie et Pacifique, Pays arabes, Amérique latine, Europe et Amérique du Nord).

**a. Les six objectifs majeurs :**

1. développer et améliorer, sous tous leurs aspects, la protection et l'éducation de la petite enfance et notamment des enfants les plus vulnérables et les plus défavorisés ;
2. faire en sorte que, d'ici 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire, gratuit, de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
3. répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires dans la vie courante ;
4. améliorer de 50% le niveau d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
5. éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2015 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;

6. améliorer sous tous ces aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

### **b. Stratégies arrêtées :**

Pour parvenir à la réalisation des objectifs formulés, les Etats participant au forum ont développé douze stratégies. Celles-ci se basent sur une *approche diversifiée* qui dépasse, de loin, le cadre des systèmes formels d'éducation. Il s'agit de :

1. engagement politique et plans nationaux ;
2. articulation à la lutte contre la pauvreté ;
3. implication active de la société civile ;
4. systèmes de gestion et de gouvernance partagés ;
5. appui aux systèmes des pays en crise ;
6. combat contre les discriminations ;
8. partenariat et environnement propices à l'apprentissage ;
9. image et compétence des enseignants ;
10. technologies de l'information et de la communication ;
11. suivi systématique (national, régional et international) ;
12. utilisation des mécanismes existants ;

### **c. Les principales avancées du cadre d'Action de Dakar**

A titre de progrès réalisés par rapport au cadre d'action de Dakar, on peut principalement noter comme avancées :

- une augmentation des effectifs de l'enseignement primaire (+ 82 millions dont 44 de filles) ;
- un taux net de scolarisation supérieur à 80% pour la majorité des pays en développement ;



- une tendance vers un équilibrage des rapports de genre (mis à part en Afrique subsaharienne) ;
- une croissance modeste du préscolaire (limitée aux zones urbaines) ;
- un développement progressif de l'éducation non formelle et de la formation qualifiante ;
- un taux général d'alphabétisation : 85 % pour les hommes, 74% pour les femmes.

### **Observations :**

Malgré quelques avancées jugées inégales et lentes, l'éducation pour tous, telle qu'énoncée et visée par la déclaration de Jomtien, reste un échec. Comme le montrent les données suivantes : l'éducation préscolaire touche moins d'un tiers des 800 millions d'enfants de moins de 6 ans; 113 millions d'enfants sont non scolarisés (dont 60% des filles) ; on compte, au moins, 880 millions d'analphabètes dont une majorité de femmes.

A partir du bilan de la décennie, le cadre de Dakar définit 6 objectifs et 12 stratégies sur la base de *quatre grands principes* :

- l'éducation universelle et continue (de la petite enfance à l'âge adulte) ;
- des services de qualité diversifiés, adaptés, égaux par le statut et équitables ;
- l'éducation de base gratuite, obligatoire et de qualité ;
- la transparence de la gestion et l'élargissement du partenariat éducatif, pour compléter le rôle de l'Etat.

Comme le montrent plusieurs objectifs (3, 4, 6) du cadre d'action de Dakar, l'éducation non formelle est considérée comme un secteur clé pour atteindre les objectifs d'éducation pour tous.

Dans certains pays, elle est devenue une priorité tant pour l'Etat, que pour la société civile. Elle se développe de manière séparée et prend souvent des formes radicalement différentes.

#### **d. Ce qu'il faut retenir**

Les observations, relevées ci-haut, permettent d'attirer l'attention sur certains faits :

La progression vers l'éducation pour tous ne sera réalisable que dans la combinaison des facteurs déterminants que sont: la volonté politique, les partenariats avec la société civile et le soutien des organismes de financement.

De même que par la maîtrise des facteurs ayant une incidence positive sur les systèmes scolaires : le renforcement des capacités des éducateurs et l'utilisation des matériels didactiques appropriés (associer des technologies anciennes et nouvelles), la promotion de la langue locale et la participation des communautés. C'est, dans ce cadre que le gouvernement de la République Démocratique du Congo a élaboré un plan national de l'éducation pour tous.

#### **2.7.3. Plan national congolais d'éducation pour tous**

Comme on peut s'en souvenir, c'est bien en retard (novembre 2002), qu'est élaboré le plan national congolais d'éducation pour tous, probablement suite aux différentes turbulences socio-politiques qu'a connues le pays. Ce plan couvre six principaux domaines :

- éducation préscolaire, protection et éveil de la petite enfance (portant sur les aspects comme l'accès, la qualité et le partenariat);
- éducation de base formelle (l'accès, l'équité, la qualité et la pertinence et la gestion de l'éducation) ;
- éducation et VIH/SIDA (renforcement des capacités, sensibilisation et la prise en charge des personnes vivant avec le VIH/SIDA) ;
- éducation non formelle (cadre institutionnel, alphabétisation des adultes, enfants déscolarisés ou non scolarisés et rattrapage scolaire) ;

- éducation et monde de travail (partenariat et qualité de la formation) ;
- suivi et évaluation du Plan d'action national de l'EPT (avec comme sous-domaines : suivi, renforcement des capacités et évaluation de l'impact).

Après analyse de la situation du secteur dans les cinq premiers domaines ci-haut, par un groupe mixte d'experts provenant de l'université, de la société civile, des organisations non gouvernementales nationales, des entreprises et de plusieurs ministères du gouvernement, l'on est parvenu à identifier les causes des contre-performances, à déterminer les axes d'actions et à planifier des activités ainsi que leurs stratégies de mise en œuvre. Ce travail a été ensuite revu et actualisé en 2004 pour produire l'Avant-projet qui a été proposé à la validation sociale de toutes les forces vives des 11 provinces du pays, avant d'être soumis à la validation du gouvernement comme *Projet du Plan d'action national de l'Education pour tous*.

Il présente, d'une part, un "Cadre stratégique", renfermant un ensemble d'informations traduisant l'état des lieux (le diagnostic) du secteur éducatif. Et d'autre part, les coûts de réalisation des actions planifiées" et un chronogramme étalé sur trois périodes : le court terme (2004-2005), le moyen terme (2006-2010) et le long terme (2011 – 2015).

#### **2.7.4. Partenariats en vue de la réalisation du plan national de l'éducation pour tous**

Plusieurs agences de développement interviennent dans le secteur de l'éducation en République Démocratique du Congo. Pour une meilleure coordination de leur action et en vue d'éviter une dispersion de ressources, elles se sont regroupés dans un cadre dénommé "Comité de concertation des acteurs opérant dans le secteur de l'Éducation en République Démocratique du Congo " où ils se retrouvent avec les représentants du gouvernement. Ce Comité, présidé par l'UNESCO, comprend les membres représentant les structures gouvernementales et les partenaires techniques et financiers.

Pour le gouvernement : le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel; le Ministère l'Enseignement supérieur et universitaire; le Ministère des Affaires sociales; l'Unité de pilotage du Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté (DSRP); Bureau Central de coordination (BCECO);

Pour les Partenaires techniques et financiers : UNESCO, UNICEF, USAID, Banque Mondiale, Coopération belge, Coopération française, Communauté française de Belgique (Délégation Wallonie - Bruxelles).

A cette liste, il faut également adjoindre le réseau national des organisations non gouvernementales, les associations de la société civile et la fédération des entreprises nationales.

#### **a. Financement et projection de ressources**

Le Plan prévoit d'affecter 20 à 25 % du budget national au secteur de l'éducation respectivement pour les périodes 2006 – 2010 et 2011 – 2015. Il sied de signaler que, depuis plus d'une décennie, le budget alloué au secteur de l'éducation est exécuté à moins de 60% et est consacré essentiellement à la rémunération qui représente plus ou moins 85 % des dépenses.

Les prévisions, présentées ci-dessous, se rapportent à l'éducation pour tous, horizon 2015.

**Tableau n°2 : Les prévisions et domaines d'intervention**

<b>Libellé</b>	<b>Petite enfance</b>	<b>Education de base Formelle</b>	<b>Education non formelle</b>
Scolarisation	1.023.840 enfants	24.297.570 enfants, soit 100 %	29.040.000 personnes
Bâtiments	17.064 nouvelles écoles maternelles et 500 espaces communautaires	206.853 nouvelles salles de classe	500 centres
Personnels	51.192 éducatrices et 825 inspecteurs	206.853 enseignants et 1.883 inspecteurs	1.500 alphabétiseurs
Equipement et matériels	Ils sont de divers types et quantifiés selon les besoins		

**Source** : Plan national d'éducation pour tous en RDC, 2002.

Les données du tableau ci-dessus, reprenant les domaines d'intervention retenus par le plan national d'éducation pour tous, montrent une inégalité dans le volume des prévisions entre les secteurs formel et non formel, au détriment de ce dernier. Pourtant avec la dégradation de la situation économique, suivie des guerres et conflits politiques, nombreux sont des jeunes qui ayant été exclu de l'école, ont largement dépassé l'âge scolaire requis.

Considérant leurs effectifs, leurs aspirations et leurs âges, l'on devrait sérieusement s'investir dans l'offre des formations non formelles

Quant aux coûts, ils ont été évalués par domaine et par période. Le tableau synthèse se présente de la manière suivante :

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

**Tableau n°3 : Coûts, domaines et périodes de réalisation**

Domaine	Ensemble		Court terme : 2004-2005		Moyen terme : 2006-2010		Long terme : 2011-2015	
	Coûts (en \$ us)	%	Coûts (en \$ us)	%	Coûts (en \$ us)	%	Coûts (en \$ us)	%
Ed. préscolaire	345 000 310,00	10,73	208 932,80	0,01	49 459 529,90	1,54	295 331 847,30	9,19
Ed. de base formelle	2 600 429 167,90	80,89	558 639 758,00	17,38	1 114. 868. 812,00	34,68	926 920 597,50	28,83
Ed. et VIH/SIDA	2 940 600,00	0,09	909 050,00	0,03	1 045 550,00	0,03	986 000,00	0,03
Ed. non formelle	73 753 599,70	2,29	4 706 354,50	0,15	34 665 504,50	1,08	34 381 739,70	1,07
Ed. et monde du travail	189 191 255,00	5,89	36 701 255,00	1,14	92 640 000,00	2,88	59 850 000,00	1,86
Suivi et évaluation du plan/EPT	3 321 458,00	0,10	396 978,00	0,01	1 523 565,00	0,05	1 400 915,00	0,04
<b>Totaux</b>	<b>3 214 636 390,60</b>	<b>100,00</b>	<b>601 562 328,30</b>	<b>18,71</b>	<b>1 294 202 961,40</b>	<b>40,26</b>	<b>1 318 871 099,50</b>	<b>41,03</b>

Source : Plan national d'éducation pour tous en RDC, 2002.

Comme on peut le constater, les chiffres de ce tableau traduisent les projections qui découlent des aspirations des pouvoirs publics de se placer au rang des nations modernes, en réalisant un des grands objectifs de millénaire que constitue l' « éducation pour tous ».

Cependant, hormis le crédit de bonnes intentions qu'on accorderait au gouvernement, suite à l'élaboration du plan national, assorti des différentes activités à accomplir et des projections budgétaires, rien n'est concrètement et suffisamment fait. En suivant le chronogramme avancé, nous serions au jour d'aujourd'hui dans la deuxième phase de réalisation dudit plan. Malheureusement, même les activités de la première phase n'ont pas encore été amorcées.

#### **b. Difficultés pour la réalisation de l'éducation pour tous**

En s'engageant à réaliser les six objectifs du cadre d'action de Dakar au plus tard en 2015, la République Démocratique du Congo se trouve confronté aux principaux défis suivants :

- la mobilisation des ressources intérieures impliquant au préalable, la réunification du pays et la reconstruction des infrastructures de base ;
  - la réalisation de toutes les actions du Plan d'Action National vu le retard enregistré ;
  - la mobilisation de moyens humains, matériels et financiers proportionnels pour assurer la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation du Plan d'Action National, vu l'étendue du territoire national ;
  - l'élimination de toutes les barrières culturelles ayant des incidences négatives sur l'accès des filles à l'école ;
  - l'amélioration des conditions socio-économiques et de l'environnement professionnel des enseignants et des administrateurs de l'éducation en vue de s'assurer de leur efficacité ;

- la réalisation d'une scolarité universelle, pour remédier à la forte baisse de taux de scolarité et répondre à l'écrasante demande de scolarisation dictée par l'explosion démographique.

### **c. Quelques craintes**

Le volume très modique du budget 2008 voté par le parlement et la part y allouée à l'éducation nationale, laquelle atteindrait à peine 5 %, demeure insuffisant, comme ressources nationales propres. Nous espérons que la création du fond national pour l'éducation permettra de mobiliser des moyens nécessaires à la réalisation dudit plan.

Actuellement, à moins d'un miracle qui proviendrait d'un important appui des partenaires techniques et financiers, il y a lieu de craindre que le plan national de l'éducation demeure une pure utopie. En outre, ce plan national ne tient pas compte de toutes les catégories d'enfants : les ruraux, les marginalisés, les minorités, etc. Pourtant, l'on pouvait préalablement procéder par évaluer la demande sociale réelle, pour aboutir à des propositions d'offres proportionnelles. Il ne peut donc pas être considéré comme un plan de développement du secteur de l'éducation dans son ensemble. Pour une couverture de l'ensemble du secteur de l'éducation, le plan devra garantir à la fois la sphère formelle (avec ses différents cycles) et la non formelle. Et même pour cette dernière, l'effort ne doit pas se limiter au seul aspect d'alphabétisation, mais s'étendre aux domaines de l'éducation à la citoyenneté, de la formation aux métiers, etc.

Encore, le rôle de l'Enseignement supérieur et universitaire dans la réalisation de l'éducation pour tous devra être déterminante, pour servir d'appui par la recherche et la formation des enseignants. C'est, dans cette optique, que la présente étude s'est employée à démontrer l'efficacité de l'éducation non formelle comme modalité d'acquisition des connaissances.

Elle offre ainsi à la décision politique les informations techniques nécessaires en vue de la promotion de cette forme d'éducation.



Et, à ce titre, il contribue en tant que produit de recherche universitaire, à la requalification de la problématique l'éducation et du plan de réalisation de l'éducation pour tous en République Démocratique du Congo.

Après cette description, nous présentons ci-dessous la place et l'organisation de l'éducation non formelle dans notre pays.

## **2.8. CONCLUSION**

Entant qu'ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs, et de pratiques visant le développement de l'être humain et de la société, l'éducation doit intéresser la décision et l'action politique. Elle doit être planifiée et organisée pour répondre aux besoins des populations en matière d'apprentissage et du développement. A chaque niveau, la politique éducative doit décider de la nature et de la portée du système éducatif, de contenus des programmes des besoins en personnel, des besoins financiers et des autres facteurs qui influent sur les modalités et les résultats de l'action à mener.

Cependant, la mise en œuvre de la politique éducative requiert suffisamment du temps pour obtenir les résultats attendus. Le caractère précaire du pouvoir politique dont elle relève constitue une grande difficulté à son accomplissement.

Pour ce, Il convient de concevoir et de mettre en place des dispositifs efficaces pouvant continuellement assurer sa réalisation. Dans cette optique, la République Démocratique du Congo qui fait face à nombreux défis éducatifs, a ratifié différents instruments internationaux en matière d'éducation et a mis sur pied un plan national d'éducation pour tous, en dépit de quelques limites que présente celui-ci.

## CHAPITRE TROISIÈME : PLACE DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS

### 3.1. INTRODUCTION

La loi-cadre n°86/005 du 22 septembre 1986 de l'enseignement national a reconnu l'importance de l'éducation non formelle et autorisé le gouvernement d'organiser et/ou d'autoriser les privés (individus ou organisations) d'organiser les opportunités d'éducation non formelle. Concernant ses finalités, l'article 40 dispose: « *Les structures d'éducation non formelle visent à faire acquérir, à entretenir et à perfectionner des connaissances et compétences des jeunes et des adultes. Quant aux variétés de cette éducation, il devra s'agir d'organiser des sections de formation accélérée, des stages, des séminaires, des journées d'études, des cours du soir, des cours par correspondance ou par masse média.*»

L'arrêté ministériel n° MIN.AFF.SOC/ CAB.MIN/ 0231/ 2006 du 22 / 12 / 2006, portant création, organisation et fonctionnement de la direction générale de l'éducation générale de l'éducation non formelle, assigne à cette forme d'éducation les missions suivantes : Elaborer le programme spécifique du gouvernement relatif à l'éradication de l'analphabétisme en République Démocratique du Congo; contribuer à l'élaboration de la politique générale du gouvernement en matière d'éducation non formelle; régler l'éducation non formelle en République Démocratique du Congo ; améliorer la qualité, la pertinence et l'efficacité des actions de l'alphabétisation et de formation pour le développement ; concevoir et diffuser les programmes et les techniques de l'alphabétisation, de rattrapage scolaire, de post-alphabétisation et de réadaptation pour les jeunes et les adultes ; concevoir, produire et diffuser les supports didactiques et andragogiques du système éducatif non formel ; identifier et gérer les centres d'alphabétisation, de rattrapage scolaire, d'apprentissage des métiers; produire et animer des programmes et les campagnes d'alphabétisation à la radio, à la télévision et à travers d'autres médias.

Cet acte juridique traduit l'intention du gouvernement de la République de vouloir commuter en actes, les engagements solennellement pris lors des conférences

internationales consacrées à l'éducation pour tous et à la nécessité de diversifier les modes d'éducation. Cependant, l'arrêté ci-dessus ne souligne pas l'importance de la recherche dans le domaine de l'éducation non formelle. Or, c'est en partant des travaux de recherche que l'on parviendra à poser de manière systématique les vrais problèmes touchant à ce secteur de l'éducation et à suggérer des pistes de solutions appropriées. C'est là ce que nous essayons de faire dans la présente étude.

De toutes les façons, ces dispositions légales sont venues tardivement. Les formations extrascolaires ont toujours existé sous diverses formes, en vue de répondre aux multiples besoins de la population. De même, les groupes cibles sont toujours présents dans le pays. La question est maintenant de savoir pourquoi ces structures d'éducation non formelle n'étaient pas bien organisées en République Démocratique du Congo ?

Un bref examen de développement complet des opportunités de l'éducation extrascolaire débutées à la période coloniale pourra révéler que le système formel a été responsable du relatif appauvrissement des structures de l'éducation non formelle.

Aussi bien les stratégies coloniales que post-coloniales peuvent être partiellement blâmées à cause de leur négligence relative qui a fait l'ombre à l'éducation non formelle. Ainsi, les opportunités de cette forme d'éducation se sont spontanément développées comme une conséquence du processus scolaire et elles ont continué de travailler en parallèle jusqu'à l'ère coloniale.

Durant la période coloniale, le système éducatif implanté au Congo Belge insistait sur deux principes d'éducation qui sont pourtant contradictoires : la sélection et l'éducation de masse.

La sélection était destinée à favoriser une petite classe d'élite qui pourra assurer l'intermédiaire en face de la puissance coloniale. En même temps, l'éducation de masse couvre une stratégie d'enseignement du type simple, à la majorité d'enfants. Le contenu de l'enseignement était rudimentaire et sans perspective

de développement pour les bénéficiaires. Car, comme souligné plus haut, les autorités coloniales désiraient voir la plupart des Congolais finir leurs études au niveau primaire. Leur intention était probablement être d'encourager les apprenants à intégrer l'environnement local où ils pouvaient facilement satisfaire leurs besoins, et/ou ils pouvaient travailler pour leur propre développement et, partant, celui de la communauté.

Dans ce sens, l'administration coloniale était capable d'accélérer l'alphabétisation de base pour beaucoup de populations qui entraient à l'école primaire. Le résultat de cette stratégie était qu'avant la fin de 1960, la population congolaise était considérée, à plus de 50%, comme alphabétisée, un des taux les plus élevés en Afrique.

Cette observation contrastait pourtant une autre réalité, relative au nombre des diplômés d'université, à l'accession de notre pays à l'indépendance qui n'était d'à peine qu'une dizaine.

L'on observe que le colonisateur ne pensait ni d'étendre l'enseignement supérieur ni d'ouvrir l'éducation formelle aux Congolais adultes (T. NZEY, 1987). Au-delà de l'alphabétisation de base, rien n'était offert au peuple. Quelques chances l'ont été dont la plupart ouvertes aux adultes de s'auto-éduquer pendant les programmes de dimanche et les cours du soir.

En dépit de ces observations négatives, un développement positif de l'éducation non formelle au Congo est à retenir.

M. KAPUKU (1991, p. 138) affirme que durant la période coloniale, les activités de l'éducation non formelle étaient élargies aux domaines suivants :

- les projets de coopératives éducatives qui réunissaient les paysans, les associations de travailleurs indigènes en vue de trouver des solutions aux problèmes sociaux ;
- les centres pour les pratiques agricoles : organisées par le ministère de l'agriculture, elles visaient à donner une formation complémentaire et pratique, adaptée aux possibilités et besoins locaux ;

- les services médicaux et centres médicaux ruraux où étaient formés les agents sanitaires ;
- les foyers (centres) sociaux où étaient formés les agents qui initient les femmes aux travaux de ménage ou à l'éducation familiale.

### 3.2. STRUCTURES DE L'EDUCATION NON FORMELLE

Comme pour la plupart de pays, l'éducation non formelle comporte en République Démocratique du Congo une variété d'activités dans lesquelles interviennent divers acteurs, pour le bénéfice des différentes catégories sociales.

Le directeur général de l'éducation non formelle au Ministère des Affaires sociales, Monsieur KAYEMBE MILOLO, présentant la situation de l'éducation non formelle en République Démocratique du Congo, le 26 février 2009, a révélé l'étendue des activités de ce type d'éducation. Nous retenons de cette présentation que l'éducation non formelle est structurée autour de trois axes, à savoir : *l'alphabétisation* (rattrapage scolaire de niveau primaire, alphabétisation scolarisant des jeunes, alphabétisation fonctionnelle des adultes) ; *les activités d'apprentissage professionnel* d'une durée variable de 4 mois à 3 ans selon les besoins d'apprentissage exprimés par l'adulte. La personne récupérée, par ce type d'apprentissage, doit nécessairement continuer sa formation en apprenant un métier de son choix ; et *l'éducation durable des adultes* qui comprend l'éducation promotionnelle des adultes par une formation qualifiante aux métiers et l'éducation permanente tout au long de vie.

Toutefois, une analyse plus approfondie permet d'aller au-delà du classement établi par le Ministère des Affaires sociales, pour identifier une large gamme d'activités de l'éducation non formelle qu'on regroupera en quatre principales catégories, suivant la classification proposée par J.HALLAK (1990).

#### a. Activités relevant de l'éducation para formelle

Il s'agit de celles qui offrent une *deuxième chance* à ceux qui ne peuvent pas suivre une scolarité régulière. L'on peut, à ce propos citer le cas de :

### 1) Centres de promotion sociale

Ce sont des structures relevant du Ministère des Affaires sociales. Celles-ci assurent quelques formations dont la menuiserie, la coupe et couture, les technologies appropriées, etc. Les centres de promotion sociale se voient inclure également les centres d'alphabétisation, sous l'angle d'alphabétisation et apprentissage professionnel (AAP).

### b) Centres de formations professionnelles

Créées à l'initiative des entités décentralisées, ces structures se rattachent au Ministère de la Jeunesse et des Sports. Ils dispensent les enseignements dans le domaine agricole et celui d'arts et métiers. On y trouve pratiquement les mêmes sections que pour les centres de promotion sociale. Comme apprenants, ces centres recrutent les jeunes ayant réussi au moins deux années d'études secondaires et âgés de 14 à 20 ans.

La formation est sanctionnée par un brevet d'aptitude professionnelle, après un stage de 6 mois et le passage devant un jury.

### c) Centre interdisciplinaire pour le développement de l'éducation permanente (CIDEP).

Créé le 19 décembre 1972, ce centre avait trois composantes : l'enseignement, le perfectionnement administratif et le recyclage.

Concernant le volet enseignement, il s'y organisait des cours du soir de niveau de capacité et de graduat, lesquels donnaient lieu aux mêmes diplômes que les facultés universitaires. Dans son fonctionnement, le CIDEP a connu plusieurs réformes successives dont celles de 1975, 1977, 1981, 2000, 2002 et 2006. La réforme de 2006 l'a élevé au niveau d'une université ouverte, avec pouvoir d'organiser le doctorat.

Rappelons qu'avant la création du CIDEP, les universités organisaient des sections dites « extensions universitaires » qui avaient l'ambition de préparer les

étudiants accusant une formation secondaire insuffisante pour les études universitaires.

### **b. Activités relevant de l'éducation populaire**

KAPUKU MUDIPANU (1991 p.36) définit l'éducation populaire comme étant une activité d'éducation des adultes et une réponse spécifique de l'éducation des adultes. Il s'agit d'une approche éducationnelle de transformation sociale visant la promotion du changement social. Il précise que cette forme d'éducation est utilisée comme un instrument pour développer la conscience sociale critique parmi les agents de transformation pour créer une dynamique spécifique dans la relation réflexion/action. Autrement dit, une éducation établie par, pour et avec les classes populaires du peuple, c'est-à-dire celles qui sont directement victimes de l'exploitation capitaliste et du processus d'expropriation. Nous n'utilisons pas l'éducation populaire dans ce sens très spécifique d'une éducation révolutionnaire de l'éducation. Mais, pour nous, c'est l'ensemble d'activités les moins structurées qui touchent les domaines divers tels que l'alphabétisation, la mobilisation politique et civique, l'éducation sanitaire et nutritionnelle, la vulgarisation agricole, etc. On peut citer :

#### 1) L'alphabétisation des jeunes et des adultes

Pour rappel, l'alphabétisation des jeunes et adultes en République Démocratique du Congo, relève de l'initiative des communautés religieuses catholiques et protestantes qui organisaient, à titre privé, bien avant l'indépendance, les types de formation appelées « alphabétisation-évangélisation. »

En 1967, le gouvernement, avec l'appui de l'UNESCO, a lancé son premier programme d'alphabétisation. Ce programme a fonctionné jusqu'en 1971, piloté par la direction de l'alphabétisation des adultes créée au sein du Ministère de l'Education nationale. En 1972, cette direction sera transférée au Ministère des Affaires sociales où elle est rattachée aux centres de promotion sociale.

## 2) L'éducation sanitaire et nutritionnelle

Elle est développée essentiellement par le Ministère de la Santé, dans le cadre du projet des soins de santé primaires. Le Ministère bénéficie pour cela de la collaboration de certaines organisations privées, surtout religieuses.

Particulièrement pour le volet nutritionnel, il y a lieu de mentionner les activités réalisées par le centre de planification de la nutrition humaine (CEPLANUT).

Il faudrait également indiquer l'appui que la radiotélévision nationale congolaise (RTNC), par le biais des émissions spécialisées a apporté à l'éducation sanitaire. De même, les activités organisées dans le cadre du « Centre mère et enfant » et de son service « Femme et développement », organisées par le secrétariat général à la famille, rentrent dans cet ordre.

## 3) La planification familiale

Dans ce cadre, plusieurs activités éducatives sont organisées et se sont développées à travers le pays, notamment dans les centres de santé primaires, et par l'association pour le bien-être familial. Par exemple, les enseignements sur les naissances désirables, la contraception, etc.

## 4) La vulgarisation agricole.

Relevant du Ministère de l'Agriculture et du Développement rural, la vulgarisation agricole vise à faire acquérir aux paysans les connaissances et les compétences pouvant leur permettre d'accroître leur productivité. Il conviendrait de signaler, dans cette optique, l'appui de l'Institut national pour l'étude et la recherche agronomique (INERA), des coopératives agricoles et celui de la Radiotélévision nationale congolaise ainsi que d'autres chaînes privées, au travers des émissions spécialisés.



### 5) Le service national

Plusieurs activités touchant à l'éducation civique et à la préparation à la vie active ont été organisées dans le cadre du service national. Elles méritent ainsi d'être citées, bien que toutes les données sur l'organisation de ce service ne soient pas disponibles.

### 6) Autres programmes

A l'instar de ceux mentionnés ci-dessus, plusieurs programmes peuvent être cités. Par exemple, celui visant les pygmées. De même le programme sur l'habitat, qui aide la population à acquérir les compétences pour pouvoir se construire des habitations décentes, celui destinés aux réfugiés, ou aux déplacés des guerres, etc.

L'on ne peut oublier les initiatives prises par le Secrétariat général à la Famille d'implanter à travers toute la République, des structures dénommées «cases de la femme », pour engager des initiatives éducatives en faveur de la femme.

### **c. Formation professionnelle**

Il existe une gamme assez variée d'activités de formation professionnelle. On peut mentionner à ce sujet des activités menées par les structures comme :

L'INPP (Institut national de préparation professionnelle), le CEPETEDE (Centre de perfectionnement aux techniques de développement), le CENACOF (Centre National de coordination de la formation). Dans le même cadre, on peut citer les centres de formation créés au sein de plusieurs entreprises comme l'Office national de transport (ONATRA), la Régie de distribution d'eau (REGIDESO), la Société national d'électricité (SNEL), etc.

Enfin, entrent dans cette catégorie, toutes les formations dispensées aux jeunes apprentis dans les garages, les ateliers de couture, de menuiserie, de plomberie, d'ajustage,...structures parsemées à travers le pays et particulièrement dans la ville de Kinshasa.

#### **d. Education pour le développement personnel**

Peuvent être regroupées ici les activités de formation assurée par des associations, des clubs et autres institutions culturelles. Disons que des initiatives de ce genre existent en République Démocratique du Congo mais ne sont pas suffisamment connues. On sait en effet qu'il y a des clubs et des associations qui organisent des cours particuliers dans le domaine notamment de la musique, des langues, des sports, etc.

### **3.3. EDUCATION NON FORMELLE COMME SOLUTION AUX DÉFIS CONGOLAIS**

#### **a. Défis économiques**

L'économie d'un pays est un secteur clé d'où il tire des ressources matérielles et financières nécessaires pour répondre aux différents besoins et demandes des populations. La lutte, pour la stabilité économique et le développement, engage l'Etat dans les réformes et ajustements successifs, en vue d'assurer aux populations un bien-être général.

Entant qu'élément moteur dans la vie d'une nation, l'économie doit être assainie et entretenue pour pouvoir réaliser la production, atteindre la croissance et améliorer la qualité de vie des populations. L'Etat a, pour ce faire, besoin à la fois de la stabilité politique et de la bonne gouvernance. Avec ces objectifs réalisés, le pays disposera des moyens suffisants pour accomplir ses projets et relever différents défis qui se déclarent dans différents secteurs.

A cet effet, l'analyse de J. KI-ZERBO (1989, p.5) sur la crise des économies en Afrique sub-saharienne est assez parlante : « *L'économie fournit de moins en moins de moyens pour poursuivre l'œuvre éducative. Or, elle est la pompe aspirante et foulante qui par l'offre et la demande anime en permanence ce secteur comme un cœur qui offre des instants à la machine éducative et en attend des produits capables d'actionner à leur tour le secteur économique. Mais à ce jour, l'économie est comme frappée d'un infarctus avec un PIB réel par tête qui a fortement baissé.* »

Et cela est vrai particulièrement en République Démocratique de Congo où une économie déjà malade a vu son état s'aggraver avec l'instabilité politique sans fin, ayant conduit par deux fois au pillage des unités de production ou autres établissements commerciaux. Les deux guerres successives de 1996 et de 1998, entraînant la partition de fait du pays, sont venues achever une économie gravement en souffrance.

Malgré les efforts de réunification territoriale, la mise en place d'un gouvernement issu des élections et les différents soutiens des bailleurs des fonds, on est encore loin de combler les creux. L'on se trouve devant une économie caractérisée par un ralentissement des activités de production, avec comme conséquence, au plan social, la modicité des salaires, l'impaiement, le renvoi de plusieurs travailleurs en congé technique ou au chômage. Cet état de chose ouvre la voie à la montée en puissance, comme déjà signalé, du secteur informel, défini par D. GALLIN (1999, p.73) comme « *toute partie de l'économie qui n'est pas (ou peu) réglementée par les normes légales contractuelles; les travailleurs du secteur informel n'étant des salariés dans le sens habituel du terme.* »

C'est là le tableau que présente l'environnement économique congolais. Non seulement le caractère modique du salaire alimente le déséquilibre du vécu social, mais l'emploi, en soi, devient inexistant.

Il faut donc ouvrir des perspectives et imaginer d'autres solutions à ce problème et permettre aux individus dans un espace en difficulté, de se créer d'emploi. C'est à ce niveau qu'il conviendrait de situer la contribution des programmes de l'éducation non formelle offerts dans les différents centres de formation à Kinshasa, particulièrement ceux qui organisent la formation aux métiers. Ils permettent aux apprenants, à l'issue de leur formation de se prendre en charge. Ainsi, en s'auto-employant, parviendront-ils, tout en rendant des services utiles à la communauté, à gagner de l'argent et à assurer leur survie.

### **b. Défis éducatifs**

En République Démocratique du Congo, le parcours historique laisse entrevoir le rôle joué par le système éducatif dans chaque période de l'histoire politique: de la colonisation à nos jours, en passant par la première et la deuxième république.

L'accumulation des faits de crise, liés aux paramètres d'ordre historique et à l'évolution socio-économique du pays, a porté le système éducatif congolais dans un dysfonctionnement réel.

Il se trouve ainsi en face des contradictions caractérisées : une explosion démographique dans un environnement éducatif où la capacité d'accueil des établissements est très limitée ; le coût des études très élevé alors que le revenu de la population et son pouvoir d'achat ont sensiblement baissé, et dans un environnement où une bonne partie des parents sont au chômage. Et même pour ceux qui travaillent encore, le salaire reste impayé des mois durant ; la démission de l'Etat en matière de financement des établissements d'enseignement consacrant le système de partenariat financier entre établissement d'enseignement et parents. Et pourtant ces derniers connaissent des difficultés énormes dans les conditions actuelles de crise.

Ces problèmes et tant d'autres, mettent le système éducatif en difficulté de réaliser un rendement attendu, en qualité et en quantité. A cause de cela, plusieurs enfants et jeunes n'ont pas pu étudier tandis que d'autres scolarisés

ont été obligés d'interrompre les études. Il faut ajouter l'analphabétisme des adultes, en particulier des femmes.

Se trouvant ainsi buté aux défis essentiels, l'Etat congolais doit impérativement et de façon concrète répondre à des questions telles : que faire de la jeunesse déscolarisée ? Comment l'encadrer pour la rendre utile à la société et qu'elle s'épanouisse ? Quel type de formateur peut assurer cette mission ?

Ne pouvant pas, pour certains d'entre eux commencer l'école ou pour d'autres y retourner, car ayant dépassé l'âge légal de scolarité fixé à six ans, ces jeunes ne trouvent leur salut que dans un cadre extrascolaire de formation où ils peuvent apprendre rapidement et acquérir des compétences utiles à la vie, lesquelles ils n'auraient probablement pas eu autrement. Une étude profonde visant à déterminer la réelle demande sociale de l'éducation non formelle, dans le but de créer de nouveaux centres ajoutés à ceux existants, donnerait la possibilité à l'Etat d'élargir l'accès à la formation. Ainsi, il pourra éventuellement réaliser les objectifs du millénaire relatifs à l'éducation pour tous d'ici l'an 2015.

Si non, avec un taux net de scolarisation de 51%, moyenne masquant une inégalité d'accès significative entre les garçons et les filles dans les zones rurales ; la proportion des enfants qui entrent à l'école primaire à l'âge légal (6 ans) décélérée de 22,5 à 13,9%; le taux d'achèvement en primaire faible de 29% et le taux d'alphabétisation (65,3 %) très inégal entre les hommes (79,8%) et les femmes (51,9%), comme l'indique la Banque Mondiale (2004), il est impossible d'atteindre l'objectif de scolarisation universelle à l'horizon 2015.

### **3.4. CONTRAINTES DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE EN REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO**

L'éducation non formelle fait face à des sérieuses limitations liées au contexte national.

Primo, l'information portant sur l'ensemble des structures concernées n'est pas tout à fait maîtrisée. En l'absence d'une identification systématique, les statistiques y afférentes font gravement défaut. Cette difficulté pèse sur les personnes qui seront chargées de planifier et d'organiser ce type d'éducation notamment lorsqu'il faudrait les exploiter pour confectionner des projets de lutte contre la pauvreté.

Secundo, l'éducation non formelle ne bénéficie pas encore, de statut légal, en tant qu'une des formes d'éducation du système éducatif congolais.

En effet, certaines personnes s'engagent aux filières y relatives simplement faute de mieux. D'autres ne sont pas toujours sûrs de la formation qu'ils reçoivent par rapport à celle dispensée par les structures formelles. D'autres encore souffrent d'un complexe d'infériorité, faute de diplôme légal sanctionnant la formation reçue. Car bien que possédant des compétences utiles à l'emploi, ils ne pourront pas occuper un poste de commandement par rapport à ceux qui viennent du secteur formel; par manque de qualification. Quelque fois, la société n'accorde pas aux titres obtenus dans ce cadre toute valeur qu'ils méritent. Ceci constitue une sérieuse difficulté lorsqu'on prend comme option de s'appuyer sur ce type de formation pour assurer la promotion sociale des individus dans une société structurée.

Tertio, l'organisation constitue une autre grande difficulté. En effet, vu la diversité de ses activités, l'éducation non formelle fait appel à plusieurs intervenants. Ce qui pose un problème de coordination, avec effet direct sur la conduite et l'efficacité des activités menées. Cet éparpillement d'efforts n'est pas de nature à permettre une cohésion pourtant nécessaire pour que cette forme d'éducation puisse jouer efficacement le rôle qui devrait être le sien dans le développement des ressources humaines.

Quarto, la qualité du travail réalisée dans ce secteur attire également l'attention. En effet, malgré la bonne volonté de beaucoup d'intervenants dans ce domaine, il y a lieu de reconnaître des contraintes liées au financement, à la qualification du personnel, à la disponibilité et à la qualité des infrastructures et du matériel éducatif. Ce qui peut être de nature à jeter, à priori, le doute quant à la qualité du travail réalisé, considéré logiquement comme produit dans des conditions déficitaires, tant humaine que matérielle.

Concernant particulièrement le financement, il convient de noter que les structures de l'éducation non formelle (en particulier les centres des métiers) sont de plus en plus sollicitées par les enfants des familles démunies, qui ne peuvent supporter le coût de scolarité exigé par le secteur formel.

Lorsqu'on connaît le niveau de vie de nos populations, on se représente bien la difficulté de faire fonctionner ces structures notamment dans la perspective de la lutte contre la pauvreté. D'où l'obligation d'une bonne planification et de l'octroi des subventions.

Quinto, le problème de contenus mérite aussi d'être évoqué. Malgré les déclarations d'intention et quelques efforts par ci, par là, les contenus véhiculés ne sont pas toujours actualisés. Pourtant, l'on devrait tant soit peu suivre les progrès scientifiques et technologiques. Et, ainsi adapter le contenu de la formation.

Malheureusement, la plupart des structures de l'éducation non formelle s'emploient à calquer le modèle de l'enseignement formel. A cause de cela, elles deviennent moins imaginatives pour s'adapter aux besoins réels des apprenants.

Certaines d'entre elles déploient d'effort pour intégrer les nouveaux contenus. Mais, ils le font plus ou moins superficiellement, les acteurs n'étant pas suffisamment armés pour affronter les nouvelles réalités. C'est ici le lieu de

souligner la nécessité de renforcer leurs capacités pour les aider à accomplir correctement leurs tâches.

### **Observations :**

Les contraintes, énumérées ci-dessus, donnent des indications sur les efforts que doit déployer la République Démocratique du Congo quant à l'organisation de l'éducation non formelle. L'Etat congolais peut ainsi s'inspirer de l'expérience de la République du Sénégal (2000), celle de la République du Burkina Faso (1996 ; 2000) et de la République de Mozambique (2001 ; 2002), qui ont réalisé des avancées significatives dans ce domaine, et où l'éducation non formelle jouit d'un statut légal. Les programmes offerts dans ce cadre sont identifiés et coordonnés par une structure officiellement reconnue et, leurs objectifs intégrés dans le plan global de développement.

Au Sénégal, l'éducation non formelle a connu depuis deux décennies, un essor particulier, en rapport direct avec la crise de l'école formelle. Permettant une offre éducative souple et adaptée, les programmes d'éducation non formelle se sont multipliés. L'Etat s'est inscrit dans cette dynamique et a encouragé le développement de l'éducation non formelle à travers différents programmes d'appui. Dans le Plan Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF) couvrant la période 2000- 2010, l'éducation non formelle est présentée comme un domaine d'intervention à part entière, permettant à l'Etat sénégalais de poursuivre sa politique de libéralisation (vers le privé et le monde associatif), de décentralisation et de diversification de l'offre éducative.

Au Burkina Faso, l'Etat a créé un service d'appui à l'Education non formelle des jeunes urbains défavorisés et marginalisés, pour stimuler l'action éducative des structures spécialisées dans ce public. Au départ, les expériences d'enseignement non formel se sont déroulées quasi exclusivement en milieu rural. Cela, puisque c'est en zones rurales que les taux d'analphabétisme et de sous scolarisation sont les plus élevés. Plus tard, il a été constaté qu'en zones



urbaines, le bilinguisme constituait le plus fort handicap pour l'insertion socioprofessionnel. Ainsi pour combler ce manque, il été mis en place une politique nationale en vue d'apporter une offre équilibrée à la demande de l'éducation non formelle.

Du point de vue juridique, c'est la Loi d'orientation de l'éducation de décembre 1996 qui a fixé les esprits en donnant un contenu précis au concept d'éducation non formelle : "*l'éducation non formelle concerne toutes les activités d'éducation et de formation, structurées et organisées dans un cadre non scolaire*". Partant, différents services ont été institués pour répondre aux besoins éducatifs divers.

Au Mozambique, étant convaincu de la contribution qu'apporterait l'éducation au développement général du pays, le gouvernement a ratifié différents textes internationaux relatifs à l'éducation (la déclaration de Jomtien, l'acte de la CONFINTEA, la déclaration mondiale sur la population et le développement, etc.). Il s'est engagé à déployer tous les efforts possibles pour faire de l'éducation l'une de ses principales priorités. L'un des volets importants de cet engagement concernait l'éducation non formelle, particulièrement l'alphabétisation. A la mise en place du premier plan quinquennal (après la réconciliation nationale), l'éducation des adultes a connu une renaissance nationale, entraînant ainsi des investissements plus importants. Les textes organisateurs de l'éducation au Mozambique, tels que le programme gouvernemental 2000-2004 et 2005-2009 pour la relance de l'alphabétisation et la réduction de la pauvreté de dix pour cent; la loi n° 6/92 sur la modernisation du système éducatif national ; le Plan d'action 2001-2005 sur la réduction de la pauvreté absolue (PARPA) ; la stratégie nationale pour l'alphabétisation, l'éducation des adultes, l'éducation non formelle (AEA/ENF), ont constitué le cadre légal de mise en œuvre de l'éducation non formelle.

Ces instruments juridiques traduisent la volonté conjuguée du gouvernement et de la société civile de veiller à ce que l'éducation non formelle joue un rôle de plus en plus important dans la formation de la population, leur permettant l'acquisition des connaissances et des compétences utiles à la réduction de la pauvreté et au développement.

En somme, dans les pays ci-dessus cités, l'éducation non formelle constitue toute une filière avec un programme précis élaboré et approuvé par les institutions expertes en matière d'éducation dont le Ministère de l'Education nationale.

Ce qui n'est pas encore le cas en République Démocratique du Congo où, non seulement l'éducation non formelle n'a pas un statut officiel ni une structure qui assure sa coordination mais aussi, ceux qui la pratiquent ne sont pas toujours conscients qu'ils font véritablement de l'éducation, considérant leur action comme uniquement une assistance sociale aux défavorisés.

Par ailleurs, on remarque qu'il y a un rapprochement entre ces pays et la République Démocratique du Congo, concernant l'orientation donnée aux programmes d'éducation non formelle. Celle-ci a une vision professionnalisante et constitue en même temps une « école » de seconde chance pour des jeunes déscolarisées et des adultes analphabètes.

Compte tenu des contraintes ci-énumérées, quelques stratégies doivent être mises en place pour permettre à l'éducation non formelle de jouer le rôle qui lui revient, en tant que complément, supplément ou substitut de l'enseignement institutionnalisé. Et ainsi, elle contribue à la promotion du développement humain et à la lutte contre la pauvreté. Dans ce sens, des propositions concrètes sont données au dernier chapitre de cette étude.

### **3.5. DECELERATION ECONOMIQUE ET RETOMBEEES SUR LES SECTEURS EDUCATIF ET DE L'EMPLOI**

Nous apportons dans cette section des éléments d'information sur l'évolution négative des paramètres macro-économiques en République Démocratique du Congo (pour des périodes indiquées), laquelle évolution a négativement affecté le financement du système éducatif et la politique de l'emploi, entraînant le chômage et l'expansion du secteur informel.

Nous abordons ci-dessous, les aspects touchant respectivement à la diminution de la production, à la réduction des emplois, à l'augmentation du taux de chômage, à la diminution du financement public du système éducatif, à la réduction du taux de scolarisation, à l'augmentation des activités informelles et à la multiplication des opportunités d'éducation non formelle.

#### **3.5.1. Diminution de la production**

L'analyse de l'économie de la République Démocratique du Congo depuis 1960 permet de distinguer quelques grandes périodes dans son évolution : une période de gestation et d'instabilité politique et économique entre 1960 et 1967 ; une période de croissance réelle et continue entre 1967 et 1974, favorisée par la consolidation de l'unité nationale et d'importantes réformes dont la réforme monétaire ; Plus concrètement, de 1970 à 1974, le pays a connu un essor généralisé avec un taux de croissance moyen de 5,3 % (tous les secteurs confondus).

A partir de 1974, suite au choc pétrolier et à la perte de confiance des investisseurs privés, découlant des mesures dites de « zaïrianisation » et de « radicalisation » mal appliquées, le Zaïre a subi la rupture des équilibres macro-économiques et la baisse significative de son PIB.

De 1975 à 1978, il survient une crise profonde qui entraîna un taux de croissance négatif de -5,7 %.

De 1979 à 1984, le pays connaît une reprise timide, avec un PIB progressant en dents de scie et un taux moyen de croissance de 1,1%.

Se taisant sur les périodes précédentes, le tableau ci-dessous indique la dégradation constante du niveau de vie en République Démocratique du Congo au début des années 90, même si le secteur informel compense en partie cette perte de revenu moyen et permet aux Congolais de survivre durant cette période très difficile.

**Tableau n° 4 : Evolution du PIB par habitant entre 1990 et 2000**

	Année										
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
1. PIB/ Hbt en \$	168	57	146	122	113	110	106	97	92	80	68
2. Croissance %	6,6	-8,4	- 13,4	16,5	-7,0	-2,5	-4,3	-8,3	-5,0	- 13,4	-14,3

**Source:** International Rescue Committee, Health Unit, *mortality in eastern democratic Republic*

L'on peut lire de ce tableau une régression progressive du Produit intérieur brut par habitant. De 168 dollars en 1990, il est passé à 97 en 1997, à 80 en 1999 et à 68 en 2000. Même si, des doutes peuvent être émis sur l'exactitude des statistiques publiées, il n'en demeure pas moins qu'elles indiquent parfaitement la tendance de l'évolution de l'économie formelle, laquelle a connu une dégradation continue. Excepté les années 1992 et 1993, la régression économique est plus prononcée au cours des deux dernières années de guerre (1999 et 2000). Un revenu moyen de 68 USD, par habitant en 2000, place la République à la queue des pays par rapport à leur développement économique. Aussi on affirmer, contrairement à ce que l'on pouvait penser, que la baisse de croissance n'a pas été provoquée par le déclenchement de la guerre, mais devançait celle-ci de plusieurs années. La guerre pourrait même en être la conséquence. Ce disant, il ne faudrait nullement sous-estimer d'importants dégâts humains et économiques qu'a engendrés la guerre dans notre pays.

Le rapport de la Banque nationale congolaise (2006) donne un autre tableau de l'évolution macro-économique croissante. En effet, après avoir enregistré beaucoup de contre-performances de 1990 à 2001, l'économie congolaise s'est engagée sur le sentier de la croissance avec un taux de croissance qui est passé de 3,5% en 2002 à 7 % en 2006.

**Tableau n°5: Quelques indicateurs de l'économie congolaise de 2001 à 2006**

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
1. PIB nominal en millions de \$	5.155,8	5.525,4	5.670,8	6.531,3	7.100,4	8.685,1
2. Taux de croissance du PIB	- 2,1 %	3,5 %	5,8 %	6,6 %	6,5 %	7,0 %
3. Taux de croissance PIB/habt.	- 4,8 %	0,8 %	3,0 %	3,8 %	3,4 %	3,9 %
4. Population (en millions d'hab.)	53,5	55,0	56,4	58,0	59,7	60,0
5. Taux de croissance de la pop.	2,7 %	2,7 %	2,7 %	2,7 %	3,0 %	3,0 %
6. Taux d'inflation	135,1 %	15,8 %	4,4 %	2,2 %	21,3 %	18,0 %

**Source** : Banque Centrale du Congo, mars 2006.

Les données de tableau affichent un contexte nouveau, avec une évolution positive des indicateurs macro-économiques. Le pays a enregistré un taux de croissance de 3,5 % en 2002, 5,8 % en 2003, 6,6 % en 2004, 6,5 % en 2005, 7 % en 2006. L'inflation galopante qui prenait des allures inquiétantes a été maîtrisée, son taux ayant été ramené de 511,2 % à 135 % en 2001, 15,8 % en 2002, 4,4 % en 2003 et 9,2 % en 2004. La situation politique difficile en 2005 et en 2006 a entraîné une dégradation passagère, avec un taux d'inflation de 21,3 % en 2005 et 18 % en 2006.

Théoriquement, un gros effort semble avoir été fourni, probablement dans le secteur de production ou de la gestion des finances publiques, pour pouvoir justifier l'évolution du P.I.B et des taux de croissance, et la réduction de l'inflation.

Cependant, ce progrès n'a pas amélioré les conditions sociales des populations où l'on note, par exemple, au plan de l'éducation une baisse de taux de scolarisation et une augmentation des déperditions scolaires. Et, au plan de l'emploi, un accroissement du chômage. Il y aurait alors là défaut de bonne gestion, mieux une mauvaise redistribution des produits de la richesse nationale. C'est la responsabilité des pouvoirs publics de redistribuer équitablement le revenu national, et de permettre aux populations d'en bénéficier effectivement. Sans cela, toute croissance proclamée mais sans effet social réel, n'est que trompeuse.

### 3.5.2. Réduction des emplois formels

**Tableau n°6 : Evolution de la population totale et active de 1990 à 1998**

Année	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
<b>Population</b>									
Pop. totale (en million)	35,6	38,7	38,7	41,2	42,6	42,6	48,04	49,1	49,1
Population active (en million)	21,0	22,8	22,8	24,3	25,1	25,1	28,3	29,9	28,9
Taux d'activité en %	58,8	58,8	58,8	58,8	58,8	58,8	58,8	58,8	58,8
Pop. Employée (en million)	1.604	1.320	1.320	1.351	1.244	1.133	1.099	0,999	0,848
Population inemployée	13,395	21,480	21,449	23,056	23,967	24,001	27,286	27,909	28,051

**Sources :** Banque Centrale du Congo, Rapport 2000.

Le tableau ci-dessus renseigne sur l'évolution de la population active, celle employée et non employée. Il en ressort que la population active, connaissant annuellement une augmentation, s'élève à 28,9 millions de personnes en 1998 ; alors que le taux d'activité est resté constant durant la période considérée. Aussi, contrairement à la population employée dans le formel qui subit annuellement une régression, la population inemployée a continué de croître jusque à atteindre 28,051 personnes millions en 1998. Parmi ces derniers, nombreux se sont versés dans le secteur informel pour assurer leur survie.

### **3.5.3. Augmentation du taux de chômage**

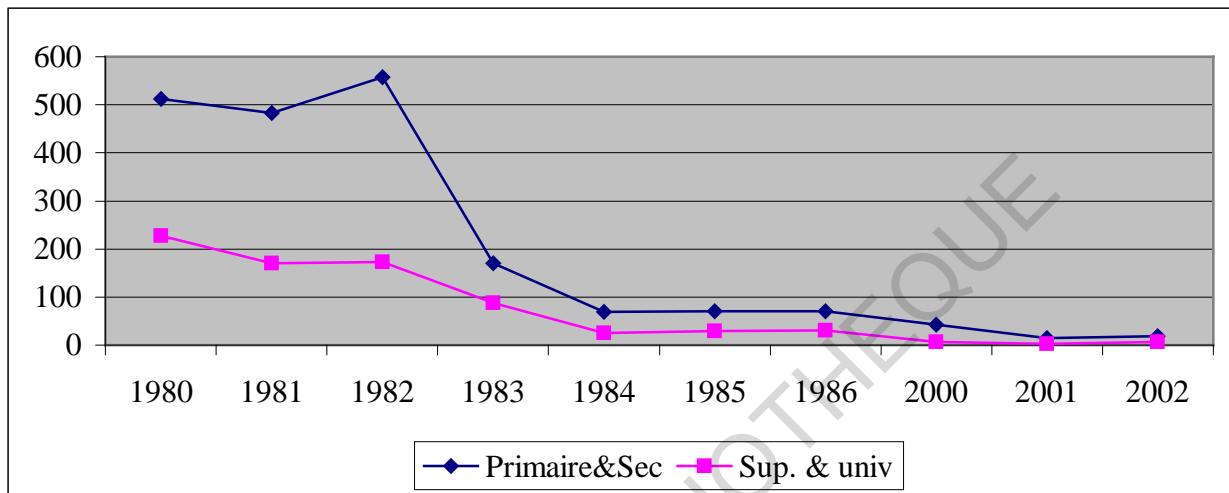
Le chômage est un véritable problème de la société congolaise. Il tient particulièrement à l'accroissement rapide de la population en âge de travailler, face à la pénurie grandissante d'emplois. Sur une population active estimée à 27.360.000 personnes, soit 48% de la population, la main-d'œuvre salariée ne représente qu'une proportion d'environ 4%. En raison des développements économiques négatifs enregistrés, l'emploi dans le secteur public et privé a baissé de 36,1% de 1995 à 1999. Quant bien même les problèmes de l'emploi mobilisent les autres acteurs que sont le patronat et les syndicats, ce secteur a été marqué par l'omniprésence de l'Etat, principal employeur et par la réduction relative de l'importance du patronat privé et des syndicats. Il a tragiquement subi les conséquences de la faillite de l'Etat et de sa mauvaise gouvernance dans la gestion des entreprises publiques qui n'ont pas favorisé les politiques de partenariat et d'incitation à l'investissement privé. Le secteur moderne étant confronté à d'énormes difficultés, les travailleurs qui en sont éliminés se réfugient dans l'informel, lequel fait preuve d'un dynamisme extraordinaire. La liberté d'entreprise, le manque ou la simplicité des formalités administratives, l'esprit d'initiative, certaines coutumes africaines comme la solidarité et l'entraide, les connaissances et l'expérience acquises dans le contexte de l'économie moderne sont autant d'éléments qui sont à la base du dynamisme du secteur informel aujourd'hui. (Ministère du plan, Rapport national, 2002).

### **3.5.4. Diminution du financement public du système éducatif**

L'une des caractéristiques originales du financement de l'éducation en République Démocratique du Congo réside dans le niveau élevé des contributions privées à tous les niveaux de l'enseignement. En considérant les dépenses publiques, on remarque non seulement son volume insuffisant, mais surtout sa continuelle décroissance, donnant ainsi à la contribution financière de l'Etat l'image d'un apport symbolique.

### a) Dépenses publiques par niveau d'enseignement

**Graphique n° 4 : Dépenses publiques réelles (en millions de US dollars constants, 2002)**



**Source** : Rapport d'Etat du système éducatif de la République Démocratique du Congo, Banque Mondiale, 2004.

Ce graphique présente l'évolution des dépenses publiques de l'éducation. Il en ressort que la contribution de l'Etat congolais dans le financement de l'éducation nationale a connu une décroissance très sensible.

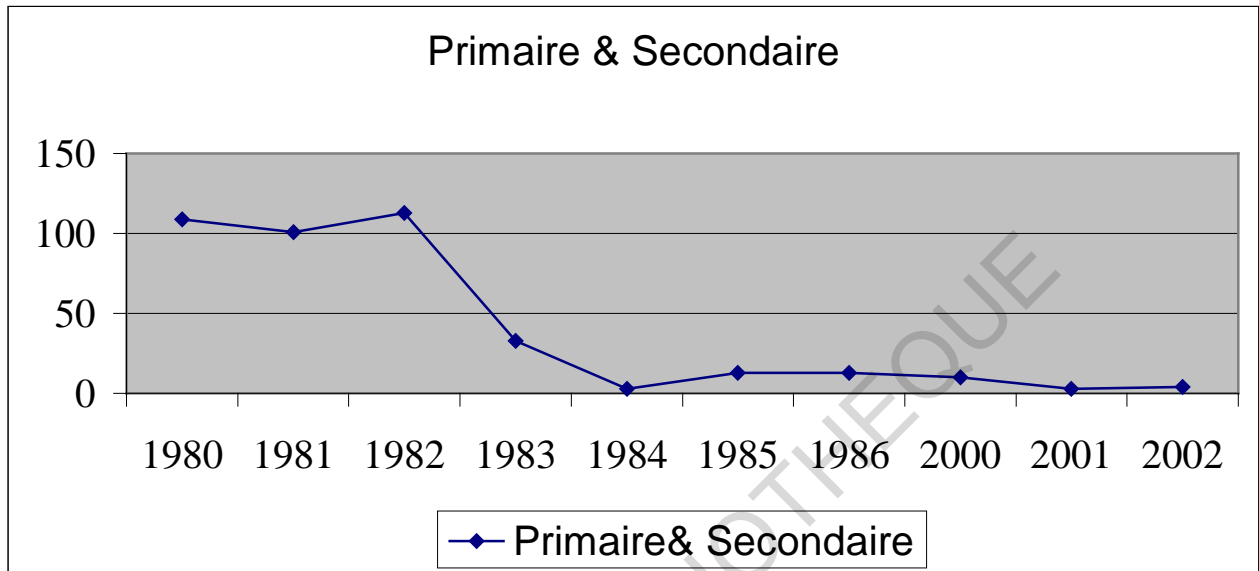
De 512 millions de dollars en 1980, le volume des finances allouées à l'enseignement primaire et secondaire ne représentait plus que 18 millions de dollars en 2002. Tandis pour l'enseignement supérieur et universitaire, l'effort de l'Etat est passé de 227 millions de dollars en 1980 à 7 millions de dollars.

Une telle dégradation, ayant vraisemblablement une incidence sur le fonctionnement régulier des institutions d'enseignement, ne peut que logiquement affecter la qualité de la formation.



## b) Dépenses publiques par élève

**Graphique n° 5 : Dépense réelle par élève (en dollars US constants 2002)**

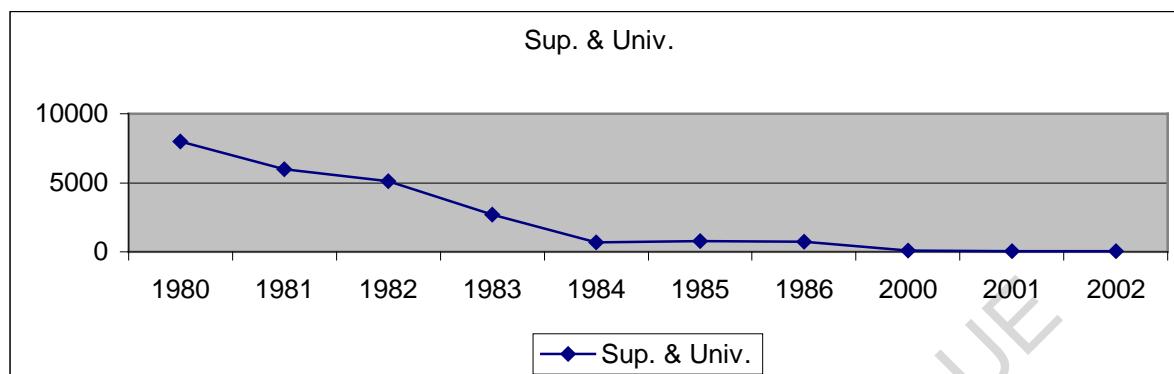


**Source** : Rapport d'Etat du système éducatif de la République Démocratique du Congo, Banque Mondiale, 2004.

Avec les données du graphique tableau ci-dessus, l'on remarque que les dépenses publiques par élève ont continuellement baissé depuis 1980. Passée globalement de 109 dollars, la dépense réelle par élève au primaire et au secondaire, représentait en 2002 que 3,7 % du niveau atteint en 1980.

### c) Dépenses publiques par étudiant

**Graphique n° 6 : Dépense réelle par étudiant (en dollars US constants 2002)**



**Source:** Rapport d'Etat du système éducatif de la République Démocratique du Congo, Banque Mondiale, 2004.

Parallèlement au précédent, les chiffres de ce graphique présentent l'évolution des dépenses publiques par étudiant. Il en découle qu'à l'instar du cycle primaire et secondaire, la situation n'a pas connu une évolution positive, loin s'en faut. La dépense réelle par étudiant de 2002 représentait moins de 1% du niveau observé en 1980. Aujourd'hui, son volume nous semble beaucoup moins qu'en 2002.

### d) Budget de l'éducation

La hauteur du budget a sensiblement baissé. Depuis les années 80, suite à la crise économique persistante, la part du budget de l'Etat assignée à l'éducation a sensiblement régressé par rapport à ce qu'elle était au cours des années 70.

A titre d'exemple, pour les dépenses courantes, elle est passée successivement de 1 % en 1991 à 0,77 % en 1996 au niveau strictement prévisionnel. Cependant, lors de l'exécution, le secteur n'a reçu que 0,01 % en 1991 à 0,0073 % en 1996.

Il n'existe plus d'estimation depuis la guerre de libération de 1996. Il sied de noter que le gros de cette part avait servi à la rémunération.

**Tableau n° 7 : Evolution du budget de l'éducation nationale de 1960 à 2000**

Année	1960	1970	1975	1977	1978	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
%	30	19,7	22,1	22,1	23	24,2	22,8	20,6	20,6	16,8	9,3	7,3	7,2

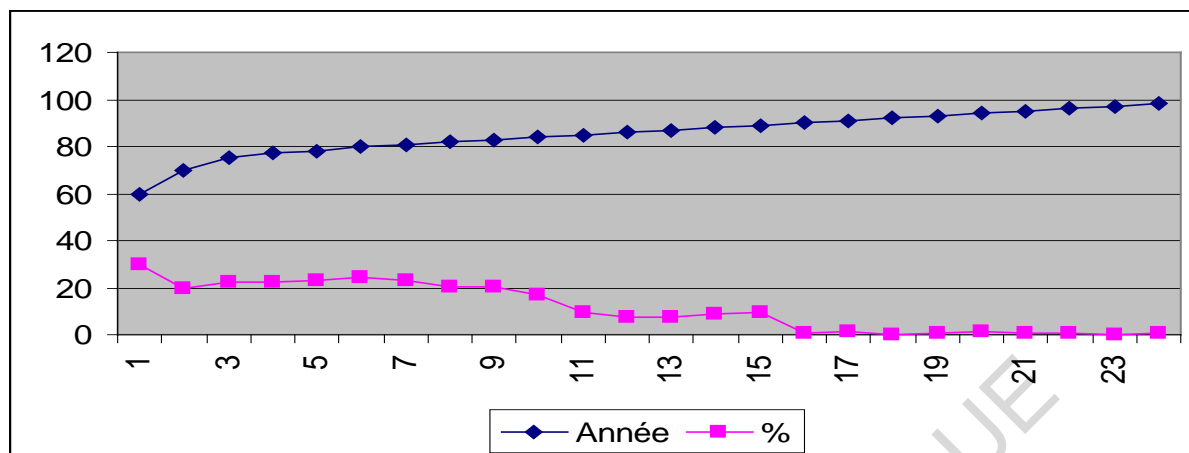
  

1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	2000
8,6	9,6	0,4	1,5	0,1	0,5	1,2	0,9	0,8	0,2	0,4	0,1

**Source** : EKWA, E., *Ecole trahie*, Kinshasa, Cadicec, 2004.

Les chiffres de ce tableau montrent le volume du budget consacré à l'éducation depuis l'accession de la République Démocratique du Congo à l'indépendance. Il est observé que ce budget n'est ni augmenté ni demeuré constant, à travers le temps. Mais, qu'il a subi, au contraire, un effritement sensible; d'abord lent (de 1970 à 1983) puis très brutal (de 1984 à 2001) jusqu'à atteindre 0%. Cela dénote, au fil de temps, l'importance accordée au système éducatif dans les priorités définies par les gouvernements successifs et dans la réalisation du plan du développement de la nation. Cette insuffisance des ressources financières ne pouvait qu'occasionner des mauvaises conditions de travail, avec une incidence sur la qualité de la formation. Chose continuellement dénoncée dans notre société.

**Graphique n° 7 : De l'évolution du budget alloué à l'éducation de 1960 à 2000**



**e) Structure des dépenses courantes par ministères**

**Tableau n°8 : Dépenses courantes par ministère et institution de 1969 à 1975 (en %)**

Ministère ou institution	1969	1970	1971	1972	1974	1975
1. Présidence	14,4	14,8	11,3	12,6	17,1	15,4
2. Institutions politiques	5,4	7,1	4,6	3,7	2,6	2,2
3. Finances	10,3	10,9	15,9	16,3	8,2	4,1
4. Défense nationale	12,1	14,5	13,6	12,4	13,9	13,5
5. Villes et Régions	9,4	11,2	9,4	7,0	3,6	4,1
6. Travaux publics	0,2	1,5	0,2	6,4	4,4	4,9
7. Santé publique	3,9	2,6	1,9	3,5	-	-
8. Éducation nationale	21,9	19,7	22,5	22,6	15,5	21,9
9. Autres ministères	15,0	11,2	15,4	14,1	33,6	31,9
10. Non ventilés	7,4	6,5	5,2	1,4	1,1	2,0

**Source** : KIKASA, M., La population scolaire zaïroise in *Zaire-Afrique*, n° 134, 1979, p. 219.

Les données de ce tableau renseignent sur l'évolution des dépenses engagées par l'Etat congolais, de 1969 à 1975, aux différents ministères qui composent le gouvernement de la République. Il en ressort que, l'éducation nationale était le

secteur qui bénéficiait de la plus grande part du budget national (en dépit des régressions enregistrées en 1970 et 1970).

Cette situation ne s'est malheureusement pas maintenue. Le budget de l'éducation nationale s'est progressivement réduit jusque à atteindre 0,1 % en 2000, comme indique le tableau ci-dessous.

***Tableau n° 9 : Dépenses courantes par ministère et institution de 1993 à 2000 (en %)***

Ministère ou institution	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
1. Services communs	43,5	59,9	62,5	39,7	49,8	76,7	79,5	50,7
2. Institutions politiques	27,5	25,6	19,9	22,9	17,2	14,3	1,9	7,3
3. Finances	0,2	4,3	2,8	1,5	1,3	1,3	0,3	2,2
4. Défense nationale	27,2	3,3	5,4	29,3	25,8	4,9	12,2	12,9
5. Affaires étrangères	0,2	0,7	2,3	1,2	1,1	0,5	0,3	0,2
6. Travaux publics	0,1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,9	1,3	0,3
7. Éducation nationale	0,2	0,3	1,2	0,9	0,8	0,2	0,4	0,1
8. Autres ministères	1,1	5,4	5,4	4	3,5	1,2	4,1	26,3

**Source** : Banque Centrale du Congo : Rapports annuels de 1998 & 2000.

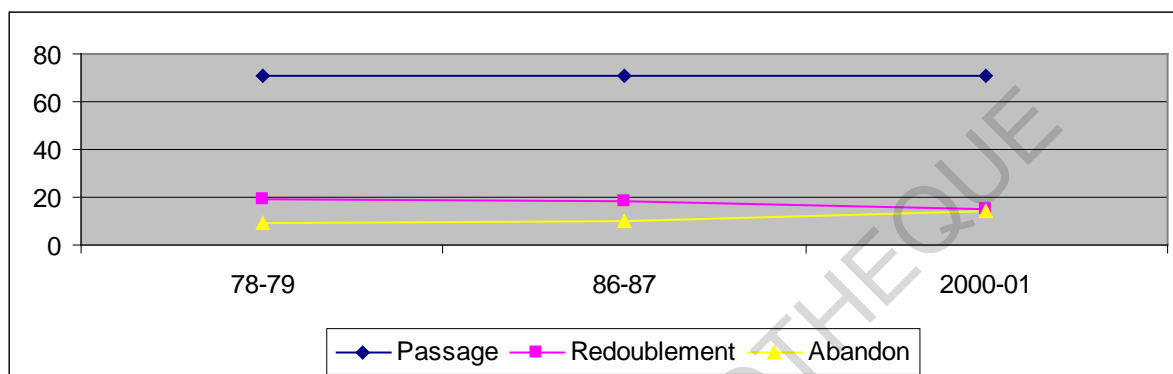
Très éloquentes, les données du tableau ci-dessus indiquent notamment que la RDC n'a pas réussi à protéger son secteur éducatif des effets de la récession économique, des pressions politiques ou de toute autre nature, mais qu'elle se classe parmi les pays où la vulnérabilité du secteur éducatif est devenue évidente quand les objectifs sont entrés en conflits, comme le disait J. HALLAK (1996).

En comparant, par exemple, la part des dépenses de l'éducation à celle des institutions politiques et de la défense nationale (cfr. Tableau 8 et 9), on peut aisément comprendre que la deuxième République a graduellement donné plus d'importance à son système politique autocratique et à l'armée, qu'au système

éducatif. Ce qui a conduit notamment à l'engouement aux fonctions politiques, remarqué singulièrement au sein de l'élite intellectuelle du pays.

### 3.5.5. Taux de promotion, de redoublement et d'abandon dans le primaire

**Graphique n°8 : Taux de promotion, de redoublement et d'abandon dans le primaire**



**Source** : Rapport d'Etat du système éducatif de la République Démocratique du Congo, Banque Mondiale, 2004.

Le graphique ci-dessus présente la cartographie de la situation des promotions et de déperdition dans le primaire entre 1978-1979, 1986-1987 et 2000-01. Comme on peut le remarquer, le taux moyen de promotion (passage) est resté constant durant les années considérées, soit 71%. Par contre, les taux de redoublement et d'abandon ont évolué négativement. Le taux moyen de redoublement a progressivement diminué, passant de 19 % (en 1978) à 15 % (en 2000), alors que celui d'abandon a connu une croissance, allant de 9 % (en 1978) à 14 % en 2000).

Plusieurs commentaires peuvent être émis pour essayer d'expliquer ces évolutions. La principale tient à la crise économique, dans un contexte de la non gratuité scolaire, et où le volume même des dépenses publiques de l'éducation sont sensiblement réduits. De ce fait, ce sont les enfants dont les parents peuvent payer les frais de scolarité qui continueront à étudier, et éventuellement

à réussir car disposant des moyens de répondre aux besoins de scolarité. Alors que ceux dont les parents sont démunis sont obligés de décrocher.

D'après la même source ( Banque Mondiale, 2004), le taux d'achèvement du primaire (% d'enfants de 11 ans qui sont en sixième année du primaire) est de 29% alors que le taux de survie des élèves entre la première et la sixième année est seulement de 44%.

Le taux d'achèvement est particulièrement bas en raison des effets combinés du faible taux d'inscription en 1<sup>ère</sup> année (66%) et d'un faible taux de survie des élèves. Seulement 23% des enfants de 11 ans obtiennent le certificat de fin d'études primaires. En outre, moins de 20% des élèves qui entrent en 1<sup>ère</sup> année atteignent la sixième année sans redoubler ; et seulement 14% obtiennent le certificat d'études primaires sans redoubler. Le profil scolaire de l'enseignement secondaire est beaucoup plus aplati que celui de l'enseignement primaire, car les taux d'abandon y sont plus faibles. Le taux de scolarisation passe de 20% à 16% entre le premier et le dernier niveau de l'enseignement secondaire. Le taux de survie se situe à 91%, tandis que le taux de survie sans redoublement est seulement de 49%. Le taux d'achèvement est très faible et, en raison du taux élevé d'échec à l'examen d'Etat, seulement 13% d'élèves obtiennent le diplôme d'Etat.

### **3.5.6. Augmentation des activités informelles**

Selon le Rapport de la Conférence nationale souveraine, le secteur informel représentait, en 1990, près de 60% des activités économiques. Douze ans après, il est possible que ce pourcentage se ramène à plus de 80% des activités actuellement.

La part de l'économie informelle dans la création des emplois s'est accrue continuellement au point de devenir l'économie dominante de la République Démocratique du Congo. Ce secteur revêt plusieurs formes et se fait de

plusieurs manières : petits commerces, activités de service, lesquelles fournissent le minimum de survie aux populations.

### **3.5.6.1. Activités informelles en République Démocratique du Congo**

#### **a. Origine**

Depuis les périodes des indépendances en 1960, la plupart des pays africains ont abordé le problème de l'emploi en tant qu'objectif de développement distinct. Les stratégies de développement telles qu'adoptées par plusieurs pays impliquaient qu'un accroissement rapide de la production déboucherait automatiquement sur une croissance correspondante de l'emploi. La pénurie de la main-d'œuvre qualifiée avait amené les responsables à considérer que le plein emploi pour tous ceux qui terminaient les études et pour les diplômés des centres de formation allait de soi.

Par ailleurs, l'industrialisation avait fait espérer que la main-d'œuvre sédentaire dans le secteur de subsistance serait automatiquement absorbée dans le secteur moderne des zones urbaines. D'où les autres sources de création d'emplois telles que le secteur informel ont été négligées voire découragées.

Au cours des années 1970, lorsqu'il a été constaté que la croissance économique même rapide s'accompagnait d'une stagnation ou d'une croissance très lente de l'emploi dans le secteur moderne, le secteur dit informel est apparu alors comme un sujet important d'investigation.

Bref, l'apparition des activités informelles est liée, d'après SHIMBA (1989, p.157) aux bouleversements économiques et sociaux qui ont résulté de l'irruption de la forme de civilisation moderne basée sur le progrès technique, la mécanisation et l'industrialisation. Elles sont une modalité de développement : modalité temporaire et imparfaite sans doute, indispensable parce que, résultant des désirs et aspiration des hommes dans leur société, face aux contraintes et sollicitations du monde extérieur.

En République Démocratique du Congo, l'histoire économique renseigne que les activités informelles ont fait leurs premières apparitions à partir de la décennie



1940, en pleine période coloniale. Mais, c'est au cours de la seconde moitié des années 1970 que ces activités ont enregistré un développement spectaculaire. Leur expansion fait suite au désengagement des instances politiques à offrir le bien-être collectif, à la désintégration des structures économiques modernes, à la ruine des infrastructures de transport public et au processus de désalarisation massive dans le secteur public, entraînant l'effondrement des activités du secteur formel.

En effet, la baisse des moyens d'action de l'État, la mauvaise gestion des entreprises publiques qui malgré leur état de quasi faillite continuent à entretenir un personnel pléthorique et mal payé, ainsi que l'absence de politique d'incitation aux investissements, ont durement affecté le marché du travail et le revenu de la population congolaise. C'est au cours de la décennie 90 que la criminalisation de l'économie congolaise s'est plus accentuée, d'abord par les deux pillages (1991 et 1993), ensuite par les guerres dites de libération et d'agression que, « *le tissu économique a été broyé et le politique s'est permis de bouffer le surplus économique pendant que la production ne suivait pas.* » SHIMBA (1989, p.160).

En réponse à la persistance de la crise économique, les populations paupérisées, livrées à elles-mêmes ont appris à se prendre en charge, en recherchant parallèlement d'autres sources de revenus supplémentaires par l'invention d'activités indépendantes, en vue de suppléer à l'insuffisance du revenu formel.

C'est aussi le point de vue de MBAYA MUDIMBA. (1989, p. 29) qui affirme qu'en République Démocratique du Congo, c'est le manque de prise en charge, depuis la colonisation de la population active par le secteur formel, comprenant l'État, les entreprises publiques et privées, et les vaines revendications sociales, dues à ce désengagement du secteur formel, qui ont donné naissance, ou, plutôt, qui ont développé des stratégies de survie, individuelles et collectives. Ces stratégies de survie ont, à leur tour, renforcé cette rupture des équilibres macro-économiques par une hyper-inflation du secteur informel.

## **b. Rôles du secteur Informel et types d'activités exercées**

Dans le domaine de l'emploi et de la distribution de revenu en milieu urbain, le secteur informel joue trois rôles, en répondant aux besoins des individus selon leur niveau socio-économique. Dans son analyse du secteur informel dans la ville de Kinshasa, M. PAIN (1984, p.173), avance que celui-ci peut aider les individus, à :

- Constituer un revenu de subsistance

Ce niveau concerne la classe des moins nantis ou des pauvres qui exercent des petites activités commerciales ou artisanales, essentiellement pour répondre à leurs besoins quotidiens directs. Avec la crise, bon nombre de ménages se cherchent d'autres sources de revenus pouvant leur permettre d'assurer un pouvoir d'achat pour les dépenses essentielles de nourriture, de loyer et d'achat des médicaments.

- Créer un revenu complémentaire

Ce niveau est intermédiaire et se rapporte à la classe nantie dont les activités témoigneraient d'un goût marqué pour les affaires et le commerce, en dépit d'une situation sociale relativement stable. Normalement, dans une situation économique favorable et grâce à une répartition équitable du revenu, ces individus vivraient uniquement de leurs salaires.

Mais la crise économique généralisée ne les ayant pas épargnés, ils se voient obligés de chercher des sources complémentaires.

- Se constituer un enrichissement

Ce niveau concerne les couches supérieures de la société : hauts fonctionnaires de l'Etat, grands hommes d'affaires, hommes politiques, etc.

Considérant l'instabilité politique et le caractère éphémère du mandat public, ils s'emploient à se constituer des fortunes et des réserves confortables pour des lendemains incertains. Ils se lancent ainsi dans des activités commerciales à grande échelle.

Au nombre des activités initiées dans ce secteur, figurent les prestations de services parmi lesquels on trouve les cireurs de souliers, les laveurs de véhicule, les domestiques, les chargeurs et porteurs de charge, les cambistes, etc.

Au niveau des petites productions marchandes, il y a essentiellement la transformation des produits de récupération, l'artisanat de fabrication (confection, garage, moulin à manioc etc.), la sous-traitance, les activités de commerce dont de nombreuses boutiques et pharmacies, les marchands ambulants, les kiosques à journaux, le transport motorisé et non (pousse-pousse), etc.

En effet, faute d'initiatives et d'actions impulsées par les pouvoirs publics, la majorité de chômeurs et un nombre sans cesse croissant de Congolais tant en ville que dans les campagnes trouvent, dans leurs propres initiatives et leur ingéniosité, les moyens de survie. De nombreuses activités marchandes génératrices de revenus et échappant partiellement à l'esprit des lois et règlements officiels leur servent de support économique. Elles constituent une véritable planche de salut et traduisent souvent une vitalité et une ingéniosité surprenantes au vu des ressources relativement modestes. Ce secteur accueille une population de plus en plus hétérogène : des nouveaux diplômés en quête de leur premier emploi, les laissés-pour-compte du secteur formel, les chômeurs, etc.

### **c. Emplois dans le secteur informel**

Selon L'enquête MICS2 (2004), les unités de production informelle dans la ville de Kinshasa génèrent 692 800 emplois. D'une part, ce résultat confirme que le secteur informel est de loin, le premier pourvoyeur d'emplois dans la capitale, avec 70,9% de l'emploi total.

D'autre part, il apparaît que le secteur informel est massivement constitué de micro-unités. La taille moyenne des unités informelles est 2 personnes par établissement. Aussi, 94,7 % des unités de production informelle sont réduites à une seule personne. La main-d'œuvre de ces unités de production, soit 75 200

personnes, est composée de 23,8% de salariés, de 49,1% d'aides familiales, 27% d'apprentis parmi lesquels 40,7% sont payés.

L'examen des caractéristiques des emplois des travailleurs dépendants montre en premier lieu que si 42,6% de cette main-d'œuvre bénéficie d'un statut d'employé permanent, 69,2% est sans contrat. Ces résultats démontrent la nécessité d'user d'une certaine prudence, pour nuancer la vulnérabilité de la main-d'œuvre du secteur informel.

Concernant le genre, 61,8 % des emplois dans le secteur informel sont occupés par des femmes. On les retrouve principalement parmi les travailleurs à leur propre compte. Les femmes ont une propension à travailler dans les activités telles que la restauration, le commerce de détails hors magasin et les services personnels. Quant aux hommes, ils sont prédominants dans les activités de la réparation, la construction et le transport.

L'activité du secteur informel s'exerce dans un environnement fortement concurrentiel. La principale concurrence par les unités de production informelles provient de 94,3 % du secteur informel, notamment des petites entreprises informelles du secteur commercial (66,8%) et dans une moindre mesure de celles du secteur non commercial (27,5%). La concurrence en provenance du secteur formel (commercial ou non) est marginale et ne représente que 5,7 % de l'ensemble de la concurrence.

Concernant le rapport avec l'Etat, plus de 90 % des unités de production informelle sont totalement inconnues de services publics, c'est-à-dire qu'elles ne possèdent pas de numéro d'identification nationale et ne sont enregistrées dans aucun autre registre.

#### **d. Contribution à l'économie nationale**

Le secteur informel congolais n'est pas marqué par une absence totale de relations avec le secteur formel. Les interférences entre le secteur informel et les composantes privées et publiques du secteur formel sont imprégnées, tantôt par une complémentarité ou une collaboration, tantôt par des tensions et des conflits.

En dépit des désavantages qu'il cause, notamment au plan de la fiscalité et de la sécurité sociale de travailleurs œuvrant dans son univers, le secteur informel contribue dans la lutte contre le chômage des masses et la pauvreté. Selon une étude menée dans le cadre du Document Stratégique pour la réduction de la Pauvreté (DSRP, 2006)) dans la ville de Kinshasa, le secteur informel emploie plus de 75 % de Kinois alors que le secteur formel public et privé n'absorbent respectivement que moins de 20 %.

Pour cela, affirme MBAYA MUDIMBA. (1999, p.31) : « *On peut conjecturer que l'ensemble de la population congolaise fonctionne bien plus de façon informelle que de manière formelle.* »

Concernant le secteur de la petite production marchande, son importance est fonction de celle de l'économie formelle. La demande des produits et des services, fournis par la petite production marchande, est d'autant plus grande que les salaires et l'emploi formels sont élevés.

Donc, la contribution du secteur informel au niveau macro-économique et sa fonction de renforcement de la cohésion sociale devraient inciter les décideurs politiques à mettre en œuvre des programmes favorisant le développement de ce secteur et sa pleine participation dans la stratégie de lutte contre le chômage de masse et la pauvreté. Ils doivent adopter des mesures d'orientation stratégique visant le développement dudit secteur et la valorisation de différentes filières productives, aux fins de soutenir ces activités s'y déroulant.

### **3.5.6.2. Contribution du secteur informel au développement de l'éducation non formelle**

Avant 1990, la plupart des structures identifiées comme cadre de formation ou de promotion sociale étaient du ressort des Eglises (catholique, protestante, kimbanguiste, salutiste, Foi Bahaïe, etc.) ou des privés mais d'inspiration religieuse. On peut citer, par exemple, les différentes associations de volontariat les mieux structurées, à côté desquelles l'on notait également la présence de quelques associations d'entraide mutuelle et de solidarité qui menaient ponctuellement des actions altruistes en faveur des enfants de la rue ou des jeunes désœuvrés.

Depuis 1990, non seulement le nombre d'associations a augmenté, mais leurs objectifs se sont également diversifiés. Leurs acteurs sont issus des couches populaires mais aussi des milieux intellectuels et professionnels. On en compte des centaines qui se sont dissimulées dans tout le pays.

Certaines d'entre elles sont engagées dans le volontariat, tandis que d'autres offrent, contre un paiement minimum, leur service d'encadrement et de formation. Elles sont différentes les unes des autres, comme déjà dit, par l'étendue de leur champ d'action, par leurs objectifs spécifiques, par le fait que certaines travaillent en vase clos et d'autres en réseau, par le fait que certaines sont des organisations de professionnels et donc fermées sur elles-mêmes, tandis que d'autres sont constituées des personnes de tous bords. Mais elles ont pour dénominateurs communs la lutte contre la pauvreté, la vocation pour la promotion du développement humain durable, l'encadrement des défavorisés.

En plus de son apport à juguler le chômage par le phénomène de l'auto-emploi, le secteur informel s'est aussi illustré comme un véritable cadre de développement de l'éducation non formelle, suite à l'encadrement des jeunes et aux différents apprentissages des métiers qui s'y opèrent.

C'est dans cette perspective que le projet BIT/IPEC (2005), voulant mettre en œuvre des stratégies de prévention, du recrutement et de réinsertion des enfants impliqués dans les conflits armés en République Démocratique du Congo, a commandé l'étude sur l'offre de formation professionnelle et les opportunités d'emplois dans les différentes provinces du pays.

Celle-ci avait un double objectif : d'une part, identifier et évaluer les capacités des structures de formation professionnelle, d'apprentissage des métiers et de remise à niveau ; d'autre part, proposer des actions concrètes à mener en vue de compenser les faiblesses des structures précitées pour l'organisation d'activités de formation professionnelle, d'apprentissage des métiers et de remise à niveau, au profit d'enfants sortis des forces et groupes armés. L'étude a porté sur trois provinces, à savoir les provinces de l'Equateur, du Kasai Oriental et du Kasai Occidental.

Les rapports de différents sites font ressortir l'existence d'une offre importante de formation professionnelle, d'apprentissage des métiers et de remise à niveau dans les différents sites visités. Dans chaque site, les caractéristiques de différentes structures qui composent cette offre sont variables, déterminant les forces et les faiblesses de chacune d'elles.

#### A Gbadolité et dans les environs (Equateur)

Dix domaines différents de formations sont assurés dans seize structures. Cette offre de la formation professionnelle se répartit de la manière ci-après entre les différents domaines : coupe et couture (18,18%), menuiserie (18,18%), mécanique générale (13,64%), mécanique automobile (13,64%), agriculture (13,64%) et l'électricité, la pâtisserie, l'hôtellerie, l'huilerie et l'informatique (4,6% chacun). La remise à niveau, assurée dans cinq structures (organisations non gouvernementales), concerne l'alphabétisation et le rattrapage scolaire.

Les bénéficiaires de la première sont des personnes, jeunes et adultes, qui n'ont pas été scolarisées, tandis que le second profite aux jeunes qui ont interrompu la scolarité et qui seraient ou pas sur la voie d'y retourner.

#### A Gemena et dans les environs (Equateur)

Douze structures de formation organisent dix domaines différents de formation professionnelle et d'apprentissage des métiers. La menuiserie est la formation la plus offerte (26,7%), suivie de l'ajustage (13,3%) et la cordonnerie (13,3%). Tous les autres programmes sont offerts à égalité en raison de 6,7% : agriculture, coupe et couture, fabrication des sceaux, maçonnerie, mécanique auto- diesel, savonnerie et tricotage. L'alphabétisation y est assurée par deux Organisations non gouvernementales.

#### A Mbandaka (Equateur)

Treize structures organisent la formation professionnelle et l'apprentissage des métiers dans douze domaines différents. La menuiserie est la formation la plus offerte (30%), suivie de l'agriculture (20%) -culture maraîchère, culture vivrière et riziculture- , et de la coupe et couture (10%). Les formations en ajustage, cuisson des briques, élevage, extraction d'huile de palme, fabrication de peinture et pêche sont offertes en raison de 5% chacune. Une ONG seulement organise des cours d'alphabétisation.

#### A Mbuji Mayi et dans les localités environnantes (Kasaï Oriental)

Trente-cinq structures de formation professionnelle ou d'apprentissage des métiers ont été identifiées. Ceux-ci offrent la formation dans dix domaines différents dont la mécanique automobile à elle seule représente 42,4% et la coupe et couture 16,9%, suivis de l'agriculture (15,2%). La mécanique générale et la construction sont offertes, chacune, à hauteur de 6,8% et la menuiserie de 5,1%. Le reste des domaines de formation à savoir l'électro-mécanique, la dactylographie, la photographie et la cordonnerie prennent chacun 1,7% de



l'offre. L'activité principale de remise à niveau dans les structures identifiées à Mbuji-Mayi et environs concerne l'alphabétisation. Celle-ci est adressée spécifiquement aux adultes dans trois structures, tandis que trois autres accueillent aussi bien les jeunes que les adultes.

#### A Kananga, (Kasaï Occidental)

Vingt structures de formation ont été enquêtées, mais il en existe davantage (à l'instar de tous les autres sites). Douze domaines différents de formation professionnelle et d'apprentissage des métiers y sont assurés. Il s'agit de la coupe et couture (30,43%), agriculture (13,04%), mécanique automobile (10,87%), menuiserie (10,87%), pâtisserie (8,7%), savonnerie (8,7%), maçonnerie (4,35%), transformation alimentaire (4,35%), vannerie (1,17%), cordonnerie (1,17%), teinturerie (1,17%) et informatique (1,17%).

Dans l'ensemble des domaines, les organisations non gouvernementales (et les ASBL) assurent 58,7% des formations suivies des écoles privées (19,56%), des services publics (10,87%) et des écoles conventionnées catholiques (13,04%).

En fait, la remise à niveau (alphabétisation), les formations en pâtisserie, savonnerie, cordonnerie, maçonnerie, teinturerie et transformation alimentaire sont exclusivement fournies par les organisations non gouvernementales, tandis que le reste des domaines de formation sont fournis par différents types de structures.

Cette situation invite les pouvoirs publics à concentrer leurs efforts à l'établissement d'une base des données sur les opportunités de l'éducation non formelle à travers le pays, à l'identification de celles qui répondent aux objectifs éducatifs et du développement, afin de les promouvoir. Pour cela, il y a nécessité de procéder à l'évaluation de l'efficacité de l'éducation offerte dans ce cadre.

### 3.6. EVALUATION DE L'EFFICACITE DE L'EDUCATION NON FORMELLE

#### 3.6.1. Notion de l'acquis non formel

Par acquis non formel, nous entendons les connaissances et les capacités développées par une personne, consécutives à une formation extrascolaire ou à l'expérience dans un poste de travail.

Selon J. BJORNAVOLD (1997, p.6), l'intérêt dans ce concept est qu' *« il attire l'attention sur la richesse et la variété des domaines et des formes de savoirs qui peuvent être acquis hors de l'enseignement et de la formation formelle. »*

Dans sa tentative de donner un contenu au concept d'acquis non formel le conseil interuniversitaire de la communauté française de Belgique le décrit comme *« résultats des processus d'apprentissages qui ne sont pas dispensés par un établissement d'enseignement ou de formation, mais qui sont cependant structurés (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) et contrôlés au niveau interne. L'apprentissage dans ce contexte est intentionnel de la part de l'apprenant. »* (<http://www.cdadoc.cfwb.be>)

Ainsi décrit, l'acquis non formel diffère de l'acquis formel qui est, selon M. MADOUÏ, (2002, p.113) *« le produit de processus d'apprentissage traditionnellement dispensé dans un établissement d'enseignement structuré, contrôlé extérieurement dans le cadre de l'organisation de l'éducation ou de la formation et débouchant sur un titre »*. Il se distingue également de l'acquis informel en tant que *« l'effet de processus d'apprentissages non structurés découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. »*

Il peut paraître difficile à certains égards de délimiter, dans le bagage culturel d'une personne ou dans sa capacité d'action, ce qui est nettement acquis formel et non formel.

Car, même dans un cadre classique de formation, il arrive souvent que l'individu subisse des influences diverses liées à l'environnement et aux interactions avec les pairs, lesquelles peuvent profondément marquer son comportement, sans qu'elles fassent officiellement partie du programme de formation.

On attribue souvent l'origine de ces apprentissages au cadre formel de formation ayant favorisé leur acquisition. Ce qui, en réalité, n'est pas correct. Car, un apprenant peut acquérir une bonne connaissance de la langue anglaise, simplement parce que inscrit dans une école où les autres apprenants ont créé un club de langue, en dehors du programme officiel, dans le but d'échanger et de développer leurs compétences en anglais. Ils s'exercent entre eux à s'écrire et à parler régulièrement en anglais et à participer aux concours éventuels.

Un autre peut développer des aptitudes en musique, au volley-ball ou au football puisque en contact avec d'autres intéressés à la même discipline ; mais aussi, puisque l'établissement de formation rend favorable l'organisation des compétitions sportives intra ou inter-institution, lesquelles motivent à des préparations (entraînements) continuels.

Voilà que le cadre de la formation peut faciliter à l'individu ou lui accorder la possibilité des acquisitions dont il va se prévaloir dans sa vie, sans que celles-ci ne rentrent manifestement dans les objectifs institutionnels.

Les détails ci-dessus portent au besoin de spécification, lorsqu'on aborde la notion des acquis ou non formels, pour souligner non seulement leur caractère extrascolaire, mais que même au sein des écoles, les apprenants peuvent procéder à des apprentissages non formels.

Dans ce sens, l'élément caractérisant l'acquis non formel n'est plus uniquement son cadre de réalisation (école ou en dehors), mais aussi la référence au programme officiel (en faire partie intégrante ou non). Donc, cette notion couvre une réalité à la fois scolaire et extrascolaire.

Subséquemment à la description qui vient d'être faite, et pour éviter toute confusion, il convient de spécifier que le type d'acquis non formel que la présente recherche analyse et dont elle évalue l'efficacité concerne exclusivement les formations organisées dans les centres des métiers. Il s'agit donc de l'effet des programmes non officiels mais qui sont tout de même structurés, avec des buts éducatifs précis.

### **3.6.2. Evaluation de l'acquis non formel**

L'évaluation renferme l'idée d'un examen de conformité entre les résultats et les objectifs fixés. En tant que tel, elle peut se réaliser soit régulièrement à une période donnée ou ponctuellement selon le besoin.

Dans la perspective essentiellement pédagogique, l'évaluation met en comparaison la situation d'avant et celle d'après la formation, pour indiquer le changement manifesté par les apprenants. Elle renseigne notamment sur ce qu'ils sont, ce qu'ils apprennent, comment ils le font, ce qu'ils ont réellement appris, les conditions et possibilités d'accès à l'apprentissage, etc. Cette pratique est courante dans le système formel, où l'enseignant est soumis aux exigences administratives et pédagogiques de procéder au contrôle régulier des connaissances, pour vérifier le progrès individuel et collectif des élèves.

En outre, l'Etat organise au terme des cycles primaire et secondaire, des épreuves générales sanctionnant la fin de chaque niveau ; il a également institué un corps de professionnels (inspecteurs) chargés de la mission de contrôle scolaire.

A l'instar de l'enseignement formel, le souci de procéder à l'appréciation des apprentissages non formels s'affirme légitime. Ces apprentissages portent sur des matières diverses, tels que les métiers, les langues, l'agriculture, les pratiques citoyennes ou l'hygiène, dont les effets peuvent s'apprécier par l'utilisation des connaissances acquises dans des situations pratiques ou par leur intégration dans le vécu quotidien.

Lorsqu'on s'intéresse à l'évaluation des acquis non formels, on doit tenir compte du contexte de l'apprentissage. Celui-ci ne peut être réduit à la réception passive de fragments de savoir par l'apprenant; mais il doit amener ce dernier à s'engager personnellement dans l'acquisition des notions utilitaires. Dès lors, l'apprentissage n'est pas seulement une reproduction, mais également une reformulation et un renouvellement des savoirs et des compétences ; il est donc un savoir-faire.

Eu égard à cela, on doit se demander s'il est possible de développer des méthodologies particulières, lesquelles permettent d'appréhender les acquis non formels ou s'il faudrait recourir aux approches courantes dans le secteur formel pour relever ces nouveaux défis éducatifs.

La réponse à cette préoccupation est, à notre avis, oui et non. D'une part, il nous semble que dans les deux univers (formel et non formel), les paramètres du processus de formation sont symboliquement les mêmes, à savoir : l'existence des apprenants, des formateurs, des objectifs et d'un contenu. Ainsi, pour savoir si l'apprentissage attendu a lieu, il suffit d'observer et de comparer le comportement de l'apprenant avant et après la formation. D'autre part, la particularité de chaque secteur, les objectifs poursuivis et les stratégies employées doivent logiquement suggérer le recours à des procédures différentes pour évaluer les effets de la formation.

La similarité des défis et des questions éducatives dans les deux domaines laissent supposer qu'à défaut d'un simple transfert de méthodologies traditionnelles, les nouvelles approches d'évaluation des acquis non formels s'inspirent dans une très large mesure de celles développées dans les domaines d'apprentissage plus structurés (formel) où l'expérimentation et l'évaluation ont une longue tradition de pratique.

Cette observation a suscité de l'intérêt pour la recherche en termes de l'élaboration d'une approche d'évaluation susceptible de donner de la visibilité à l'apprentissage effectué hors des établissements d'enseignement formels.

On peut par exemple se rappeler les propos de J. BJORNAVOLD (1997, p.2) affirmant que « *Ces dernières années, la plupart des États membres de l'Union Européenne ont mis l'accent sur le rôle crucial de l'apprentissage externe et complémentaire à l'enseignement et à la formation formels. Cet accent particulier s'est traduit par un nombre croissant d'initiatives, tant au niveau des politiques que des pratiques, qui ont permis de passer progressivement de la simple expérimentation à une amorce de mise en œuvre.* »

Au-delà des considérations purement théoriques, il y a lieu de distinguer deux dimensions dans l'évaluation des acquis non formels :

- l'évaluation essentiellement pédagogique, consistant en un simple contrôle de la maîtrise des connaissances apprises. L'évaluation remplit, dans ce cas, une fonction formative visant à soutenir le processus cognitif. Elle fournit une rétroaction à l'action de formation, permettant d'identifier et de corriger les déficiences de l'apprentissage.
- l'évaluation à but certificatif. Ici, l'évaluation remplit une fonction sommative, visant à fournir les preuves d'une série d'apprentissages menées à bien. Bien que ces preuves puissent prendre diverses formes (certificats, diplômes, bilans, etc.), le but est uniformément de faciliter le passage entre des niveaux et des contextes différents (d'un établissement éducatif à un autre, de la formation au lieu du travail). Dans certains pays développés, il est institué toute la procédure de validation des acquis de l'expérience dont les détails sont donnés à la sixième section du présent travail.

Le processus d'évaluation tant pédagogique que certificative est fondé sur un référentiel qui reprend les compétences requises pour chaque métier. Ces compétences sont hiérarchisées par rapport à leur degré de difficultés.

Le référentiel permet d'apprécier la conformité des compétences manifestées par l'apprenant avec les exigences du métier appris, permettant ainsi à l'évaluateur de juger du niveau réel de l'apprentissage accompli.

Concernant cette étude nous n'avons, au départ, aucun référentiel ; ce qui nous était impossible d'évaluer les apprenants. Nous avons ensuite résolu d'en élaborer un avec le concours des formateurs et des spécialistes des métiers retenus, comme décrit ci-dessous.

### **3.6.3. Le référentiel des compétences**

En l'absence d'un référentiel officiel applicable au secteur non formel, nous avons pris soins d'établir un répertoire des compétences généralement sollicitées en mécanique, en informatique et au dépannage des cellulaires. Nous avons recouru aux techniciens (professionnels) et aux formateurs desdits métiers pour recueillir les informations relatives aux aptitudes professionnellement recommandables. Le recueil de ces informations est fait au moyen d'un guide d'entretiens. Celui-ci porte sur deux questions : Quelles sont les compétences de base que doit posséder un mécanicien, un utilisateur de l'outil informatique, ou un dépanneur des téléphones cellulaires ? Comment peut-on hiérarchiser ces compétences, en considérant leur niveau de difficulté ? (Autrement dit, lesquelles parmi ces compétences sont faciles à manifester, lesquelles autres sont plus difficiles ?). Selon la disponibilité offerte, nous avons successivement accordé des entretiens individuels à 19 personnes-ressources dont 9 en mécanique, 7 en informatique et 3 en dépannage cellulaire. A l'issue des entretiens nous avons remarqué une grande convergence entre personnes- ressources, concernant la nature des compétences et leur hiérarchisation en fonction du niveau de difficultés. Nous avons ainsi mis en place un référentiel dont le contenu est exposé dans le point suivant.

### **3.6.4. Contenu du référentiel**

L'individu formé étant destiné, dans le cadre de son travail, à rencontrer différentes situations, sa faculté de choisir les solutions les mieux adaptées est capitale. Le choix, qu'il opère, dépend de la nature de la situation en présence. Il pose des gestes de routine lorsqu'il s'agit d'une situation simple, tandis qu'une situation complexe le pousse à plus de concentration pour pouvoir identifier et appliquer des solutions plus élaborées.

En référence à B. REY (2003, pp. 24-32), nous avons disposé les différentes compétences en trois catégories, allant des compétences élémentaires aux compétences complexes.

#### **a. Compétences élémentaires**

Il s'agit de savoir exécuter une opération ou une suite d'opérations en réponse à un signal qui peut être une question, une consigne ou une situation connue et identifiable sans difficulté ni ambiguïté. Selon B. REY (2003, p.26), ce niveau de savoir ne correspond pas à une véritable compétence. On n'y trouve pas encore la confrontation avec une situation nouvelle. Il est un niveau général, tout à fait élémentaire de connaissance dans une matière donnée. Il n'exige pas à l'individu des aptitudes spécifiques.

Dans le cadre de l'apprentissage des métiers enquêtés, il est, par exemple question, pour l'apprenant en informatique, de savoir nommer et désigner les différents composants de l'ordinateur, utiliser la souris (réaliser un simple clic, un double clic, une sélection d'un mot, utiliser les commandes élémentaires du clavier (lettres minuscules et majuscules, les accents, les touches d'entrée, d'espace), créer, ouvrir et fermer un dossier ou un fichier. L'apprenant en mécanique devra être capable d'observer, de manière autonome, l'état du véhicule et faire rapport. Tandis que celui formé en dépannage cellulaire, doit être à même d'allumer le téléphone cellulaire, d'émettre et recevoir l'appel et de vérifier l'intensité de la batterie.



## **b. Compétences du niveau moyen**

Il s'agit pour l'individu, possédant toute une gamme de compétences élémentaires, de savoir choisir, dans une situation en présence, celle qui convient le mieux. Il y a une évolution à ce niveau ; « *l'individu n'est plus dans la routine de procédures et gestes élémentaires, mais fait intervenir son imagination pour opérer, face une situation inédite, le bon choix parmi plusieurs solutions possibles* » (B. REY, 2003, p.26).

Concernant, par exemple, ceux qui apprennent les métiers dans les centres non formel, l'apprenant en dépannage cellulaire doit choisir, face à un téléphone qui ne s'allume pas, soit de changer de batterie, soit de la brancher sous tension électrique, soit encore de l'ouvrir afin de voir de l'intérieur l'éventuelle anomalie.

Pour celui de la mécanique, face à un moteur automobile qui a beaucoup chauffé, savoir soit le faire reposer, soit y mettre de l'eau, etc. En réalité, la solution à proposer par le sujet est cadrée, c'est-à-dire soumise à l'interprétation qu'il fait de la situation à laquelle il est confronté.

Concrètement, les compétences du niveau moyen retenues par le référentiel pour les apprenants en informatique est de savoir ouvrir, consulter et imprimer un document existant ; saisir et modifier un texte ; copier, coller ou imprimer l'information trouvée ; utiliser le correcteur orthographique ; télécharger un fichier ; localiser une information donnée (fichier, adresse électronique) et la sauvegarder à un endroit indiqué ; savoir créer un tableau. Ceux qui sont en mécanique doivent être capable de sélectionner l'outil approprié à la tâche ; d'utiliser correctement l'outil approprié ; d'effectuer les différentes vidanges ; de remplacer les divers filtres ; contrôler les feux d'éclairage ; d'effectuer le réglage des phares ; de remplacer, remettre en charge et manipuler les batteries ; de démonter et remonter les courroies, les bougies et les pneumatiques.

Les compétences attendues des apprenants en dépannage cellulaire consistent à retrouver une information dans la boîte de dialogue ; de connaître les parties d'un téléphone et autres accessoires et d'identifier les outils d'usage.

### **c. Compétences complexes**

Faire preuve de compétence complexe consiste pour l'individu à savoir choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe. Dans un garage ou un atelier par exemple, pour un moteur en panne, l'apprenti doit savoir l'ouvrir. Ce qui sous-entend la connaissance des différentes phases ; il doit aussi savoir choisir parmi les différentes clés de roue, celles qui conviennent.

Enfin, il doit savoir identifier la panne et imaginer le type de solution à apporter en fonction de l'appréciation de la situation et l'appliquer en vue de réparer le moteur. Procéder de cette façon, c'est faire preuve de compétence complexe.

Par rapport au référentiel retenu, l'apprenant en informatique devra être capable d'organiser dans un même document, textes, tableaux et images, organiser son espace de travail (création dossiers, suppression des informations inutiles, copie des informations désirées dans le dossier adapté) ; d'interpréter les résultats fournis par une feuille de calcul ; et de créer une feuille de calcul simple et d'utiliser des formules. L'apprenant en mécanique doit savoir réparer les pannes électriques simples (coupures, court-circuit, défaut d'isolement), effectuer le contrôle de la qualité de la réparation, remplacer les plaquettes et disque de freins, remplacer les amortisseurs et la ligne d'échappement, déposer un ensemble tel que moteur et boîte de vitesse. Enfin, l'apprenant en dépannage cellulaire doit être à même de démonter un téléphone cellulaire en ses différentes parties et le reconstituer en remettant chaque élément à sa place ; de déverrouiller son système lorsqu'il est bloqué. Pour un téléphone en panne, il doit être capable d'identifier l'anomalie et la réparer.

Soulignons toutefois que cette différenciation des compétences en niveau n'est pas rigide; car dans la pratique, selon le background de chacun, ce qui apparaît comme compétences de niveau moyen ou complexe pour un individu, peut être élémentaire pour un autre. Notre hiérarchie obéit simplement à la logique classique de l'apprentissage qui recommande d'aller du simple au complexe.

Après cette description, le chapitre ci-dessous traite de la démarche méthodologique suivie dans la présente étude.

### **3.7. CONCLUSION**

Reconnue par la loi cadre de l'enseignement national du 22 Septembre 1986 comme une des formes du système éducatif congolais, l'éducation non formelle est une réalité éducative dans notre pays. Elle comprend plusieurs variantes et se déroule dans divers cadres.

L'une de difficultés qu'elle éprouve est l'absence d'une structure de coordination des programmes développés en son sein. En dépit des différentes contraintes auxquelles elle fait face, l'éducation non formelle constitue une solution aux défis éducatifs et économiques de la République Démocratique du Congo où la décélération économique a entraîné des graves conséquences sur le secteur éducatif et celui de l'emploi, occasionnant la multiplication des activités économiques informelles au sein desquelles s'organisent différents apprentissages.

## CHAPITRE QUATRIEME : CADRE METHODOLOGIQUE

### 4.1. INTRODUCTION

Pour mener à bien notre étude, c'est-à-dire récolter les données y afférentes, les décrire, les traiter, les analyser et les expliquer, nous avons recouru à la méthode d'enquête (D. NGONGO, 1999, p. 59) et à la méthode statistique, moyennant leurs techniques respectives dont les détails sont donnés dans la suite de ce chapitre.

Ayant au départ posé la problématique de l'efficacité de l'éducation non formelle, nous sommes intéressé à en analyser la portée conceptuelle, évaluer l'efficacité interne et externe de la formation offerte et en identifier les déterminants.

Nous cherchons à vérifier, d'une part, si les compétences développées par les apprenants répondent au profil des compétences recommandées à chaque métier. Et, d'autre part, si la formation reçue justifie d'une rentabilité privée et sociale.

Pour y parvenir, nombre d'informations utiles à chaque niveau d'analyse sont collectionnées et réparties en quatre volets. Le premier porte sur l'identité des enquêtés, leurs backgrounds sociaux et leurs motivations à l'éducation non formelle. Le deuxième concerne le déroulement du processus de formation et les interactions entre acteurs concernés. Le troisième se rapporte à la mise en situation des apprenants, c'est-à-dire l'application de leurs compétences dans des tâches concrètes. Enfin, le quatrième touche aux différents bénéfices découlant de la formation reçue.

Ces informations sont récoltées auprès de trois catégories d'enquêtés que sont les formateurs, les apprenants et les travailleurs, et dans deux milieux différents, à savoir les centres de formation et les lieux de travail.

L'enquête s'est déroulée en deux temps : de novembre 2007 à avril 2008, nous avons procédé à l'observation de la formation dans les centres et garages ciblés,

avant d'organiser l'évaluation des compétences des apprenants. En octobre 2008, nous avons évalué le rendement privé et social des compétences acquises, en tant que mesure de la rentabilité de la formation reçue par les apprenants.

## **4.2. MILIEU D'ÉTUDE**

### **4.2.1. Justification du choix du milieu d'étude**

L'étude s'est déroulée dans la ville de Kinshasa, précisément dans les communes de N'djili, et de Lemba. Le choix de ce milieu est fait par souci d'approfondir l'étude préliminaire menée en 2005 (MUSA ALOKPO, 2005), laquelle indiquait un accroissement des initiatives de l'éducation non formelle dans les deux communes, et pour les trois métiers considérés.

### **4.2.2. Brève présentation des communes de N'djili et de Lemba**

#### **a. Commune de N'djili**

##### *- Situation géographique*

La commune de Ndjili fait partie du district de Tshangu, un des quatre districts que comprend la ville de Kinshasa. Elle est située au sud de la commune de Masina dont elle est séparée par le boulevard Lumumba. Elle est l'une des vieilles cités planifiées par les belges avec celles de Bandalungwa, Lemba et Matete. Elle se situe à l'Est de la ville, dans la plaine, au-delà de la rivière qui porte le même nom dans sa partie ouest et est bornée au sud par la commune de Kimbaseke.

##### *- Situation administrative*

La commune de N'djili compte 13 quartiers. Elle est dirigée par un collège communal composé d'un bourgmestre et d'un bourgmestre adjoint. A ceux-ci, s'ajoutent des échevins communaux chargés de matières spécifiques qui composent le collège échevinal, qui est une sorte de gouvernement communal.

- Situation démographique

La population de N'djili a connu croissance démographique continue allant de 80 000 habitants en 1967, 10 2881 en 1970, 15 7010 en 1985, 427 583 en 2003 et 442 138 habitants en 2004 ( [www.wikipedia.org/wiki/Ndjili](http://www.wikipedia.org/wiki/Ndjili)).

- Situation de l'éducation non formelle

Plus de 40 % de jeunes de la commune de N'djili âgés de 12 à 20 ans ne fréquentent pas l'école. La plupart d'entre eux passent leur temps dans les coins de rues, les marchés et les arrêts de bus, où ils se livrent à la mendicité, au vol, au viol et au banditisme (SAVE DE CHILDREN, 2006).

Face à cette situation, quelques structures d'éducation non formelle offrent des programmes de formation en vue de l'encadrement de ces jeunes.

**b. Commune de Lemba**

- Situation géographique

La commune de Lemba fait partie du district du Mont-Amba dans la ville de Kinshasa. Elle est une commune de l'est de la ville de Kinshasa située au sud du boulevard Lumumba. La commune de Lemba accueille au sud, sur le Mont-Amba, l'Université de Kinshasa. Elle a une superficie de 23,70 km<sup>2</sup>.

- Situation administrative

A l'instar de la commune de N'djili, la commune de Lemba est dirigée par un collège communal composé d'un bourgmestre et d'un bourgmestre adjoint. Elle a également en son sein des échevins communaux chargés de matières spécifiques. Ceux-ci constituent une sorte de conseil exécutif de la commune, lequel s'emploie à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un programme local.

- Situation démographique

La commune de Lemba renferme une population nombreuse dont l'effectif total s'élevait, en 2005, à 349 838 habitants. La densité de la population est 14 761,1 habitants au km<sup>2</sup>. (Source : [www.wikipedia.org/wiki/lemba](http://www.wikipedia.org/wiki/lemba)).

- Situation de l'éducation non formelle

Lemba affiche actuellement le visage d'une commune populaire, caractérisée par la montée de la délinquance juvénile, le nombre important des jeunes non scolarisés et désœuvrés. Par manque d'occupation utile, ces jeunes sont gagnés par la rue, l'oisiveté et le chômage.

A cet effet, plusieurs programmes d'éducation non formelle sont organisés tant par les associations que par les particuliers, pour assurer la formation et l'insertion socio-professionnelle de cette catégorie sociale.

### **4.3. POPULATION ET ÉCHANTILLONS**

#### **4.3.1. Population d'étude**

Notre population est constituée des structures d'éducation non formelle fonctionnant dans la ville de Kinshasa, particulièrement dans les communes de Lemba et de N'djili. Leur effectif, enregistré par les services économiques des communes précitées, est de 126 centres dont 67 garages, 45 centres informatiques et 14 ateliers de dépannage des téléphones cellulaires.

La commune de Lemba renferme 47 structures de formation dont 23 centres informatiques, 19 garages et 5 ateliers de réparation des téléphones cellulaires. Tandis que la commune de N'djili comprend 79 structures de formation dont 48 garages, 22 centres informatiques et 9 ateliers de réparation des téléphones cellulaires.

**Tableau n° 10 : Répartition de la population selon la commune et le métier**

Métiers Communes	Informatique		Mécanique		Dépannage cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Lemba	23	49	19	40	5	11	47	100
2. N'djili	22	28	48	61	9	11	79	100
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>36</b>	<b>67</b>	<b>53</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>126</b>	<b>100</b>

#### 4.3.2. Constitution des échantillons

##### a. Les structures de formation

Pour obtenir suffisamment d'information concernant notre objet d'étude, nous avons choisi de travailler avec un échantillon de 86 structures de formation, soit 62,3 % de la population.

Cet échantillon est prélevé de manière aléatoire à l'aide de la technique de l'urne. Nous avons compté le nombre de structures de formation de chacune de deux communes et les avons réparties selon le métier. Pour chaque métier, nous avons attribué un numéro à chaque structure.

Ces numéros sont inscrits sur des morceaux de papiers et introduits dans une urne. Nous y avons tiré successivement, pour chaque métier, le nombre de structures de formation correspondant à sa proportion dans la commune. Ce tirage est fait avec remise, pour accorder aux structures de formation les mêmes chances d'être sélectionné. L'effectif global pour chaque commune correspond à son poids numérique dans la population d'étude.

Il s'agit d'un échantillon représentatif stratifié et pondéré, car les effectifs des structures de formation par commune et par métier, sont représentés suivant leur proportion dans la population globale.

Le tableau, ci-dessous, en donne la description.



**Tableau n° 11 : Répartition de l'échantillon selon la commune et le métier**

Métiers Communes	Informatique		Mécanique		Dépannage cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Lemba	16	49	13	40	3	11	32	100
2. N'djili	15	28	33	61	6	11	54	100
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>36,0</b>	<b>46</b>	<b>53,5</b>	<b>9</b>	<b>10,5</b>	<b>86</b>	<b>100</b>

**Observations :**

Les données de ce tableau indiquent que sur les 86 structures de formation échantillonnées, 32 sont implantées dans la commune de Lemba dont 16 centres informatiques soit 49 %, 13 garages soit 40 % et 3 ateliers de dépannage des téléphones cellulaires soit 11%. 54 structures de formation fonctionnent dans la commune de N'djili dont 15 centres informatique soit 28 %, 33 garages soit 61 % et 6 ateliers de dépannage des téléphones cellulaires

Dans les centres sélectionnés, nous avons travaillé avec la totalité des formateurs et des apprenants qui les composent. Leur effectif est respectivement de 86 et de 338 personnes.

*b. Concernant les travailleurs*

Nous avons aussi enquêté 136 travailleurs auprès desquels nous avons recueilli les informations concernant les bénéficiaires de la formation reçue. Ceux-ci comptent parmi les apprenants enquêtés, ayant réussi à l'épreuve de compétences complexes. Ils étaient 202 personnes dont 107 en mécanique soit 53 %, 71 en informatique soit 35 % et 24 en dépannage cellulaire soit 12 %.

Leur sélection est opérée six mois après la formation.

A l'instar de l'échantillon des structures de formation, l'échantillon des travailleurs est prélevé de manière aléatoire à l'aide de la technique de l'urne.

Nous avons attribué un numéro à chaque travailleur selon le métier. Ces numéros sont inscrits sur des morceaux de papiers et introduits dans une boîte. Nous y avons tiré successivement, pour chaque métier, le nombre de travailleurs

correspondant à sa proportion dans la population globale des travailleurs. Ce tirage est fait avec remise, pour accorder à tous les travailleurs les mêmes chances d'être sélectionné. Il s'agit d'un échantillon représentatif stratifié et pondéré.

### 4.3.3. Structure de trois groupes enquêtés

#### a. Les apprenants

**Tableau n° 12 : Répartition des apprenants selon les métiers de formation**

Métiers	Effectifs	f	%
1. Informatique		120	35,5
2. Mécanique		184	54,4
3. Dépannage cellulaire		34	10,1
<b>TOTAL</b>		<b>338</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Le tableau, ci-dessus, présente l'effectif des apprenants enquêtés. Sur un total de 338 personnes, 184 soit 54,4 % suivent la formation de mécanique ; 120 soit 36 % celle d'informatique et 34 soit 10 % apprennent le dépannage des téléphones cellulaires.

#### b. Les formateurs

**Tableau n° 13: Répartition des formateurs selon les métiers**

Métiers	Effectifs	f	%
1. Informatique		26	30
2. Mécanique		52	61
3. Dépannage cellulaire		8	9
<b>TOTAL</b>		<b>86</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Selon ce tableau, sur les 86 formateurs enquêtés, 26 soit 30 % assurent la formation d'informatique ; 52 soit 61 % celle de mécanique et 8 soit 9 %, celle de dépannage des cellulaires.

## a. Les travailleurs

**Tableau n° 14 : Répartition des travailleurs selon les métiers**

Métiers	Effectifs	f	%
1. Informatique		48	35
2. Mécanique		71	53
3. Dépannage cellulaire		17	12
<b>TOTAL</b>		<b>136</b>	<b>100</b>

### Observations :

Sur un total de 136 travailleurs enquêtés, 48 soit 35 % sont des mécaniciens ; 71 soit 53 %, des utilisateurs de l'outil informatique et 17 soit 12 %, des dépanneurs des téléphones cellulaires.

## 4.4. ANALYSE DES VARIABLES DE L'ETUDE

### 4.4.1. Description

Pour chaque catégorie d'enquêtés, nous avons retenu quelques paramètres à exploiter lors de l'analyse des résultats, afin de vérifier s'ils exercent une influence significative sur les phénomènes sous examen. Concernant les apprenants, il s'agit de l'âge, du sexe, de la durée de la formation, de l'occupation antérieure, du niveau d'étude à l'entrée en formation et de l'antécédent familial. Pour le formateur, il est question du niveau de formation et de l'ancienneté. Quant au travailleur, il s'agit de sexe, de l'âge et de type de métier.

#### 4.4.2. Justification du choix des variables

##### a) Le niveau de formation

La qualification d'un formateur constitue un atout essentiel lui permettant de choisir la démarche convenable à la réalisation des objectifs de la formation. Pareillement pour l'apprenant, son niveau de formation lui permet de s'adapter à certaines situations et à résoudre plusieurs problèmes. Il exerce une influence sur son rythme d'apprentissage, dans la mesure où les nouvelles connaissances doivent trouver une liaison dans la structure de celles qu'il possède. Dans les centres de métiers où il y a diversité de niveau de formation parmi les formateurs et les apprenants, il est intéressant d'évaluer la liaison entre ce paramètre et l'acquisition des compétences.

##### b) L'ancienneté

Le nombre d'années accomplies dans une profession donne à l'individu l'avantage suffisant de la connaissance de son métier. L'ancienneté traduisant l'expérience professionnelle peut être, à l'instar du niveau de formation, un atout pour une bonne productivité. Nous nous intéressons à vérifier le lien entre cette variable et les résultats des apprenants à l'épreuve de compétences.

##### c) L'âge

L'âge traduit probablement le niveau de maturité atteint par une personne durant son processus de développement. En tant que tel, il peut exercer une influence sur le comportement de celle-ci et sur sa capacité à apprendre.

##### d) Le sexe

Bien qu'il soit une donnée naturelle et biologique, le sexe est aussi socialement construit, partant des statuts et rôles attribués par la société aux hommes et aux femmes. Dans ce sens, D. SEHILI (2003, p. 93) affirme que « *certaines métiers sont culturellement considérés comme masculins particulièrement les métiers techniques et d'autres comme féminins.* » Cette limitation influe sur les motivations et le choix des individus, affectant leurs efforts et leur productivité.

La prise en compte de la variable sexe permet de vérifier s'il y a présence des femmes dans les structures enquêtées et s'il existe une différence significative entre hommes et femmes, par rapport aux résultats de l'épreuve de compétences et à la nature des bénéfices découlant de l'exercice du métier appris.

e) L'occupation antérieure

La pratique d'un métier ou d'une activité est aussi apprenante. Elle fait acquérir des informations et installe des réflexes qui facilitent à l'individu l'adaptation aux différentes situations s'y rapportant. Un individu, ayant exercé un travail touchant à la formation qu'il est en train de suivre, dispose de certains pré-requis et pourra mieux se comporter qu'un autre n'ayant pas le même parcours.

f) La durée de la formation

Le temps passé en formation peut, s'il est suffisant, favoriser l'accumulation des connaissances et des pratiques requises. Il est intéressant d'observer l'association probable entre la durée de la formation et la maîtrise des compétences requises.

g) L'antécédent familial

L'individu qui vient apprendre le même métier que celui exercé par son père ou l'un des parents, dispose d'antécédent tant cognitif qu'affectif. Au plan cognitif, il peut développer des capacités à faire certaines choses, soit pour avoir vu son parent faire ou pour l'avoir ponctuellement pratiqué à ses côtés.

Au plan affectif, il peut y être motivé par identification, en désirant obtenir les mêmes gains que son parent ou jouir du prestige qu'en tire ce dernier.

### 4.4.3. Répartition des enquêtés selon les variables

#### 4.4.3.1. Variables des apprenants

##### a. Le sexe

**Tableau n° 15 : Répartition des apprenants selon le sexe**

Métiers \ Sexe	Informatique		Mécanique		Dép. cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Masculin	57	47,5	179	97,3	33	97,1	269	79,6
2. Féminin	63	52,5	5	2,7	1	2,9	69	20,4
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100</b>	<b>184</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>338</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Il ressort de ce tableau que la majorité des enquêtés, 269 personnes soit 79,6 % sont de sexe masculin, contre 66 soit 20,4 % de sexe féminin. Cette réalité se présente cependant différemment lorsqu'on considère chaque métier. Alors qu'ils conservent la majorité en mécanique et en dépannage cellulaire, les hommes sont moins représentés en informatique où la proportion des femmes est plus élevée (52,5%).

Dans l'ensemble, bien que minoritaire, les femmes sont présentes dans les trois métiers enquêtés ; même en mécanique, considérée généralement comme « métier masculin », exigeant endurance et force physique. L'engagement de ces femmes traduit, à notre avis, une prise de conscience qu'elles possèdent les mêmes capacités à apprendre que leurs collègues hommes. Aussi, que le savoir et le savoir-faire, indépendamment du métier, n'étaient pas liés au sexe.

## b. L'âge

**Tableau n° 16 : Répartition des apprenants selon l'âge**

Age \ Métiers	Informatique		Mécanique		Dép. cellulaire		Total	
	f	%	f	%	F	%	f	%
1. 15 à 20 ans	18	15,0	54	29,3	9	26,5	81	23,9
2. 21 à 25 ans	50	41,7	66	35,9	20	58,8	136	40,2
3. 26 à 30 ans	22	18,3	41	22,3	5	14,7	68	20,1
4. 31 à 35 ans	14	11,7	15	8,2	-	-	29	8,6
5. 36 à 40 ans	16	13,3	8	4,3	-	-	24	7,1
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100</b>	<b>184</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>338</b>	<b>100</b>

### Observations :

Selon ce tableau, l'âge des apprenants enquêtés varie entre 15 et 40 ans. La majorité est constituée par la tranche d'âge de 21 à 25 ans, tandis que les enquêtés âgés de 36 à 40 ans représentent une infime minorité, soit 7,1%. De même, ces derniers ne sont pas inscrits en dépannage des cellulaires; seulement en mécanique et en informatique. Dans cette dernière, il s'agit pour la plupart des employés venus solliciter une formation pratique qui puisse renforcer leur capacité au travail.

Mis en ensemble, les groupes d'âge de 15 à 20 ans et 21 à 25 ans forment la grande majorité, soit 74,1%, renfermant aussi bien les jeunes qui ont décroché l'école que les diplômés du secondaire, dépourvus des moyens de poursuivre des études supérieures.

A ce niveau, on peut remarquer la contribution bien souvent affirmée de l'éducation non formelle dans l'encadrement et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes déscolarisés et dans la formation aux métiers.

### c. La durée de la formation

**Tableau n° 17 : Répartition des apprenants selon la durée de formation**

La durée de la formation \ Métiers	Informatique		Mécanique		Dép. cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. 5-6 mois	-	-	45	24,5	16	47,1	61	18
2. 7-9 mois	54	45	90	48,9	18	52,9	162	48
3. 10-12 mois	66	55	49	26,6	-	-	115	34
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100</b>	<b>184</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>338</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Les données de ce tableau présentent le temps passé par les apprenants en formation. Il en résulte que la majorité soit 48 % d'apprenants ont suivi la formation durant 7 à 9 mois. En considérant les différents métiers, on constate une autre réalité : la majorité des apprenants en mécanique ont passé 7 à 9 mois de formation. Alors qu'en mécanique, il y a des apprenants qui ont suivi la formation respectivement pendant 5 à 6 mois, 7 à 9 mois et 10 à 12 mois, en informatique et en dépannage cellulaire, aucun apprenant n'est signalé, comme ayant respectivement passé 5 à 6 mois et 10 à 12 mois en formation.

### d. L'occupation antérieure

**Tableau n° 18 : Répartition des apprenants selon l'occupation antérieure**

Occupation Antérieure \ Métiers	Informatique		Mécanique		Dép. cellulaire		Total	
	f	%	F	%	f	%	f	%
1. Activités se rapportant au métier en formation	40	33,3	3	1,6	-	-	43	12,7
2. Activités ne s'y rapportant pas	26	21,7	66	35,9	-	-	92	27,2
3. Elève / Etudiant	19	15,8	17	9,2	22	64,7	58	17,2
4. Sans emploi	35	29,2	98	53,3	12	35,3	145	42,9
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100</b>	<b>184</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>338</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Ce tableau traite des différentes occupations des apprenants avant la formation.



Il en résulte que la majorité soit 42,9 % sont sans emploi (particulièrement en mécanique où le taux de sans emploi est de 53,3 %) ; 12,7 % exercent des activités en rapport avec les métiers en formation, alors que 27,2 % affirment ne pas exercer des activités ayant rapport direct avec lesdits métiers ; 17,2 % sont constitués des élèves et étudiants. Cette dernière catégorie a justifié sa volonté de combiner la formation formelle et la non formelle pour pouvoir approfondir le volet pratique, manquant à l'enseignement formel. Ce qui traduit, à notre avis, la nécessité d'établir et de maintenir la collaboration entre les deux formes d'éducation, permettant au secteur non formel de jouer son rôle de complément à l'éducation formelle.

#### e. Le niveau d'études à l'entrée en formation

**Tableau n° 19 : Répartition des apprenants selon le niveau d'études à l'entrée en formation**

Niveau d'études à l'entrée en formation	Métiers		Informatique		Mécanique		Dép. cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Graduat	39	32,5	-	-	-	-	-	-	39	12
2. Diplôme d'Etat	54	45,0	2	1,1	23	67,6	79	23	79	23
3. Post-secondaire	27	22,5	-	-	11	32,4	38	11	38	11
4. Secondaire général	-	-	111	60,3	-	-	111	33	111	33
5. Primaire et aucun niveau	-	-	71	38,6	-	-	71	21	71	21
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100</b>	<b>184</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>338</b>	<b>100</b>	<b>338</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Les données de ce tableau présentent le niveau des enquêtés à l'entrée en formation. Il en découle que la majorité, soit 33 % ont le niveau du secondaire général. En considérant les métiers, on remarque des différences notables dans la composition du niveau d'étude. Les 33 % des enquêtés de niveau secondaire général constituant la majorité sont en mécanique, alors que les 12 % des gradués font tous l'informatique.

Malgré les diplômes universitaires obtenus, ceux-ci sollicitent en supplément la formation non formelle.

Cette demande serait due, soit au besoin de renforcement de la pratique, soit à celui d'acquisition d'une formation de reconversion, vu la situation du chômage accru. Dans les centres informatiques et de dépannage cellulaire, il n'y avait aucun apprenant du niveau secondaire ni du primaire ou sans niveau ; probablement, parce que ces formations nécessitent une capacité en lecture, pouvant permettre de naviguer dans les fonctionnalités de la machine et dialoguer avec cette dernière. Particulièrement, la formation en informatique recourt à l'écriture et au calcul, outils que les enquêtés de ces niveaux ne possèdent probablement pas suffisamment. Ils sont tous entrés en mécanique où la formation est essentiellement pratique et basée sur des manipulations.

#### f. L'antécédent familial

***Tableau n° 20 : Répartition des apprenants selon l'antécédent familial***

Métiers L'antécédent Familial	Informatique		Mécanique		Dép. cellulaire			Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Négatif	93	77,5	156	84,8	29	85,3	278	82,2	
2.. Positif	27	22,5	28	15,2	5	14,7	60	17,8	
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100</b>	<b>184</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>338</b>	<b>100</b>	

#### Observations :

Le tableau, ci-dessus, donne la répartition des enquêtés selon l'antécédent familial. La majorité, soit 82,2 %, affirme n'avoir personne dans la famille exerçant le métier en formation. Tandis que 17,8 % reconnaissent avoir au moins un membre de famille exerçant le même métier. Ces chiffres permettent de comprendre que les motivations aux différentes formations sont (en majorité) fondées sur d'autres considérations que l'identification à un parent.

#### 4.4.3.2. Variables des Formateurs

Il ne s'agit pas dans ce travail, d'une étude expérimentale sur le style de formation, nous avons simplement trouvé utile de mettre en relation quelques caractéristiques du formateur avec le résultat final des apprenants pour examiner le lien possible qui y existe.

En attendant, nous avons choisi, ci-dessous, une présentation simplifiée. Plutôt que d'exposer des tableaux de fréquences sur les 86 formateurs enquêtés, nous faisons directement correspondre à chaque caractéristique du formateur le nombre d'apprenants qu'il a formés. De cette façon, nous déterminons, pour un ou groupe d'apprenants donné, le profil du formateur. Associés à leurs caractéristiques personnelles, ces détails permettent de comprendre et d'expliquer le niveau de compétences atteint par les apprenants.

##### a. Le niveau de formation

**Tableau n° 21 : Répartition des apprenants selon le niveau d'études du formateur**

Niveau d'études formateur	Informatique		Mécanique		Dép. Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Licence	35	29,2	-	-	-	-	35	10,3
2. Graduat	64	53,3	3	1,6	13	38,2	80	23,7
3. Diplôme d'Etat	21	17,5	39	21,2	16	47,1	76	22,5
4. Post-secondaire	-	-	142	77,2	5	14,7	147	43,5
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100</b>	<b>184</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>338</b>	<b>100</b>

##### Observations :

Les données de ce tableau montrent que les formateurs des centres enquêtés sont de niveaux d'études différents. Sur 338 apprenants, la majorité soit 43,5 % est formée par les formateurs du niveau post-secondaire ; 22,5 %, par les formateurs diplômés d'Etat ; 23,7 %, par les gradués et 10,3% par les licenciés.

On remarque que seuls dans les centres informatiques où il y a les formateurs licenciés. On n'y trouve aucun qui soit du niveau post-secondaire.

Les formateurs de ce dernier niveau sont en majorité dans la mécanique encadrant 77,2 % d'apprenants.

## b. L'ancienneté

**Tableau n° 22 : Répartition des apprenants selon l'ancienneté des formateurs**

Ancienneté des formateurs	Informatique		Mécanique		Dép. cellulaire		Métiers	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. 1 à 2 ans	21	17,5	-	-	-	-	21	6
2. 3 à 5 ans	99	82,5	26	14,1	27	79,4	152	45
3. 6 à 10 ans	-	-	66	35,9	7	20,6	73	22
4. 11 à 15 ans	-	-	92	50	-	-	92	27
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100</b>	<b>184</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>338</b>	<b>100</b>

### Observations :

Le tableau, ci-dessus, présente la répartition des apprenants d'après l'ancienneté des formateurs. Il en résulte que la majorité des apprenants soit 45 % ont été formés par les formateurs dont l'ancienneté est de 3 à 5 ans ; 27% des apprenants par ceux ayant l'ancienneté de 11 à 15 ans ; 22 % des apprenants, par les formateurs dont l'ancienneté varie entre 6 à 10 ans et 6% d'apprenants par ceux ayant une ancienneté de 1 à 2 ans.

On remarque qu'il y a peu d'apprenants (21 personnes) qui sont encadrés par les formateurs débutants. Ces apprenants sont tous en informatique ; pas un seul en mécanique et en dépannage cellulaire.

#### 4.4.3.3. Variables des travailleurs

Ces travailleurs sont les mêmes apprenants qui ont terminé leur formation depuis six mois, au moment où se déroulait l'enquête. Pour l'analyse de leur situation professionnelle, nous avons retenu les mêmes variables à savoir, le type de métiers, l'antécédent familial, le niveau d'études à l'entrée en formation, l'âge et le sexe.

Alors que toutes les cinq variables ont été mises en relation avec le revenu pour déterminer leur degré d'association, seules deux d'entre elles (le sexe et le type de métiers) ont servi dans la présentation générale des résultats des travailleurs.

##### a. Le type de métiers

**Tableau n° 23 : Répartition des travailleurs selon les métiers**

Type de formation reçue	Effectifs	
	f	%
1. Informatique	48	35,3
2. Mécanique	71	52,2
3. Dépannage cellulaire	17	12,5
<b>TOTAL</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

##### Observations :

Le tableau, ci-dessus, présente les effectifs des travailleurs par métier. Il en ressort ce qui suit : sur 136 enquêtés, 71 soit 52,2 % sont en mécanique, 48 soit 35,3 % en informatique et 17 soit 12,5 % en dépannage cellulaire.

## b. Le sexe

**Tableau n° 24 : Répartition des travailleurs selon le sexe**

Sexe	Effectifs	
	f	%
1. Masculin	127	93,4
2. Féminin	9	6,6
<b>TOTAL</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

### Observations :

Concernant le sexe, il découle de ce tableau que 127 travailleurs, soit 93,4 %, sont des hommes et 9 soit 6,6 %, des femmes.

**Tableau n° 25 : Répartition des travailleurs selon le type de métiers et le sexe**

Sexe \ Type de métiers	Masculin		Féminin		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. Informatique	43	33,9	5	55,6	48	35,3
2. Mécanique	68	53,5	3	33,3	71	52,2
3. Dépannage cellulaire	16	12,6	1	11,1	17	12,5
<b>TOTAL</b>	<b>127</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

### Observations :

Les données de ce tableau présentent la répartition des travailleurs selon leurs métiers et sexe. Il s'ensuit que sur les 136 travailleurs enquêtés, il y a 127 hommes (dont 43 en informatique, 68 en mécanique et 16 en dépannage cellulaire) et 9 femmes dont 5 en informatique, 3 en mécanique et 1 en dépannage cellulaire.

### c. Age

**Tableau n° 26 : Répartition des travailleurs selon l'âge**

Effectif \ Age	f	%
1. 15 à 20 ans	6	4,4
2. 21 à 25 ans	77	56,6
3. 26 à 30 ans	33	24,3
4. 31 à 35 ans	12	8,8
5. 36 à 40 ans	8	5,9
<b>TOTAL</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Les données de ce tableau indiquent que sur les 136 travailleurs enquêtés, 77 soit 56,6 % sont âgés de 21 à 25 ans ; 33 soit 24,3 %, de 26 à 30 ans; 12 travailleurs soit 8,8 %, étaient âgés de 31 à 35 ans; 8 soit 5,9 %, de 36 à 40 ans et 6 travailleurs soit 4,4 % sont âgés de 15 à 20 ans.

### d. Antécédent familial

**Tableau n° 27 : Répartition des travailleurs selon l'antécédent familial**

Antécédent familial	Effectifs	
	f	%
1. Négatif	76	55,9
2. Positif	60	44,1
<b>TOTAL</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Il ressort de ce tableau que parmi les 136 travailleurs enquêtés, 76 soit 55,9 % n'ont pas d'antécédent familial dans le métier, tandis que 60 soit 44,1 % en ont.

## e. Statut professionnel après la formation

**Tableau n° 28 : Répartition des travailleurs selon l'antécédent familial**

Statut professionnel après la formation	Effectifs	
	f	%
1. Employé	37	27,2
2. Auto-employé	99	72,8
<b>TOTAL</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

### Observations :

Les chiffres du tableau, ci-dessus, renseignent que sur les 136 travailleurs enquêtés, 99 soit 72,8 % exercent de l'auto-emploi ; tandis que 37, soit 27,2 %, sont employés par des tiers.

## 4.5. TECHNIQUES DE RECHERCHE

### 4.5.1. CHOIX DES TECHNIQUES

Le choix des techniques de récolte des données est opéré à la lumière des objectifs assignés au présent travail. En vue d'obtenir les informations justifiant l'émergence de l'éducation non formelle dans le contexte congolais, et celles relatives à l'analyse de l'efficacité interne et externe de ce mode d'apprentissage, nous avons recouru à la technique documentaire. Au questionnaire, à l'observation et à l'épreuve de compétences portant sur la mise en situation des apprenants.



## **4.5.2. PRESENTATION DES TECHNIQUES CHOISIES**

### **4.5.2..1. La technique documentaire**

De manière générale, la lecture critique de la littérature accessible, touchant à notre travail, a été d'une grande utilité. Elle a permis de saisir la portée conceptuelle de l'éducation non formelle, comme ensemble d'initiatives et de pratiques éducatives à but compensatoire pour les personnes non atteintes par l'école et comme modalité complémentaire à cette dernière, dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie.

Au plan pratique, la technique documentaire a servi, en passant en revue la ribambelle des approches théoriques et méthodologiques, d'identifier celles qui répondaient le mieux à la problématique de notre recherche. Avec cet outil, nous avons également collectionné la documentation nécessaire relative aux paramètres macro-économiques de la République Démocratique du Congo, à l'évolution du budget alloué au système éducatif, aux taux de scolarisation, à la déperdition scolaire, à la situation de l'emploi, à l'évolution du chômage, à l'émergence de l'économie informelle et au développement du secteur non formel de l'éducation.

Cela, afin de vérifier le lien entre la dégradation économique et l'expansion de l'éducation non formelle.

### **4.5.2.2. Le questionnaire**

#### **a. Importance**

Suite aux nombreux avantages qu'il offre dont l'économie du temps, le questionnaire demeure la technique largement utilisée pour obtenir des informations sur des sujets. Prenant en compte les différentes exigences en vue de son utilisation à bon escient, le recours à cet instrument dans la présente recherche répond à une utilité majeure, à savoir : rassembler les renseignements sur les caractéristiques personnelles des enquêtés, leurs situations socio-

économiques, leurs motivations à la formation, leurs parcours professionnels, le coût de la formation et les bénéfices recueillis.

### **b. Elaboration des questionnaires**

Nous avons élaboré deux questionnaires tenant compte des objectifs de l'étude. Ces questionnaires renferment des questions ouvertes et fermées destinées aux apprenants et aux travailleurs. Quant à leurs structures, le questionnaire destiné aux apprenants comprend six questions, tandis que celui adressé aux travailleurs en compte dix-sept.

### **c. Contenu des questionnaires**

#### **- Questionnaire pour apprenants**

Les informations que vise à obtenir cet instrument concerne le temps passé par l'apprenant en formation, son occupation antérieure, ses motivations à la formation, son opinion sur le déroulement de celle-ci et ses perspectives d'avenir.

#### **- Questionnaire pour travailleurs**

Ce questionnaire est destiné aux personnes actuellement en activité professionnelle, après avoir reçu une formation initiale ou en cours d'emploi dans un centre d'apprentissage des métiers. Il vise à évaluer la rentabilité de la formation non formelle en comparant la situation des apprenants avant et après la formation.

Les informations qu'il recueille porte sur le type de formation reçue par le travailleur, son statut professionnel avant la formation, son revenu mensuel et sa situation économique ou financière. Elles concernent également le coût de la formation, le statut professionnel, le revenu mensuel et la situation économique après la formation, le temps passé à la recherche du travail, le sentiment éprouvé vis-à-vis de la formation reçue et des gains obtenus, l'attitude de l'entourage face à l'activité professionnelle exercée, l'aide à la famille et le paiement des taxes sur l'activité professionnelle.

#### **d. Validation des questionnaires**

Concernant les deux questionnaires, la validation est faite grâce à une pré-enquête dont les résultats nous ont permis de faire des ajustements nécessaires et d'obtenir des questionnaires définitifs adaptés aux niveaux des apprenants et des travailleurs enquêtés.

#### **4.5.2.3. L'observation :**

##### **a. Importance**

L'avantage de recourir à l'observation directe est qu'elle permet de capter les situations et les comportements au moment où ils se produisent, et sans intermédiaires.

Un usager n'est pas toujours en mesure d'expliquer ce qu'il fait, alors même qu'il est capable de le montrer.

Beaucoup de travailleurs manuels et d'autres utilisateurs des services mécaniques ou électroniques éprouvent de difficultés à abstraire et à verbaliser des tâches qu'ils effectuent, même quotidiennement et de façon routinière.

Dans ces conditions, l'observation est extrêmement efficace pour prendre connaissance de la réalité effective du terrain. Elle permet de collecter des informations par rapport au profil des personnes, aux actions réalisées, à l'utilisation des ressources et aux procédures suivies.

Utilisée dans ce travail, l'observation nous a donné l'occasion d'approfondir la connaissance sur le travail de formation assurée dans les garages, les ateliers électroniques et les centres informatiques; de noter le mode d'organisation des apprentissages et les interactions qui s'y développent.

## **b. Elaboration de la grille d'observation**

Pour obtenir les informations sur le déroulement du processus de formation, nous avons mis au point une grille d'observation.

## **c. Contenu de la grille d'observation**

Les informations récoltées moyennant la grille d'observation concernent la langue utilisée en formation, le mode d'organisation des apprentissages des apprenants, la nature de la formation offerte et la quantité de l'équipement de formation.

## **d. Validation de la grille d'observation**

Après son élaboration, nous avons soumis la grille d'observation à trois experts pour appréciation, tenant compte des objectifs poursuivis par l'étude. Après leurs remarques qui étaient de même nature, nous avons fait des ajustements pour élaborer la grille définitive qui a été employée lors de l'observation du processus de formation dans les centres enquêtés.

### **4.5.2.4. Les épreuves de compétences**

#### **a. Importance**

Les épreuves de compétences permettent de vérifier, pour chaque apprenant, le niveau de compétence atteint. Tandis que pour l'ensemble des apprenants, il aide à apprécier si la formation donnée fait acquérir le savoir-faire requis.

Suivant la fiche d'André GAGNON, ces épreuves permettent d'évaluer le niveau de compétences acquises par un apprenant. L'évaluateur peut, soit suivre le processus de l'exécution de la tâche par un apprenti, soit considéré uniquement le résultat final qu'il produit ou les deux à la fois. Dans ce cas, il indiquera à chaque étape si l'acte posé ou le travail produit est ou non conforme.

## **b. Elaboration des épreuves de compétences**

Les épreuves de compétences sont élaborées avec le concours des formateurs et des spécialistes des métiers ciblés, grâce auxquels nous avons établi, pour chaque métier, le profil de compétences exigées. Partant de ce profil, nous avons mis au point trois épreuves d'évaluation des compétences dont une épreuve d'informatique, une de mécanique et une autre de dépannage cellulaire.

## **c. Contenu des épreuves de compétences**

### **- Epreuve d'informatique**

Il s'agit, pour l'apprenant placé devant l'ordinateur, de répondre à quelques questions et de poser des actes qui montrent qu'il a maîtrisé les premières bases de la technologie informatique, de produire, de modifier et d'exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte, d'organiser un espace de travail et d'effectuer un traitement numérique à l'aide d'un tableur.

### **- Epreuve de mécanique**

Les activités de l'épreuve consistent à effectuer un contrôle visuel de l'état d'un véhicule, exécuter les entretiens simples du véhicule, réparer les circuits électriques simples, opérer le démontage et le montage des pneus, déposer et recomposer les éléments de base de la mécanique automobile.

### **- Epreuve du dépannage cellulaire**

Les tâches consistent, pour l'apprenant, d'effectuer des managements simples, de dialoguer avec l'appareil, d'identifier l'anomalie dans le fonctionnement du téléphone et de le dépanner.

## **d. Validation des épreuves de compétences**

En psychologie et en sciences de l'éducation, la validité se réfère, selon M. DEMEUSE et G. HENRY (2006, p.163), « au degré selon lequel des scores de

*tests ou d'autres mesures prédisent ou rendent compte d'un ou plusieurs critères externes. »*

En dehors de cette approche factorielle, le concept de validité couvre nombre de significations se rapportant à plusieurs dimensions : validité prédictive, validité de construct ou conceptuelle, validité concourante ou corrélacionnelle, validité incrémentationnelle et validité de contenu.

Après leur élaboration, nous avons soumis les épreuves à l'appréciation d'autres spécialistes des métiers pour qu'ils jugent de la validité de leurs contenus. Cette démarche est recommandée par P. MARTIN (2005, p.46) qui affirme : « *la validité de contenu nécessite un critère externe ; elle se réfère aux jugements que peuvent porter plusieurs observateurs, experts dans le domaine étudié, pour savoir si l'on répond bien au problème posé.* »

Plus concrètement, pour aboutir à leurs formes définitives, les épreuves de compétences ont été soumises à la validation de 15 formateurs et professionnels dont 7 de la mécanique, 5 de l'informatique et 3 du dépannage cellulaire.

Le processus de validation s'est fait suivant les étapes ci-après :

- identification auprès de différents formateurs et professionnels des compétences requises pour un mécanicien, un utilisateur de l'outil informatique et d'un dépanneur de téléphone.
- établissement d'une liste de différentes compétences.
- élaboration, avec l'aide des mêmes formateurs et professionnels, des épreuves renfermant les compétences définies.
- soumission des épreuves élaborées aux 15 autres spécialistes des mêmes métiers pour appréciation et évaluation de conformité.
- adoption des formes définitives des épreuves qui ont été administrées aux apprenants.

### **4.5.3. ADMINISTRATION DES TECHNIQUES DE RECHERCHE**

#### **4.5 3.1. Durant la pré-enquête**

L'essai de l'instrument de recherche sur un groupe restreint de sujets a l'avantage d'évaluer sa validité. Le chercheur pourra y apporter, si c'est nécessaire, des modifications pour l'adapter au niveau des sujets ou au contexte de l'enquête. Il pourra également, le cas échéant, changer d'instrument, lorsque le premier utilisé se révèle non approprié.

##### **a. Les questionnaires**

La pré-enquête a porté sur 40 apprenants dont 21 en mécanique, 15 en informatique et 4 en dépannage cellulaire. Les résultats ont révélé la difficulté, pour la plupart de sujets, de répondre aux questions en français.

Nous avons alors résolu d'effectuer toute l'enquête en lingala et ne parler que rarement français, avec les enquêtés qui le souhaitaient.

Concernant les travailleurs, nous avons effectué une pré-enquête sur 25 sujets dont 14 en mécanique, 8 en informatique et 3 en dépannage cellulaire. Connaissant déjà leurs difficultés à répondre par écrit, puisqu'il s'agit des ex-apprenants devenus travailleurs, nous leur avons présenté le contenu du questionnaire en lingala. A l'issue de la pré-enquête, nous n'avons remarqué que les sujets n'ont éprouvé aucune difficulté pour comprendre et répondre aux questions posées. Cela nous a conduits à maintenir le même questionnaire pour l'enquête proprement dite.

##### **b. La grille d'observation**

Nous avons assisté aux séances de formation organisées par 6 formateurs dont 3 de la mécanique, 2 de l'informatique et 1 du dépannage cellulaire. Nous avons noté les aspects de l'organisation des apprentissages et les interactions y relatives. A l'issue de cette observation, nous avons constaté que la rubrique concernant la part d'activités réservée aux apprenants faisait double emploi avec

celle relative au mode d'organisation des apprentissages. Nous avons décidé de la retirer de la grille d'observation.

### **c. Les épreuves de compétences**

Elles n'ont pas été administrées lors de la pré-enquête, à cause des contraintes d'ordre pratique. Leur administration est renvoyée à l'enquête proprement dite.

#### **4.5.3.2. Pendant l'enquête proprement dite**

##### **a. Les questionnaires**

###### **- Dans les centres sélectionnés**

Le questionnaire est administré aux 338 apprenants. Pour compléter les données de l'observation, nous avons également posé quelques questions aux 86 formateurs, relatives à leurs caractéristiques personnelles dont l'ancienneté et le niveau d'études, et à la quantité d'équipement de formation.

En vue de nous conformer au chronogramme de l'enquête et d'éviter la mortalité expérimentale, nous avons choisi de ne pas remettre aux enquêtés les questionnaires écrits mais de les leur présenter oralement sous forme d'entretien et de fidèlement noter les réponses qu'ils donnent.

###### **- Dans les lieux du travail**

Le questionnaire soumis aux 136 travailleurs tourne autour de trois axes : leurs conditions socio-économiques avant la formation, le coût de la formation et les bénéfices amassés. Là, également nous avons présenté oralement le questionnaire et noté fidèlement les réponses des enquêtés, compte tenu de la difficulté qu'éprouvent plusieurs d'entre eux à lire le protocole d'enquête et à répondre par écrit.



## **b. La grille d'observation**

Nous avons assisté aux séances de formation organisées par les 86 formateurs et avons recueilli les informations relatives au déroulement de la formation et aux interactions pédagogiques.

## **c. Les épreuves de compétences**

Un jury a été organisé pour évaluer les compétences des 338 apprenants.

La difficulté de regrouper tous les apprenants en un même endroit et leur administrer l'épreuve, nous a obligés de l'organiser séparément dans chaque centre. Nous avons toutefois pris la précaution de maintenir inchangées les conditions de passation, en soumettant les enquêtés aux mêmes épreuves et avec les mêmes matériels, selon les métiers.

Le système de notation est binaire. Il consiste à marquer le chiffre 1, si l'acte posé par l'apprenant ou la tâche qu'il accomplit est conforme à la compétence requise, et le chiffre 0, lorsqu'il n'est pas conforme.

## **4.6. DÉPOUILLEMENT**

### **4.6.1. Les questionnaires**

Pour dépouiller les questionnaires, nous avons utilisé deux techniques, l'analyse de contenu et le prélèvement des fréquences.

L'analyse de contenu a servi au dépouillement des questions ouvertes. Nous avons analysé les réponses données par les enquêtés et constitué des catégories suivant des thèmes qui s'en dégagent.

Quant aux questions fermées, nous avons prélevé des fréquences pour déterminer le poids numérique de chaque assertion

#### **4.6.2. La grille d'observation**

De même, pour dépouiller les 86 grilles d'observation, avons procédé au prélèvement des fréquences pour déterminer le volume numérique de chaque affirmation.

#### **4.6.2. Les épreuves de compétences**

Les données de l'épreuve des compétences sont dépouillées au moyen de prélèvement des fréquences des notes obtenues par chaque apprenant.

Au terme du dépouillement, des tableaux sont dressés, couvrant les effectifs des enquêtés et leurs résultats à chaque aspect de l'épreuve.

### **4.7. TRAITEMENT DES DONNEES**

Pareillement aux techniques de récolte et de dépouillement des données, le choix de techniques de traitement n'a pas été fait au hasard. Il obéit à une logique de conformité avec la nature des données, les objectifs de l'étude et la logique explicative dans laquelle nous nous inscrivons.

#### **4.7.1. Techniques de traitement des données**

Pour traiter les données de notre étude, nous avons utilisé trois techniques à savoir, le calcul des pourcentages, l'analyse bivariée à l'aide du test de chi-carré et de la régression logistique.

##### **4.7.1.1. Le calcul des pourcentages**

Les données du questionnaire, celles de l'observation et les données sur les bénéficiaires externes de la formation, ont été traitées au moyen des calculs de pourcentages. Ces derniers ont aidé à déterminer l'importance numérique de chaque paramètre analysé.

##### **4.7.1.2. Le chi-carré**

Le chi-carré fournit un test simple basé sur les différences entre effectifs observés et effectifs théoriques. Il permet de déterminer s'il existe une relation

systematique entre deux variables (T.H. WONNACOTT et J.R. WONNACOTT, 1984).

Nous l'avons employé pour identifier les déterminants de la réussite aux épreuves de compétences complexes. Dit autrement, vérifier s'il y a une association entre :

- les résultats des apprenants à ces épreuves et leurs caractéristiques personnelles ;
- les résultats des apprenants et les éléments du contexte de la formation ;
- le volume du revenu des travailleurs et les variables explicatives.

Considérant les exigences théoriques liées à l'application du test de chi-carré, relatives par exemple à l'effectif total de la population qui ne doit pas être inférieur à 50 sujets (LUHAHI A NIAMA, 1988, p.75), au nombre de degré de liberté et au pourcentage limité à 20 % pour le nombre de catégories d'effectif théorique inférieur à 5, nous avons limité l'application de cette technique au seul traitement des données de l'épreuve des compétences complexes en mécanique et en informatique dont la composition répond auxdites exigences.

Concernant les résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire, tenant compte des raisons ci-évoquées, nous nous sommes limité aux informations nous fournies par les tableaux des fréquences.

A ce propos, LUHAHI A NIAMA (1988, p. 76) fait la recommandation suivante : « *si le nombre de catégories d'effectif théorique inférieur à 5 dépasse 20 % et si aucun effectif théorique n'est inférieur à 2, il faut renoncer à appliquer le test du chi-deux et se tourner vers d'autres techniques d'analyse.* »

Une voie de sortie serait d'appliquer la correction de Yates pour atténuer le biais dû au nombre de cas trop petit et où le degré de liberté égale à 1. Cependant, affirme LUHAHI A NIAMA (1988, p.77), « *si une fréquence théorique est inférieure à 5 et plus particulièrement si N, l'effectif total des observations, est inférieur à 40, il vaut mieux renoncer au chi-carré pour employer d'autres tests.* »

En ce qui nous concerne, l'effectif total des apprenants en dépannage cellulaire est de 34 personnes, inférieur à 40 et plusieurs fréquences théoriques sont inférieures à 5. Cela nous conduit à ne pas appliquer le chi-carré pour les informations y relatives.

#### **4.7.1.3. La régression logistique**

Elle est une technique statistique qui a pour objectif, à partir d'un fichier d'observations, de produire un modèle permettant de prédire les valeurs prises par une variable catégorielle, le plus souvent binaire, à partir d'une série de variables explicatives continues et/ou binaires. ([http: www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)).

Cette technique permet, selon B. FALISSARD (2005, p.122), de relier une variable Y qualitative, en général binaire, à une série de variables  $X_1, X_2, \dots, X_p$ . Son succès repose notamment sur les nombreux outils qui permettent d'interpréter de manière approfondie les résultats obtenus.

Son emploi dans la présente étude est dicté par le besoin d'approfondir les résultats de l'analyse bivariée fournis par le test de chi-carré. Il s'agit de mettre en association chacune des deux variables dépendantes avec toutes les variables explicatives respectives, pour en identifier les plus déterminantes.

A cet effet, son application à l'analyse des déterminants des compétences s'est faite sans difficulté, étant donné la nature binaire de la variable dépendante qui renferme deux modalités : échec et réussite. Tandis que pour le revenu de travailleurs qui présentait au départ trois modalités (200 à 250 \$, 260 à 300 \$ et plus de 300 \$), nous avons procédé à un recodage en vue de rendre binaire la variable dépendante. Nous l'avons ramené à deux modalités à savoir : moins de 300 \$ et 300 \$ et plus.

Pour effectuer le test d'hypothèse sur la validité du modèle, nous avons exploité un schéma probabiliste. Celui-ci repose sur la distribution asymptotique des estimateurs du maximum de vraisemblance.

La statistique du rapport de vraisemblance s'écrit  $\Lambda = 2 \times [l(J+1) - l(1)]$ , elle suit une loi de  $\chi^2$  à  $J$  degrés de liberté

Où : -  $l(J+1)$  est le logarithme de la vraisemblance du modèle avec l'ensemble des variables (donc  $J+1$  coefficients en comptant la constante) ;

-  $l(1)$  le logarithme de vraisemblance du modèle réduit à la seule constante.

Si la probabilité critique (p-value) est inférieure au niveau de signification que l'on s'est fixé, on peut considérer que le modèle est globalement significatif.

Autant pour l'analyse bivariée que pour la régression logistique, les logiciels statistiques utilisés dans la saisie, le traitement et l'analyse des données de cette étude sont le SPSS 10 et le SPSS 16.

#### **4.8. CONCLUSION**

La démarche méthodologique suivie dans cette étude jouit du bénéfice de l'objectivité scientifique, en dépit des limites inhérentes à tout instrument de recherche et à l'imperfection humaine. Partant de la définition de la population, de l'extraction de l'échantillon, de l'analyse des variables, de l'élaboration et la validation des techniques de la recherche, du déroulement de l'enquête, du dépouillement et du traitement des données, nous avons assigné à cette recherche une démarche cohérente susceptible de garantir la fiabilité des résultats.

## CHAPITRE CINQUIÈME : RESULTATS DE L'ETUDE

### 5.1. INTRODUCTION

Le traitement des informations recueillies a abouti aux résultats que nous présentons ci-dessous, portant sur le déroulement de la formation, l'évaluation des compétences, les déterminants des compétences complexes et les bénéfices privés et sociaux de l'éducation non formelle.

### 5.2. PRESENTATION DES RESULTATS

#### 5.2.1. DÉROULEMENT DE LA FORMATION

##### 5.2.1.1. Langue de formation

***Tableau n° 29: Répartition des apprenants selon la langue de formation***

Métiers Langue de formation	Informatique		Mécanique		Dép. cellulaire		Total	
	f	%	f	%	F	%	f	%
1. Lingala	-	-	165	89,7	28	82,4	193	57,1
2. Lingala + Français	90	75	19	10,3	6	17,6	115	34,0
3. Français	30	25	-	-	-	-	30	8,9
<b>Total</b>	120	100	184	100	34	100	338	100

#### Observations :

Nous lisons dans ce tableau que la formation dans les centres enquêtés était assurée soit exclusivement en lingala ou en français, soit en combinant les deux langues. Il en découle que la majorité des apprenants, soit 57,1 %, ont suivi leur formation en lingala, 34 % en lingala combiné avec le français et 8,9 % uniquement en français.

Il y a, pour les trois métiers, des formateurs qui combinaient le lingala et le français, aucun formateur en informatique n'emploie exclusivement le lingala.

Pareillement, aucun formateur en mécanique et en dépannage cellulaire n'utilisait le français seul.

### 5.2.1.2. Mode d'organisation des apprentissages

**Tableau n°30 : Répartition des apprenants selon le mode d'organisation des apprentissages adopté par le formateur**

Mode d'organisation des apprentissages \ Métiers	Informatique		Mécanique		Dép. cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Travail en équipe	120	100	184	100	34	100	338	100
<b>Total</b>	120	100	184	100	34	100	100	100

### Observations

Concernant le mode d'organisation des apprentissages, tous les apprenants soit 100 % étaient formés dans le cadre de travail en équipe, adopté par tous les formateurs. Après avoir fait la démonstration devant les apprenants ou expliqué la manière dont devait se faire le travail, les formateurs divisaient les apprenants en petits groupes auxquels étaient confiés des tâches précises. Les apprenants ainsi constitués en groupe interagissaient en vue de réaliser le travail leur attribué. Ce faisant, ils apprennent les uns des autres. Chacun corrige ses erreurs et améliore ses compétences en voyant faire les autres, ou en faisant ensemble avec eux. Il s'établit ainsi ce que P. ABRAMI (1996, p. 13) appelle *interdépendance positive* fondée sur une réciprocité entre apprenants. Dans le même cadre, V. GALTIER V. et L. BOURGON (2007, p.61) affirment que « *des interactions fréquentes liées à un partage du travail et une coopération vont permettre de créer un esprit de corps et permettre à chacun d'apprendre de l'autre en observant et en interagissant de manière proche. Le sens commun ainsi créé va cimenter ces apprentissages individuels pour en faire un apprentissage de groupe.* » Les interactions fréquentes entre les membres du groupes, permises par la coopération et le partage du travail, encouragent ceux-

ci à agir comme une équipe au-delà de leurs intérêts individuels (J. MURNIGHAN et D.E. CONLON, 1991, p.146).

### 5.2.1.3. Nature de la formation

**Tableau n° 31 : Répartition des apprenants selon la nature de formation**

Métiers Nature de la formation	Informatique		Mécanique		Dép. cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Pratique avec peu de théorie	120	100	55	29,9	-	-	175	51,8
2. Essentiellement pratique	0	0	129	70,1	34	100	163	48,2
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100</b>	<b>184</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>338</b>	<b>100</b>

### Observations

Le tableau, ci-dessus, traite de la répartition des apprenants selon la nature de formation reçue. Dans l'ensemble, 51,8 % d'apprenants ont reçu une formation pratique avec peu de théorie, tandis que la formation suivie par 48,2 % autres, est essentiellement pratique. La formation dite « pratique avec peu de théorie » se donne dans certains centres où, de temps à temps, les formateurs recourent au tableau pour écrire quelques notions théoriques et tracer des schémas. Certains formateurs le font avant de procéder à la pratique, d'autres le combinent avec cette dernière. Les notions théoriques sont données aux apprenants de manière ponctuelle, tandis que la partie importante de la formation repose sur la pratique.

En mécanique, certains ateliers offrent une formation pratique avec peu de théorie dont ont bénéficié 29,9 % d'apprenants, tandis que d'autres donnent la formation exclusivement pratique reçue par 70,1 % d'apprenants.



En informatique, tous les apprenants soit 100 % ont reçu une formation pratique avec peu de théorie. A l'inverse, la formation suivie par la totalité des apprenants en dépannage cellulaire, soit 100%, est essentiellement pratique.

#### 5.2.1.4. Quantité de l'équipement

**Tableau n°32: Répartition des apprenants selon la quantité de l'équipement du centre**

Métiers Quantité équipement disponible	Informatique		Mécanique		Dép. cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Suffisant	99	82,5	131	71,2	34	100	264	78,1
2. Moins suffisant	21	17,5	53	28,8	-	-	74	21,9
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100</b>	<b>184</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>338</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Ce tableau donne la répartition des apprenants selon la suffisance de l'équipement dans les centres de formation. Les centres, ayant des matériels suffisants, sont ceux qui disposent de plus de 60 % de matériels indiqués, tandis que ceux qui en ont entre 50 et 59 %, sont catégorisés comme disposant des matériels en nombre moins suffisant. Cette catégorisation est effectuée au moyen de la liste des matériels utiles pour chaque type de formation, nous fournie préalablement par les professionnels et formateurs consultés. Pour chaque centre, nous avons identifié les matériels disponibles et évalué leur nombre par rapport à la liste retenue. Il en ressort que la grande majorité de ceux-ci, soit 78,1%, sont formés dans les centres disposant d'un équipement suffisant, tandis que 21,9 %, dans ceux ayant un équipement moins suffisant.

Pour une formation aux métiers dont l'objectif est nécessairement pratique, la disponibilité de matériels est fondamentale. Un centre, qui dispose suffisamment des matériels permettant aux apprenants de faire des manipulations, donnera inéluctablement un rendement différent de celui qui n'en a pas assez.

En procédant à l'identification des matériels de formation, nous avons cherché à savoir si les principaux matériels pouvant faire apprendre le métier sont bien en place. Il s'agit, par exemple, pour un centre informatique, d'avoir le nombre des ordinateurs en rapport avec le nombre d'apprenants, les logiciels appropriés, l'imprimante. Pour un garage, d'avoir les différentes clés de roue et autres matériels servant au démontage du véhicule et pour un atelier électronique d'avoir l'appareil de mesure, les tournevis adaptées, etc.

### 5.2.1.5. Stratégies des formateurs

**Tableau n° 33: Stratégies observées chez le formateur d'informatique**

<b>Stratégies du formateur</b>	<b>% (n = 26)</b>
<i>1. Il fait l'exposé sur l'outil informatique et son utilisation</i>	100
<i>2. Il exécute différentes commandes de l'ordinateur</i>	100
<i>3. Il effectue une tâche de démonstration</i>	100
<i>4. Il donne une tâche collective aux apprenants</i>	100
<i>5. Il présente les critères de réalisation</i>	100
<i>5. Il laisse travailler les apprenants</i>	100
<i>6. Il les invite à évaluer leurs propres travaux</i>	100
<i>7. Il évalue et corrige simultanément les travaux des apprenants</i>	100

#### **Observations :**

Les données, ci-dessus, donnent la description des actes fréquemment posés par le formateur d'informatique durant le processus d'apprentissage. Il en ressort que tous les 26 formateurs enquêtés adoptent les mêmes comportements.

Ils commencent toujours par un exposé, soit pour montrer une commande de l'ordinateur ou expliquer la fonctionnalité d'un logiciel. Ils effectuent aussi des démonstrations modèles avant de soumettre les apprenants à une tâche collective dont les critères de réalisation leur sont préalablement présentés. Ceux-ci exécutent librement leurs tâches.

A la fin, les formateurs essaient d'obtenir qu'ils confrontent leurs travaux au modèle préalablement démontré et qu'ainsi ils évaluent leurs propres efforts. Les formateurs terminaient par évaluer et corriger simultanément les travaux produits.

**Tableau n° 34 : Stratégies observées chez le formateur de mécanique et du cellulaire**

Métiers	Mécanique	Dépannage Cellulaire
	% (n = 52)	% (n = 8)
<b>Stratégies du formateur</b>		
1. Il exécute une tâche et explique chaque geste posé	100	100
2. Il travaille collectivement avec les apprenants	100	100
3. Il les divise en petits groupes et donne une tâche à chaque groupe	100	100
4. Il détermine les conditions de réalisation	100	100
5. Il laisse travailler les groupes	100	100
6. Il apprécie, corrige et améliore les travaux réalisés	100	100

#### **Observations :**

Les informations fournies par ce tableau se rapportent aux stratégies adoptées par les formateurs de mécanique et ceux de dépannage cellulaire. Nous les présentons dans un même tableau à cause des similitudes observées dans leurs comportements durant le processus d'apprentissage.

Nous avons remarqué pour les deux métiers ce qui suit : tous les 52 formateurs de mécanique et 8 de dépannage cellulaire débutent la séance par une tâche de démonstration, tout en expliquant l'utilité de chaque geste posé. Ils travaillaient collectivement avec les apprenants, avant de les diviser en petits groupes auxquels ils assignaient des tâches spécifiques dont les conditions de réalisation sont préalablement communiquées. Ils laissent librement travailler les groupes avant d'intervenir. A la fin, ils donnent leurs appréciations sur les travaux réalisés, puis apportent des corrections pour permettre aux apprenants de les améliorer.

En somme, par rapport aux formateurs de l'informatique, ceux de la mécanique et du cellulaire se trouvent très impliqués dans le travail des apprenants. Ils travaillent tout le temps avec eux. Le travail de formation porte généralement sur les véhicules et les téléphones des clients dont la qualité de la réparation est très déterminante pour la réputation de l'atelier et le revenu à générer. Les formateurs ne peuvent donc pas, dans ce cas, laisser seuls les apprentis travailler. Ils les suivaient tout de près. Pareillement au médecin qui veillerait de plus près aux actes thérapeutiques du stagiaire, sachant que la vie des patients et la renommée de son hôpital en dépendent fondamentalement.

Ces formateurs n'ont aucune formation pédagogique. Dans leur pratique, ils posent cependant des actes qui conduisent les apprenants à réaliser, en un temps réduit, des acquisitions nécessaires. Leur propre pratique et l'expérience accumulée leur servent d'appui à l'accomplissement des objectifs de formation.

#### **5.2.1.6. Co-apprentissage des apprenants**

Pour accomplir une tâche donnée, les enquêtés travaillent souvent ensemble ou en petits groupes. Ils s'organisent de façon que chacun, à la limite de ses capacités, intervienne en posant des actes précis dans le travail à produire. Un climat de collaboration s'installe, fondé sur la complémentarité qu'exigent les tâches à réaliser. Ladite complémentarité s'applique par rapport à la tâche, au temps ou à l'espace. Dans les interactions entre pairs, les apprenants corrigent réciproquement leurs lacunes et acquièrent ainsi progressivement le savoir-faire requis.

Globalement ils construisent leurs apprentissages de trois manières:

- en travaillant collectivement, chacun s'occupant d'une partie du travail à produire. Il y a une complémentarité par rapport à la tâche.
- en se relayant dans la même tâche. Il y a une complémentarité par rapport au temps.

- en travaillant dans un même endroit, chacun réalisant le travail lui demandé.  
Il y a une complémentarité par rapport à l'espace.

## 5.2.2. MOTIVATIONS ET ATTENTES DES APPRENANTS

### 5.2.2.1. Motivations à la formation non formelle

**Tableau n° 35: Répartition des motivations à la formation selon les métiers**

Q. Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre ce métier ?

Métiers	Mécanique	Informatique	Dépannage Cellulaire
	% (n=184)	% (n=120)	% (n= 34)
1. Amour du métier	71,7	62,5	88,2
2. Antécédent familial	15,2	22,5	14,7
3. Perspective d'emploi à court terme	31,5	39,2	35,3
4. Imposition des parents	18,5	5	5,9

#### Observations :

Les données, ci-dessus, renseignent sur les raisons ayant déterminé les enquêtés à apprendre les métiers ciblés. Il en ressort que, tant pour la mécanique, l'informatique que pour le dépannage cellulaire, la motivation des enquêtés est fonction de l'amour du métier, de l'antécédent familial, de la perspective d'emploi à court terme et de l'imposition des parents.

Les taux des réponses relatives aux dites motivations sont respectivement de 71,7 %, 15,2 %, 31,5 % et 18,5 %, en mécanique ; 62,5 %, 22,5%, 39,2 % et 5 % en informatique ; 88,2 %, 14,7 %, 35,3 % et 5,9 % en dépannage cellulaire.

Au regard de ces chiffres, l'amour du métier est la principale raison ayant poussé à l'apprentissage, suivi largement de la perspective d'emploi à court terme.

Ces deux facteurs relèvent de la conviction personnelle de celui qui apprend, alors que les deux autres, l'antécédent familial et l'imposition des parents, sont des stimulations externes.

L'intérêt pour ce qu'on apprend est un déterminant essentiel pour pouvoir y focaliser son attention et offrir sa participation.

La pédagogie de l'école nouvelle recommande, par exemple, que l'enseignement soit attrayant et qu'il réponde aux attentes des apprenants.

De même, les études en psychologie de la personne adulte reconnaissent que ce dernier ne s'engage en formation qu'en fonction des réponses qu'il attend obtenir à ses besoins et intérêts.

#### 5.2.2.2. Attentes à l'issue de la formation des métiers.

**Tableau n° 36 : Répartition des attentes des apprenants selon les métiers**

Q. Qu'attendez-vous obtenir ou faire à l'issue de la formation ?

Métiers	Mécanique	Informatique	Dépannage Cellulaire
	% (n=184)	% (n=120)	% (n= 34)
1. Travailler	72,8	57,5	41,2
2. Créer son propre établissement	48,4	9,2	88,2
5. Approfondir la pratique	10,9	39,2	50

#### Observations :

Ce tableau fournit les informations sur les attentes des enquêtés à l'issue de leur formation. Pour chacun de trois métiers, les perspectives suivantes sont mentionnées : travailler, créer son propre établissement et approfondir la pratique.

Les taux de réponses y relatives sont respectivement de 72,8 %, 48,4 % et 10,9 % en mécanique ; 57,5 %, 9,2 %, et 39,2 % en informatique ; 41,2 %, 88,2 % et 50 % en dépannage cellulaire.

On remarque que travailler est l'attente majoritairement mentionnée en mécanique (72,8 %) et en informatique (57,5 %), contrairement en dépannage cellulaire où le grand nombre d'enquêtés (88 %) espèrent créer leurs propres établissements.

Ces deux attentes, travailler et créer son propre établissement, traduisent le besoin des enquêtés, pour la plupart sans emploi, d'avoir une occupation professionnelle qui soit à même de leur procurer un revenu. Par ailleurs, ceux qui attendent approfondir la pratique, sont généralement des élèves ou étudiants, venus pour un complément à leur formation formelle. Dans cette catégorie, il y a également certains employés qui veulent améliorer la pratique pour mieux s'adapter à leur travail.

### 5.2.3. EVALUATION DE COMPÉTENCES DES APPRENANTS

#### 5.2.3.1. En informatique

##### a. Compétences élémentaires

***Tableau n°37 : Taux de réussite à l'épreuve de compétences élémentaires en informatique***

<b>Compétences</b>	<b>% (n=120)</b>
1. Désigner les parties de l'ordinateur	100
2. Utiliser la souris (simple clic, double clic, sélection d'un mot)	100
3. Utiliser les commandes du clavier (majuscule, minuscule, accent, espace)	100
4. Créer, ouvrir et fermer un fichier	100

##### **Observations :**

Les données de ce tableau présentent les résultats de l'épreuve de compétences élémentaires en informatique. Il en résulte que tous les enquêtés, soit 100 %, ont réussi à ladite épreuve. Ils savent parfaitement désigner les parties de l'ordinateur, utiliser la souris pour effectuer un clic, un double clic et la sélection d'un mot, utiliser les commandes du clavier en vue d'obtenir la majuscule, la minuscule, l'espacement et l'accent et créer, ouvrir et fermer un fichier.

## b. Compétences du niveau moyen

**Tableau n°38 : Taux de réussite à l'épreuve de compétences du niveau moyen en informatique**

<b>Compétences</b>	<b>% (n=120)</b>
1. Consulter et imprimer un document existant	100
2. Saisir et modifier un texte	100
3. Utiliser le correcteur orthographique	100
4. Copier, coller et imprimer une information	98,3
5. Télécharger un fichier	97,5
6. Localiser une information donnée (fichier, adresse électronique) et la sauvegarder à un endroit indiqué	92
7. Créer un tableau	73

### Observations :

Le tableau, ci-dessus, renseigne sur les résultats de l'épreuve de compétences du niveau moyen en informatique. Il en découle ce qui suit : tous les enquêtés soit 100 %, savent consulter et imprimer un document, saisir et modifier un texte et utiliser le correcteur orthographique ; 98,3 % savent copier, coller et imprimer une information ; 97,5 % savent télécharger un fichier ; 92 % savent localiser une information donnée et la sauvegarder à un endroit indiqué ; 73 % savent créer un tableau.

Par rapport aux trois premières tâches auxquelles tout le monde a réussi, on remarque une baisse progressive du taux de réussite dans les quatre dernières.



### c. Compétences complexes

**Tableau n° 39: Taux de réussite à l'épreuve de compétences complexes en informatique**

<b>Compétences</b>	<b>% (n=120)</b>
1. Organiser dans un même document, textes, tableaux et images	62,5
2. Organiser son espace de travail (création dossiers, suppression informations inutiles, copie informations désirées dans le dossier adapté).	62,5
3. Interpréter les résultats fournis par une feuille de calcul	62,5
4. Créer une feuille de calcul simple et utiliser des formules	62,5

#### **Observations :**

Il est présenté, dans ce tableau, les résultats de l'épreuve des compétences complexes en informatique. Il en ressort que 62,5 % des enquêtés savent organiser dans un même document, texte, tableau et images, créer des dossiers, supprimer des informations inutiles et copier des informations désirées dans le dossier adapté ; interpréter les résultats fournis par une feuille de calcul ; créer une feuille de calcul simple et utiliser des formules.

L'épreuve de compétences complexes contient certaines contraintes n'existant pas dans les deux niveaux précédents. Elle exige de l'individu exposé à une situation, en plus du choix de la procédure appropriée, la combinaison de plusieurs autres.

La maîtrise desdites compétences par les seuls 62,5 % des enquêtés, nous a porté à analyser les facteurs de réussite pour en identifier les plus déterminants dans la différence de résultats entre apprenants.

### 5.2.3.2. En mécanique

#### Compétences élémentaires

**Tableau n° 40 : Taux de réussite à l'épreuve de compétences élémentaires en mécanique**

<b>Compétences</b>	<b>% (n = 184)</b>
Observer de manière autonome l'état du véhicule et faire rapport	100

#### Observations :

Il ressort de ce tableau que l'ensemble des enquêtés, soit 100 %, sait observer de manière autonome l'état du véhicule et faire rapport.

#### Compétences du niveau moyen

**Tableau n°41 : Taux de réussite à l'épreuve de compétences du niveau moyen en mécanique**

<b>Compétences</b>	<b>% (n = 184)</b>
1. Sélectionner l'outil approprié à la tâche	98,9
2. Utiliser correctement l'outil approprié	95,7
3. Effectuer les différentes vidanges	97,8
4. Remplacer les divers filtres	96,7
5. Contrôler les feux d'éclairage	94,6
6. Effectuer le réglage des phares	93,5
7. Remplacer, remettre en charge et manipuler les batteries	92,4
8. Démonter et remonter les courroies, bougies et pneumatiques	82,6

#### Observations :

Le tableau ci-dessus présente les résultats de l'épreuve de compétences du niveau moyen en mécanique. Il en résulte que 98,9 % des enquêtés savent sélectionner l'outil approprié à la tâche, 95,7 % savent utiliser correctement l'outil

approprié ; 97,8 % savent effectuer les différentes vidanges ; 96,7 % savent remplacer les divers filtres; 94,6 % savent contrôler les feux d'éclairage; 93,5 % savent effectuer le réglage des phares; 92,4 % savent remplacer, remettre en charge et manipuler les batteries ; 82,6 %, savent démonter et remonter les courroies, les bougies et les pneumatiques.

### c. Compétences complexes

**Tableau n° 42 : Taux de réussite à l'épreuve de compétences complexes en mécanique**

<b>Compétences</b>	<b>% (n = 184)</b>
1. Réparer les pannes électriques simples: coupures, court-circuit, défaut d'isolement	58,2
2. Remplacer les feux de signalisation et d'éclairage	58,2
3. Effectuer le contrôle de la qualité de la réparation	58,2
4. Remplacer les plaquettes et disques de freins	58,2
5. Remplacer les amortisseurs et la ligne d'échappement	58,2
7. Déposer le moteur et la boîte de vitesse	58,2

#### Observations :

Les informations de ce tableau renseignent sur les résultats de l'épreuve des compétences complexes en mécanique. Il s'ensuit que seuls 58,2 % des enquêtés savent diagnostiquer les défauts, réparer les pannes électriques simples (coupures, court-circuit et défaut d'isolement), remplacer les feux de signalisation et d'éclairage, effectuer le contrôle de la qualité de la réparation, remplacer les plaquettes et les disques de freins, remplacer les amortisseurs et la ligne d'échappement et déposer un ensemble tel que moteur et boîte de vitesse.

De manière générale, on remarque, par rapport aux résultats du niveau précédent, qu'il y a baisse de taux de réussite des apprenants à cette épreuve. Le décalage observé importe que soient identifiés et analysés, comme pour

l'informatique, les facteurs déterminants de la différence des résultats entre apprenants.

### 5.2.3.3. En dépannage cellulaire

#### a. Compétences élémentaires

**Tableau n°43 : Taux de réussite à l'épreuve de compétences élémentaires en dépannage cellulaire**

Compétences	% (n= 34)
1. Allumer le téléphone cellulaire	100
2. Emettre et recevoir l'appel	100
3. Vérifier l'intensité de la batterie	100

#### Observations :

Concernant l'épreuve des compétences élémentaires en dépannage cellulaire, les données du tableau ci-dessus renseignent que tous les apprenants, 34 personnes soit 100 %, savent allumer le téléphone, émettre et recevoir l'appel, et vérifier l'intensité de la batterie.

#### b. Compétences du niveau moyen

**Tableau n°44 : Taux de réussite à l'épreuve de compétences du niveau moyen en dépannage cellulaire**

Compétences	% (n= 34)
1. Savoir retrouver une information dans la boîte de dialogue	94,1
2. Connaître les parties d'un téléphone et autres accessoires	85,3
3. Identifier les outils d'usages	82,4

#### Observations :

Ce tableau traite des résultats de l'épreuve des compétences du niveau moyen en dépannage cellulaire. Il en découle la situation suivante : 94,1 % des

enquêtés savent retrouver une information dans la boîte de dialogue, 85,3 % connaissent les parties du téléphone et autres accessoires, 82,4 % savent identifier les outils dont se sert un dépanneur de téléphone.

Par rapport aux compétences élémentaires, le taux de réussite à l'épreuve de compétences du niveau moyen accuse une baisse. Cela fait remarquer qu'il y a des apprenants qui n'avaient pas dépassé le niveau de compétences élémentaires; d'autres n'ont maîtrisé que quelques compétences de la présente catégorie.

### c. Compétences complexes

**Tableau n°45: Taux de réussite à l'épreuve de compétences élémentaires en dépannage cellulaire**

Compétences	% (n= 34)
1. Décomposer et recomposer un téléphone cellulaire	70,6
2. Verrouiller et déverrouiller un téléphone	70,6
3. Identifier et réparer une panne	70,6

#### **Observations :**

Il est présenté, dans ce tableau, les résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire. Il s'ensuit que seuls 70,6 % des enquêtés savent décomposer et recomposer un téléphone cellulaire, verrouiller et déverrouiller le téléphone, identifier et réparer une panne. A l'instar du tableau précédent, le taux de réussite a progressivement baissé. Certains enquêtés ont réussi à toutes les épreuves, tandis que d'autres n'ont satisfait qu'à quelques unes. Cet écart mérite d'être analysé pour pouvoir identifier les déterminants de la différence des résultats entre apprenants.

#### 5.2.4. DÉTERMINANTS DES COMPÉTENCES COMPLEXES

Les résultats de l'épreuve de compétences font remarquer que tous les apprenants, indistinctement des métiers, ont acquis les compétences élémentaires. Cependant, on a noté une baisse de la proportion de réussite au fur et à mesure que les enquêtés passent de tâches simples à celles complexes. Les pourcentages de réussite aux épreuves de compétences complexes sont de 62,5, 58,2 et 70,6, respectivement en informatique, en mécanique et en dépannage cellulaire. Dans l'analyse des déterminants, nous nous sommes intéressé aux seuls facteurs ayant favorisé la maîtrise de ce niveau de compétences.

Les raisons à ce propos sont les suivantes : l'acquisition des compétences se fait généralement de façon graduelle. A ce propos, B. REY (2003, p.36) soutient que « *l'apprenant ne peut développer de compétences complexes s'il n'a pas préalablement la maîtrise de celles élémentaires et du niveau moyen qui y préparent* ». Ensuite, en revisitant les résultats individuels des enquêtés, nous avons remarqué quelques-uns qui ont réussi à toutes les épreuves y compris celles de compétences complexes, alors que d'autres ont échoué à l'une ou l'autre tâche. La distinction des premiers nous a poussés à rechercher les déterminants de la réussite, d'abord à l'aide d'une analyse bivariée ensuite au moyen de la régression logistique, pour pouvoir expliquer la différence des résultats entre apprenants. Les résultats obtenus sont présentés dans les tableaux ci-dessous.

### 5.2.4.1. RESULTATS DE L'ANALYSE BIVARIEE

#### 1. En informatique

##### a. Résultats selon la durée de la formation

**Tableau n°46 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon durée de la formation**

Durée de la formation	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. 7-9 mois	41	75,9	13	24,1	54	100
2. 10-12 mois	4	6,1	62	93,9	66	100
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>37,5</b>	<b>75</b>	<b>62,5</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

#### Observations :

L'application du test de chi-carré a généré les résultats suivants :

$\chi^2 = 61,854$  dl = 1, et signification asymptotique = 000. Il en ressort qu'au seuil de signification de .05, la liaison entre la durée de la formation dans un centre d'éducation non formelle et l'acquisition des compétences complexes en informatique est statistiquement significative, car la probabilité de .000, est inférieure à 5 %. Autrement dit, le temps passé en formation exerce une influence sur l'acquisition des compétences complexes en informatique.

Les données du tableau indiquent que sur 54 apprenants ayant passé 7 à 9 mois en formation, 13 soit 24,1 % ont acquis les compétences complexes en informatique, contre 41 soit 75,9 % qui ne les ont pas acquises. Concernant les 66 apprenants qui ont suivi la formation durant 10 à 12 mois, 62 soit 93,9 % ont acquis lesdites compétences, tandis que 4 apprenants soit 6,1 % qui les ont pas acquises.

## b. Résultats selon l'occupation antérieure

**Tableau n°47: Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique, selon l'occupation antérieure**

Résultats	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
<b>Occupation antérieure</b>						
1 Métiers en rapport avec l'informatique	17	42,5	23	57,5	40	100
2. Elève/ Etudiant	6	31,6	13	68,4	19	100
3. Activités sans rapport direct avec l'informatique	8	30,8	18	69,2	26	100
4. Sans emploi	14	40	21	60	35	100
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>37,5</b>	<b>75</b>	<b>62,5</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

### Observations :

Le test de chi-carré a donné les résultats suivants :  $\chi^2 = 1.307$ , dl = 3 et signification asymptotique = .728. Il s'ensuit qu'au seuil de signification de .05, l'association entre l'occupation antérieure de l'apprenant et l'acquisition des compétences complexes en informatique n'est pas statistiquement significative, étant donné que la probabilité de .728 est supérieure à 5 %. En d'autres termes, l'occupation antérieure de l'apprenant n'exerce pas d'influence sur l'acquisition des compétences complexes en informatique.

Les chiffres du tableau renseignent que sur 40 apprenants ayant exercé les métiers en rapport avec l'informatique, secrétaire ou enseignant, où ils peuvent à certaines occasions avoir accès à l'outil informatique, 23 soit 57,5 % ont acquis les compétences complexes, contre 17 soit 42,5 % qui ne les ont pas acquises; sur les 26 apprenants qui ont exercé les métiers dans lesquels ils n'ont pas accès à l'outil informatique, 18 soit 69,2 % ont acquis des compétences complexes en informatique, tandis que 8 apprenants soit 30,8 % ne les ont pas acquises.



Concernant les 19 apprenants, qui étaient des élèves et étudiants, 13 soit 68,4 %, ont acquis des compétences complexes en informatique, contre 6 apprenants, soit 31,6 % qui ne les ont pas acquises. Quant aux 35 apprenants qui sont sans emploi avant l'entrée en formation, 21 soit 60 %, ont manifesté des compétences complexes en informatique, tandis que 14 apprenants soit 40 % ne les ont pas manifestées.

### c. Résultats selon l'antécédent familial

**Tableau n°48: Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon l'antécédent familial**

Résultats	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
<b>Antécédent familial</b>						
1. Négatif	40	43	53	57	93	100
2. Positif	5	18,5	22	81,5	27	100
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>37,5</b>	<b>75</b>	<b>62,5</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

### Observations

En appliquant le test de chi-carré, nous avons obtenu les résultats suivants :  $\chi^2 = 5.356$ , dl = 1 et signification asymptotique = .021. Il en découle qu'au seuil de signification de .05, le lien entre l'antécédent familial de l'apprenant et l'acquisition des compétences complexes en informatique est statistiquement significatif, car la probabilité de .021 est inférieure à 5 %. Dit autrement, l'antécédent familial de l'apprenant exerce une influence sur l'acquisition des compétences complexes en informatique.

Les données du tableau ci-dessus montrent que : sur 93 apprenants qui n'avaient aucun membre de famille qui soit utilisateur de l'outil informatique, 53 soit 57 %, ont acquis les compétences complexes en informatique, contre 40 apprenants soit 43 % qui ne les ont pas maîtrisés. Concernant les 27 apprenants qui ont dans la famille, des utilisateurs de l'outil informatique, 22 soit 81,5 % ont acquis les compétences complexes en informatique; tandis que 5 apprenants soit 18,5 % ne les ont pas acquises.

#### d. Résultats selon l'ancienneté du formateur

**Tableau n°49 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon l'ancienneté du formateur**

Ancienneté du formateur	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. 1 à 2 ans	7	33,3	14	66,7	21	100
2. 3 à 5 ans	38	38,4	61	61,6	99	100
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>37,5</b>	<b>75</b>	<b>62,5</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

#### Observations :

L'application du test de chi-carré a généré les résultats suivants :

$\chi^2 = .189$ , dl = 1, et signification asymptotique = .664. Il en ressort qu'au seuil de signification de .05, la liaison entre l'ancienneté du formateur et l'acquisition des compétences complexes en informatique n'est pas statistiquement significative, car la probabilité de .664 est supérieure à 5 %. Autrement dit, l'ancienneté du formateur n'exerce pas d'influence sur l'acquisition des compétences complexes en informatique.

Le tableau, ci-dessus, renseigne que sur 21 apprenants qui ont appris le métier auprès des formateurs dont l'ancienneté est de 1 à 2 ans, 14 soit 66,7 % ont acquis des compétences complexes en informatique, contre 7 soit 33,3 % qui ne les ont pas acquises. Quant aux 99 apprenants qui ont suivi la formation chez les formateurs ayant une ancienneté de 3 à 5 ans, 61 soit 61,6 % ont manifesté des compétences complexes en informatique, tandis que 38 apprenants soit 38,4 % ne les ont pas manifestées.

### e. Résultats selon la langue de formation

**Tableau n°50 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon la langue de formation**

Langue de formation	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. Français	20	66,7	10	33,3	30	100
2. Français + Lingala	25	27,8	65	72,2	90	100
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>37,5</b>	<b>75</b>	<b>62,5</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Le test de chi-carré a donné les résultats suivants :  $\chi^2 = 14,519$ , dl = 1 et signification asymptotique = .000 Il s'ensuit que, au seuil de signification de .05, l'association entre la langue de communication employée par le formateur durant la formation et l'acquisition des compétences complexes en informatique est statistiquement significative, étant donné que la probabilité de .000 est inférieure à 5 %. En d'autres termes, la langue employée par le formateur pour communiquer avec les apprenants exerce une influence sur l'acquisition des compétences complexes en informatique.

On remarque que sur 30 apprenants qui ont suivi la formation uniquement en français, 10 soit 33,3 ont acquis des compétences complexes en informatique; tandis que 20 apprenants soit 66,7 % ne les ont pas acquises. Quant aux 90 apprenants dont la formation se donne à la fois en français et en lingala (langue locale), 65 soit 72,2 % ont fait preuve de la maîtrise des compétences complexes, contre 25 apprenants soit 37,5 % que ne les ont pas maîtrisées.

### f. Résultats selon le mode d'organisation des apprentissages

**Tableau n°51 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon le mode d'organisation des apprentissages**

Mode d'organisation des apprentissages	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
Travail en équipes	45	37,5	75	62,5	120	100
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>37,5</b>	<b>75</b>	<b>62,5</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Concernant le mode d'organisation des apprentissages, on remarque qu'aussi bien les 75 enquêtés ayant acquis les compétences complexes en informatique que les 45 autres qui ne les ont pas acquises, ont tous suivi la formation par le mode de travail en équipes.

### g. Résultats selon la nature de la formation

**Tableau n° 52: Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon la nature de la formation**

Nature de la formation	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
Pratique avec peu de théorie	45	37,5	75	62,5	120	100
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>37,5</b>	<b>75</b>	<b>62,5</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

#### Observations

A propos de la nature de la formation, le tableau ci-dessus indique que tous les apprenants en informatique qui ont fait preuve de la maîtrise des compétences complexes en informatique et ceux qui ne les ont pas maîtrisées, ont été soumis à une formation de nature pratique avec peu de théorie.

Autrement dit, tout en organisant la formation autour des tâches concrètes que doivent accomplir les apprenants, les formateurs leur présentent également des

notions théoriques qu'ils doivent noter dans leurs cahiers. Certains formateurs le font avant de procéder à la pratique ; d'autres les combinent avec cette dernière.

#### h. Résultats selon la quantité de l'équipement

**Tableau n° 53 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon la quantité de l'équipement**

Résultats	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
<b>Quantité de l'équipement</b>						
1. Suffisant	32	32,3	67	67,7	99	100
2. Moins suffisant	13	61,9	8	38,1	21	100
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>37,5</b>	<b>75</b>	<b>62,5</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

#### Observations

L'application du test de chi-carré a généré les résultats suivants :

$\chi^2 = 6,468$ ,  $dl = 1$ , et signification asymptotique = .011. Il en ressort que, au seuil de signification de .05, la liaison entre la quantité de l'équipement dans un centre d'éducation non formelle et l'acquisition des compétences complexes en informatique est statistiquement significative, car la probabilité de .011, est inférieure à 5 %. Autrement dit, la quantité de l'équipement exerce une influence sur l'acquisition des compétences complexes en informatique.

Les données du tableau renseignent que : sur 99 apprenants qui ont fréquenté des centres disposant d'un équipement suffisant, tel ordinateur équivalant au nombre des apprenants, scanner et imprimantes, 67 soit 67,7 % ont fait preuve de la maîtrise des compétences complexes, contre 32 apprenants soit 32,3 % qui ne les ont pas manifestées. Concernant les 21 apprenants qui sont formés dans les centres ne disposant pas d'équipement en nombre suffisant, 8 soit 38,1% ont acquis des compétences complexes en informatique, tandis que 13 apprenants, soit 61,9 %, ne les ont pas acquises.

### i. Résultats selon le niveau d'études à l'entrée en formation

**Tableau n°54: Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon le niveau d'études à l'entrée en formation**

Niveau d'études à l'entrée en formation	Résultats		Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Graduat	11	28,2	28	71,8	39	100		
2. Diplôme d'Etat	24	44,4	30	55,6	54	100		
3. 4è à 5è des Humanités	10	37	17	63	27	100		
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>37,5</b>	<b>75</b>	<b>62,5</b>	<b>120</b>	<b>100</b>		

### Observations

En utilisant le test de chi-carré, on a abouti aux résultats suivants :

$\chi^2 = 2,551$ , dl = 2 et signification asymptotique = .279. Il en découle que, au seuil de signification de .05, l'association entre le niveau d'études à l'entrée en formation et l'acquisition des compétences complexes en informatique n'est pas statistiquement significative ; car la probabilité de .279 est supérieure à 5 %. En d'autres termes, le niveau d'études de l'apprenant à l'entrée en formation n'exerce pas d'influence sur l'acquisition des compétences complexes en informatique.

On remarque que : sur les 39 apprenants gradués, 28 soit 71,8 % ont manifesté des compétences complexes en informatique ; alors que 11 autres soit 28,2 % ne les ont pas manifestées. Sur 54 apprenants qui sont diplômés d'Etat, 30 soit 55,6 % ont fait montre des compétences complexes en informatique contre 24 autres, soit 44,4 % qui n'en ont pas la maîtrise. Quant aux 27 apprenants qui ont le niveau de quatrième et de cinquième des humanités, 17 soit 63 % ont acquis des compétences complexes en informatique, contre 10 soit 37 % qui ne les ont pas acquises.

## j. Résultats selon le sexe

**Tableau n° 55: Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon le sexe**

Sexe	Résultats		Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Masculin	16	28,1	41	71,9	57	100		
2. Féminin	29	46	34	54	63	100		
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>37,5</b>	<b>75</b>	<b>62,5</b>	<b>120</b>	<b>100</b>		

**Observations :**

L'application du test de chi-carré a généré les résultats suivants :

$\chi^2 = 4,11$ , dl = 1, et signification asymptotique = .042. Il en ressort que, au seuil de signification de .05, la liaison entre le sexe de l'apprenant et l'acquisition des compétences complexes en informatique est statistiquement significative, car la probabilité de .042, est inférieure à 5 %. Autrement dit, le sexe de l'apprenant exerce une influence sur l'acquisition des compétences complexes en informatique.

Les chiffres du tableau renseignent que : sur les 57 apprenants du sexe masculin, 41 soit 71,9 % ont acquis des compétences complexes en informatique, tandis que 16 autres soit 28,1 % ne les ont pas acquises. Quant aux 63 apprenants du sexe féminin, 34 soit 54 % ont fait preuve de la maîtrise des compétences complexes en informatique, contre 29 autres soit 46 % qui ne les ont pas maîtrisées.

### k. Résultats selon l'âge

**Tableau n° 56 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique, selon l'âge**

Résultats Age	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. 15 à 20 ans	8	44,4	10	55,6	18	100
2. 21 à 25 ans	19	38	31	62	50	100
3. 26 à 30 ans	7	31,8	15	68,2	22	100
4. 31 à 35 ans	4	28,6	10	71,4	14	100
5. 36 à 40 ans	7	43,7	9	56,3	16	100
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>37,5</b>	<b>75</b>	<b>62,5</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Le test de chi-carré a donné les résultats suivants :

$\chi^2 = 1,422$ , dl = 4 et signification asymptotique = .840 Il s'ensuit que, au seuil de signification de 05, l'association entre l'âge de l'apprenant et l'acquisition des compétences complexes en informatique n'est pas statistiquement significative, étant donné que la probabilité de .840 est supérieure à 5 %. Dit autrement, l'âge de l'apprenant n'exerce pas d'influence sur l'acquisition des compétences complexes en informatique.

On remarque que sur 18 apprenants âgés de 15 à 20 ans, 10 soit 55,6 % ont acquis les compétences complexes en informatique, contre 8 autres soit 44,4 % qui ne les ont pas acquises; sur 50 apprenants âgés de 21 à 25 ans, 31 soit 62 % ont fait preuve de la maîtrise des compétences complexes, tandis que 19 autres soit 38 % ne les ont pas maîtrisées; sur 22 apprenants âgés de 26 à 30 ans, 15 soit 68,2 % ont manifesté l'acquisition des compétences complexes en informatique, contre 7 autres 31,8 % qui ne les ont pas acquises; sur 14 apprenants dont l'âge varie entre 31 et 35 ans, 10 soit 71,4 % ont fait preuve de la maîtrise des compétences complexes en informatique, alors que les 4 autres soit 28,6 % ne les ont pas maîtrisées.



Quant aux 16 apprenants âgés 36 à 40 ans, 9 soit 56,3 % ont acquis les compétences complexes en informatique, contre 7 autres qui ne les ont pas acquises.

## 2. En mécanique

### a. Résultats selon la durée de la formation

**Tableau n° 57 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon durée de la formation**

Résultats Durée de la formation	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. 5-6 mois	37	82,2	8	17,8	45	100
2. 7-9 mois	36	40	54	60	90	100
3. 10-12 mois	4	8,2	45	91,8	49	100
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>41,8</b>	<b>107</b>	<b>58,2</b>	<b>184</b>	<b>100</b>

#### Observations :

En appliquant le test de chi-carré, nous avons obtenu les résultats suivants :  $\chi^2 = 53,116$ , dl = 2 et signification asymptotique = .000. Il en découle que, au seuil de signification de .05, le lien entre la durée de la formation et l'acquisition des compétences complexes en mécanique est statistiquement significatif ; car la probabilité de .000 est inférieure à 5%. Dit autrement, le temps passé par l'apprenant en formation exerce une influence sur l'acquisition des compétences complexes en mécanique.

On observe que, sur les 45 apprenants qui ont passé 5 à 6 mois en formation, 8 soit 17,8 % ont acquis les compétences complexes en mécanique, tandis que 37 apprenants soit 82,2 % ne les ont pas acquises. Concernant les 90 apprenants qui ont suivi la formation durant 7 à 9 mois, 54 soit 60 % ont montré la maîtrise des compétences complexes en mécanique, contre 36 autres soit 40 % qui n'ont maîtrisé lesdites compétences. Quant aux 49 apprenants qui ont passé 10 à 12 mois en formation, 45 soit 91,8 %, ont manifesté les compétences

complexes en mécanique, alors que 4 apprenants soit 8,2 % ne les ont pas manifestées.

## b. Résultats selon l'occupation antérieure

**Tableau n° 58 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon l'occupation antérieure des apprenants**

Occupation antérieure	Résultats		Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Métiers en rapport avec la mécanique	-	-	3	100	3	100		
2. Activités sans rapport direct avec la mécanique	28	42,4	38	57,6	66	100		
3. Sans emploi	41	41,8	57	58,2	98	100		
4. Elèves	8	47,1	9	52,9	17	100		
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>41,8</b>	<b>107</b>	<b>58,2</b>	<b>184</b>	<b>100</b>		

### Observations :

Le test de chi-carré a donné les résultats suivants :

$\chi^2 = 2,358$ , dl = 3 et signification asymptotique = .502. Il s'ensuit que, au seuil de signification de .05, l'association entre l'occupation antérieure de l'apprenant et l'acquisition des compétences complexes en mécanique n'est pas statistiquement significative ; étant donné que la probabilité de .502, est supérieure à 5 %. En d'autres termes, l'occupation antérieure de l'apprenant n'exerce pas d'influence sur l'acquisition des compétences complexes en mécanique.

Les données, présentées dans le tableau ci-dessus, indiquent que tous les 3 apprenants qui ont exercé, avant l'entrée en formation, des métiers en rapport avec la mécanique, métiers techniques à l'exemple de l'électricité et l'ajustage, ont manifesté des compétences complexes en mécanique; sur les 66 apprenants dont l'occupation antérieure n'a pas de rapport direct avec la mécanique, 38 soit 57,6 % ont acquis les compétences complexes en mécanique, contre 28 apprenants soit 42,4 % qui ne les ont pas acquises. Concernant les 98 apprenants qui sont sans emploi, 57 soit 58,2 % ont montré la maîtrise des

compétences complexes en mécanique, tandis que 41 apprenants soit 41,8 % ne les ont pas maîtrisées.

Quant aux 17 apprenants qui sont élèves, 9 soit 52,9 % ont acquis les compétences complexes en mécanique, contre 8 autres qui ne les ont pas acquises.

### c. Résultats selon l'antécédent familial

**Tableau n° 59 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon l'antécédent familial**

Résultats	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. Négatif	69	44,2	87	55,8	156	100
2. Positif	8	28,6	20	71,4	28	100
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>41,8</b>	<b>107</b>	<b>58,2</b>	<b>184</b>	<b>100</b>

### Observations

L'application du test de chi-carré, a produit les résultats suivants :

$\chi^2 = 2,392$ , dl = 1 et signification asymptotique = .122. Il en découle que, au seuil de signification de .05, le lien entre l'antécédent familial de l'apprenant et l'acquisition des compétences complexes en mécanique n'est pas statistiquement significatif, car la probabilité de .122 est supérieure à 5 %. Dit autrement, l'antécédent familial de l'apprenant n'exerce pas d'influence sur l'acquisition des compétences complexes en mécanique.

On remarque que, sur 156 apprenants n'ayant pas de membres de famille qui exercent la mécanique, 87 soit 55,8 % ont acquis les compétences complexes en mécanique, tandis que 69 apprenants soit 44,2 % ne les pas acquises. Concernant les 28 apprenants dont les membres de famille pratiquent la mécanique, 20 soit 71,4 % ont montré la maîtrise des compétences complexes en mécanique, contre 8 apprenants soit 28,6 % qui n'ont pas maîtrisé lesdites compétences.

d. Résultats selon l'ancienneté du formateur.

**Tableau n° 60 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon l'ancienneté du formateur**

Ancienneté du formateur	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. 3 à 5 ans	8	30,8	18	69,2	26	100
2. 6 à 10 ans	32	48,5	34	51,5	66	100
3. 11 ans et plus	37	40,2	55	59,8	92	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>41,8</b>	<b>107</b>	<b>58,2</b>	<b>184</b>	<b>100</b>

### Observations :

En utilisant le test de chi-carré, nous avons obtenu les résultats suivants :

$\chi^2 = 2,606$ , dl = 2, et signification asymptotique = .272. Il en ressort que, au seuil de signification de .05, l'association entre l'ancienneté du formateur et l'acquisition des compétences complexes en mécanique n'est pas statistiquement significative, car la probabilité de .272 est supérieure à 5 %. Autrement dit, l'ancienneté du formateur n'exerce pas d'influence sur l'acquisition des compétences complexes en mécanique.

Les chiffres du tableau, ci-dessus, renseignent que, sur 26 apprenants qui ont appris la mécanique auprès des formateurs dont l'ancienneté est de 3 à 5 ans, 18 soit 69,2 % ont manifesté les compétences complexes en mécanique, tandis que 8 apprenants soit 30,8 % ne les ont pas manifestées. Concernant les 66 apprenants dont les formateurs ont une ancienneté de 6 à 10 ans, 34 soit 51,5 % ont acquis les compétences complexes, contre 32 apprenants soit 48,5 % qui ne les ont pas acquises. Quant aux 92 apprenants dont l'ancienneté des formateurs est de 11 ans et plus, 55 soit 59,8 % ont acquis les compétences complexes en mécanique, alors que 37 apprenants soit 40,2 % n'ont pas acquis lesdites compétences.

### e. Résultats selon la langue de formation

**Tableau n° 61: Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon la langue de formation**

Langue de formation	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. Lingala	66	40	99	60	165	100
2. Lingala + français	11	57,9	8	42,1	19	100
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>41,8</b>	<b>107</b>	<b>58,2</b>	<b>184</b>	<b>100</b>

#### Observations :

L'application du test de chi-carré a généré les résultats suivants :

$\chi^2 = 2,242$ ,  $dl = 1$  et signification asymptotique = .134. Il s'ensuit que, au seuil de signification de .05, l'association entre la langue de communication employée par le formateur et l'acquisition des compétences complexes en mécanique n'est pas statistiquement significative, étant donné que la probabilité de .134 est supérieure à 5 %. En d'autres termes, la langue employée par le formateur pour communiquer avec les apprenants n'exerce pas d'influence sur l'acquisition des compétences complexes en mécanique.

On remarque que sur 160 apprenants qui ont suivi la formation uniquement en lingala, 99 soit 60 % ont acquis des compétences complexes en mécanique, tandis que 66 apprenants soit 40 % ne les ont pas acquises. Quant aux 19 apprenants qui suivent la formation à la fois en lingala et en français, 8 soit 42,1% ont manifesté les compétences complexes en mécanique, contre 11 apprenants soit 57,9 % qui n'ont manifesté lesdites compétences.

#### f. Résultats selon le mode d'organisation des apprentissages

**Tableau n°62 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon le mode d'organisation des apprentissages**

Mode d'organisation des apprentissages	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
Travail en équipes	77	41,8	107	58,2	184	100
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>41,8</b>	<b>107</b>	<b>58,2</b>	<b>184</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Les données du tableau indiquent que, aussi bien les 107 apprenants qui ont acquis les compétences complexes en mécanique que les 45 autres qui ne les ont pas maîtrisées, ont tous suivi la formation par le mode de travail en équipes.

#### g. Résultats selon la nature de la formation

**Tableau n° 63: Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon la nature de la formation**

Nature de la formation	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. Essentiellement pratique	45	34,9	84	65,1	129	100
2. Pratique avec peu de théorie	32	58,2	23	41,8	55	100
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>41,8</b>	<b>107</b>	<b>58,2</b>	<b>184</b>	<b>100</b>

#### Observations :

L'application du test de chi-carré a produit les résultats suivants :

$\chi^2 = 8,601$ , dl = 1 et signification asymptotique = .003. Il s'ensuit que, au seuil de signification de .05, l'association entre la nature de la formation et l'acquisition des compétences complexes en mécanique est statistiquement significative, étant donné que la probabilité (signification asymptotique) de .003 est inférieure à 5 %. Autrement dit, la nature de la formation organisée par le

formateur exerce une influence sur l'acquisition des compétences complexes en mécanique.

Les chiffres du tableau renseignent que : sur les 129 apprenants qui ont suivi une formation essentiellement pratique, 84 soit 65,1 % ont acquis des compétences complexes en mécanique, tandis que 45 apprenants soit 34,9 % ne les ont pas acquises. Quant aux 55 apprenants qui ont reçu une formation pratique assortie de peu de théorie, 23 soit 41,8 % ont manifesté la maîtrise des compétences complexes en mécanique, contre 32 apprenants soit 58,2 % qui n'ont pas maîtrisé lesdites compétences.

#### h. Résultats selon la quantité de l'équipement

**Tableau n° 64 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon la quantité de l'équipement**

Résultats	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
<b>Quantité de l'équipement</b>						
1. Suffisant	52	39,7	79	60,3	131	100
2. Moins suffisant	25	47,2	28	52,8	53	100
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>41,8</b>	<b>107</b>	<b>58,2</b>	<b>184</b>	<b>100</b>

#### Observations

En appliquant le test de chi-carré, nous avons obtenu les résultats ci-après :  $\chi^2 = .866$ , dl = 1 et signification asymptotique = .352. Il en ressort que, au seuil de signification de .05, la liaison entre la quantité de l'équipement et l'acquisition des compétences complexes en mécanique n'est pas statistiquement significative, car la probabilité de 352 est inférieure à 5 %. En d'autres termes, la quantité de l'équipement n'exerce pas d'influence sur l'acquisition des compétences complexes en mécanique.

On remarque que sur 131 apprenants qui ont fréquenté des garages disposant d'un équipement suffisant, 79 soit 60,3 % ont fait preuve de la maîtrise des

compétences complexes, contre 52 apprenants soit 39,7 % qui ne les ont pas maîtrisées. Concernant les 53 apprenants qui sont formés dans les garages ne disposant pas d'équipement en nombre suffisant, 28 soit 52,8 % ont manifesté des compétences complexes en mécanique, tandis que 13 apprenants soit 61,9% ne les ont pas acquises.

#### i. Résultats selon le niveau d'étude à l'entrée en formation

**Tableau n° 65: Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique, selon le niveau d'études à l'entrée en formation**

Niveau d'études à l'entrée en formation	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. Secondaire	43	38,7	68	61,3	111	100
2. Primaire et aucun niveau	34	46,6	39	53,4	73	100
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>41,8</b>	<b>107</b>	<b>58,2</b>	<b>184</b>	<b>100</b>

#### Observations :

L'utilisation du test de chi-carré a produit les résultats suivants :

$\chi^2 = 1,121$ ,  $dl = 2$  et signification asymptotique = .571. Il en découle que, au seuil de signification de .05, l'association entre le niveau d'étude à l'entrée en formation et l'acquisition des compétences complexes en mécanique n'est pas statistiquement significative, car la probabilité de .292 est supérieure à 5 %. Autrement dit, le niveau d'études de l'apprenant à l'entrée en formation n'exerce pas d'influence sur l'acquisition des compétences complexes en mécanique.

Les données du tableau montrent que: sur les 111 apprenants du niveau secondaire, 68 soit 61,3 % ont manifesté des compétences complexes en mécanique, alors que 43 apprenants soit 28,2 % ne les ont pas manifestées.

Quant aux 54 apprenants qui ont le niveau primaire ou aucun niveau, 39 soit 53,4 % ont fait montre des compétences complexes en mécanique, contre 34 soit 46,6 % qui n'ont pas manifesté ces compétences.



## j. Résultats selon le sexe

**Tableau n° 66 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon le sexe**

Sexe	Résultats		Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Masculin	75	41,9	104	58,1	179	100		
2. Féminin	2	40	3	60	5	100		
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>41,8</b>	<b>107</b>	<b>58,2</b>	<b>184</b>	<b>100</b>		

### Observations

En appliquant le test de chi-carré nous avons obtenu les résultats ci-après :

$\chi^2 = .007$ ,  $dl = 1$ , et signification asymptotique = .932. Il s'ensuit que, au seuil de signification de .05, la liaison entre le sexe de l'apprenant et l'acquisition des compétences complexes en mécanique n'est pas statistiquement significative, étant donné que la probabilité de .932 est supérieure à 5 %. En d'autres termes, le sexe de l'apprenant n'exerce pas d'influence sur l'acquisition des compétences complexes en mécanique.

Les chiffres du tableau renseignent ce qui suit : sur 179 apprenants du sexe masculin, 104 soit 58,1 % ont acquis des compétences complexes en mécanique, tandis que 75 apprenants soit 41,9 % ne les ont pas acquises. Quant aux 5 apprenants du sexe féminin, 3 soit 60 % ont fait preuve de la maîtrise des compétences complexes en mécanique, contre 2 autres soit 40 % qui n'ont pas manifesté lesdites compétences.

### k. Résultats selon l'âge

**Tableau n° 67 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon l'âge**

Résultats Occupation antérieure	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. 15 à 20 ans	29	53,7	25	46,3	54	100
2. 21 à 25 ans	29	43,9	37	56,1	66	100
3. 26 à 30 ans	10	24,4	31	75,6	41	100
4. 31 à 35 ans	6	40	9	60	15	100
5. 36 et 40 ans	3	37,5	5	62,5	8	100
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>41,8</b>	<b>107</b>	<b>58,2</b>	<b>184</b>	<b>100</b>

#### Observations :

L'utilisation du test de chi-carré a donné les résultats suivants :

$\chi^2 = 8,456$ , dl = 4 et signification asymptotique = .076. Il en découle que, au seuil de signification de .05, l'association entre l'âge de l'apprenant et l'acquisition des compétences complexes en mécanique n'est pas statistiquement significative, étant donné que la probabilité de .076 est supérieure à 5 %. Dit autrement, l'âge de l'apprenant n'exerce pas d'influence sur l'acquisition des compétences complexes en mécanique.

On remarque que : sur 54 apprenants âgés de 15 à 20 ans, 25 soit 46,3 % ont acquis les compétences complexes en mécanique; contre 29 autres soit 53,7 % qui ne les ont pas acquises. Sur 66 apprenants âgés de 21 à 25 ans, 37 soit 56,1% ont fait preuve de la maîtrise des compétences complexes en mécanique, tandis que 29 autres soit 43,9 % ne les ont pas maîtrisées. Sur 41 apprenants âgés de 26 à 30 ans, 31 soit 75,6 % ont manifesté des compétences complexes en mécanique, contre 10 apprenants soit 24,4 % qui ne les ont pas acquises.

Sur 15 apprenants dont l'âge varie entre 31 et 35 ans, 9 soit 60 % ont fait preuve de la maîtrise des compétences complexes en mécanique, alors que les 6 autres soit 40 % ne les ont pas maîtrisées. Quant aux 8 apprenants âgés 36 à 40 ans, 5 soit 62,5 % ont acquis les compétences complexes en mécanique, tandis que 3 apprenants soit 37,5 % ne les ont pas acquises.

### 3. En dépannage cellulaire

#### a. Résultats selon la durée de la formation

**Tableau n° 68 : Résultats de l'épreuve de compétences complexe en dépannage cellulaire selon la durée de la formation**

Durée de la formation \ Résultats	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. 5-6 mois	10	62,5	6	37,5	16	100
2. 7-9 mois	-	-	18	100	18	100
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>29,4</b>	<b>24</b>	<b>70,6</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Les données du tableau, ci-dessus, renseignent que sur les 16 apprenants ayant passé 5 à 6 mois en formation, seuls 6, soit 37,5 %, ont acquis les compétences complexes en dépannage des téléphones cellulaires, tandis que 10 apprenants soit 62,5 % ne les ont pas acquises. Quant aux 18 apprenants qui ont effectué la formation durant 7 à 9 mois, tous, soit 100 %, ont fait preuve de la maîtrise des compétences complexes en dépannage des téléphones cellulaires.

#### b. Résultats selon l'occupation antérieure

**Tableau n° 69 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon l'occupation antérieure des apprenants**

Occupation antérieure \ Résultats	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. Elève / Etudiant	8	36,4	14	63,6	22	100
2. Sans emploi	2	16,7	10	83,3	12	100
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>29,4</b>	<b>24</b>	<b>70,6</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Partant des chiffres de ce tableau, on remarque que sur 22 apprenants en dépannage des téléphones cellulaires, qui sont en même temps des élèves ou

des étudiants, 14 soit 63,6 % en ont montré la maîtrise des compétences complexes, tandis que 8 soit 36,4 % ne les ont pas maîtrisées.

Concernant les 12 apprenants qui sont sans emploi avant leur entrée en formation, 10 soit 83,3 % ont manifesté les compétences complexes en dépannage des téléphones cellulaires, contre 2 apprenants qui ne les ont pas manifestées.

### c. Résultats selon l'antécédent familial

***Tableau n° 70: Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon l'antécédent familial***

Résultats Antécédent familial	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. Négatif	7	24,1	22	75,9	29	100
2. Positif	3	60	2	40	5	100
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>29,4</b>	<b>24</b>	<b>70,6</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

#### Observations :

En considérant les données ci-dessus, on constate ce qui suit : sur 29 apprenants n'ayant aucun membre de famille qui exerce le dépannage des téléphones cellulaires, 22 soit 75,9 % ont acquis les compétences complexes dans ce métier, alors que 7 soit 24,1 % ne les ont pas acquises. Quant aux 5 apprenants dont les parents pratiquent le dépannage des téléphones cellulaires, 2 soit 40 % ont fait preuve de la maîtrise des compétences complexes dans ce domaine, tandis que 3 soit 60 % n'y ont pas manifesté ces compétences.

#### d. Résultats selon l'ancienneté du formateur

**Tableau n° 71 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon l'ancienneté du formateur**

Résultats	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
<b>Ancienneté du formateur</b>						
1. 3 à 5 ans	7	25,9	20	74,1	27	100
2. 6 ans et plus	3	42,9	4	57,1	7	100
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>29,4</b>	<b>24</b>	<b>70,6</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Les données, que présente ce tableau, indiquent que sur 27 apprenants dont les formateurs ont une ancienneté de 3 à 5 ans, 20 soit 74,1 % ont manifesté des compétences complexes en dépannage des téléphones cellulaires, contre 7 soit 25,9 % qui ne les ont pas manifestées. A propos des 7 apprenants dont l'ancienneté des formateurs est de 6 ans et plus, 4 soit 57,1 % ont acquis les compétences complexes en dépannage des téléphones cellulaires, tandis que 3 soit 42,9 % ne les ont pas acquises.

#### e. Résultats selon la langue de formation

**Tableau n°72: Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon la langue de formation**

Résultats	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
<b>Langue de formation</b>						
1. Lingala	10	35,7	18	64,3	28	100
2. Lingala + français	-	-	6	100	6	100
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>29,4</b>	<b>24</b>	<b>70,6</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

#### Observations :

La lecture du tableau, ci-dessus, permet de constater que sur 28 apprenants qui ont suivi la formation en lingala, 18 soit 64,3 % ont montré la maîtrise des compétences complexes en dépannage cellulaire, alors que 10 apprenants soit 35,7 % n'ont pas atteint ce niveau de compétences.

Quant aux 6 apprenants dont les formateurs combinent le lingala avec le français, tous soit 100 % ont manifesté les compétences complexes en dépannage cellulaire.

#### f. Résultats selon le mode d'organisation des apprentissages

***Tableau n° 73 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon le mode d'organisation des apprentissages***

Mode d'organisation Des apprentissages	Résultats		Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Travail en équipes	10	29,4	24	70,6	34	100		
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>29,4</b>	<b>24</b>	<b>70,6</b>	<b>34</b>	<b>100</b>		

#### Observations :

Les chiffres de ce tableau, renseignent que tous les 34 apprenants enquêtés, ceux qui ont acquis les compétences complexes en dépannage cellulaire et ceux qui n'ont pas atteint ce niveau de compétences ont été exposés, au cours de leur formation, au mode de travail en équipe.

#### g. Résultats selon la nature de la formation

***Tableau n° 74 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon la nature de la formation***

Nature de la formation	Résultats		Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Essentiellement pratique	10	29,4	24	70,6	34	100		
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>29,4</b>	<b>24</b>	<b>70,6</b>	<b>34</b>	<b>100</b>		

#### Observations :

Concernant la nature de la formation, on remarque que les 34 apprenants enquêtés, ceux qui ont fait preuve de la maîtrise des compétences complexes en dépannage cellulaire et ceux qui n'ont pas atteint ce niveau de compétences, ont tous reçu une formation essentiellement pratique.

### h. Résultats selon la quantité de l'équipement (matériels)

**Tableau n° 75: Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon la quantité de l'équipement**

Quantité de l'équipement	Résultats		Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Suffisant	10	29,4	24	70,6	34	100		
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>29,4</b>	<b>24</b>	<b>70,6</b>	<b>34</b>	<b>100</b>		

#### Observations :

Les données que présente ce tableau, indiquent que tous les 34 apprenants enquêtés, ceux qui ont fait preuve de la maîtrise des compétences complexes en dépannage cellulaire et ceux qui n'ont pas atteint ce niveau de compétences, ont suivi la formation dans les centres disposant d'un équipement suffisant.

### i. Résultats selon le niveau d'étude à l'entrée en formation

**Tableau n° 76 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon le niveau d'études à l'entrée en formation**

Niveau d'études à l'entrée en formation	Résultats		Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Diplôme d'Etat	7	30,4	16	69,6	23	100		
2. Post-secondaire général	3	27,3	8	72,7	11	100		
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>29,4</b>	<b>24</b>	<b>70,6</b>	<b>34</b>	<b>100</b>		

#### Observations :

La lecture du tableau ci-dessus, permet de constater que sur 23 apprenants ayant le diplôme d'Etat, 16 soit 69,6 % ont manifesté les compétences complexes en dépannage cellulaire, tandis que 7 soit 30,4 % n'ont pas manifesté lesdites compétences.

Concernant les 11 apprenants qui ont le niveau post-secondaire général (3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> des humanités), 8 soit 72,7 % ont acquis les compétences complexes en

dépannage cellulaire, contre 3 apprenants soit 27,3 %, n'ont pas atteint ce niveau de compétences.

#### j. Résultats selon le sexe

***Tableau n° 77 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon le sexe***

Résultats Sexe	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. Masculin	10	30,3	23	69,7	33	100
2. Féminin	-	-	1	100	1	100
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>29,4</b>	<b>24</b>	<b>70,6</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

#### Observations :

En considérant les chiffres de ce tableau, on remarque que sur 33 apprenants de sexe masculin, 23 soit 69,7 % ont montré la maîtrise des compétences complexes en dépannage des téléphones cellulaires, tandis que 10 soit 30,3 % n'ont pas acquis lesdites compétences.

Quant à l'unique apprenante de sexe féminin, elle a fait preuve de la maîtrise des compétences complexes en dépannage cellulaire.



### k. Résultats selon l'âge

**Tableau n° 78 : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon l'âge**

Résultats Age	Echec		Réussite		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. 15 à 20 ans	2	22,2	7	77,8	9	100
2. 21 à 25 ans	5	25	15	75	20	100
3. 26 à 30 ans	3	60	2	40	5	100
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>29,4</b>	<b>24</b>	<b>70,6</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Les données du tableau, ci-dessus, indiquent que sur 9 apprenants âgés de 15 à 20 ans, 7 soit 77,8 % ont manifesté des compétences complexes en dépannage des téléphones cellulaires, tandis que 2 apprenants soit 22,2 % n'ont pas atteint ce niveau de compétences. Sur 20 apprenants dont l'âge varie entre 21 et 25 ans, 15 soit 75 % ont acquis les compétences complexes en dépannage des téléphones cellulaires, contre 5 apprenants soit 25 % qui n'ont pas manifesté lesdites compétences. Sur 5 apprenants âgés de 26 à 30 ans, 2 soit 40 % ont fait preuve des compétences complexes, tandis que 3 apprenants soit 60 % n'ont pas atteint ce niveau de compétences.

#### 5.2.4.2. RESULTATS DE LA REGRESSION LOGISTIQUE

##### 1. En mécanique

###### a. Concernant les variables de l'apprenant

En considérant les caractéristiques personnelles des apprenants, il était prévu (**Tableau de classification 1**) que les 77 apprenants en mécanique ne sachent pas déposer un ensemble tel que moteur et boîte de vitesse, contre 107 qui étaient considérés comme compétents à cette tâche. Cependant, comme l'indique le **tableau de classification 2**, il a été observé que 43 apprenants sur les 77 n'ont effectivement pas été compétents contre 34 autres qui l'ont été.

Tandis que parmi les 107 apprenants considérés comme compétents, on a observé que 14 ne sont pas capables de déposer le moteur et la boîte de vitesse, contre 93 apprenants qui en sont effectivement capables.

**Tableau n° 79 : Tableau de classification 1**

		Déposer et recomposer un ensemble tel que moteur et boîte de vitesse		
		Prévu		%
		Echec	Réussite	
Déposer et recomposer un ensemble tel que moteur et boîte de vitesse	<b>1. Echec</b>	0	77	0
	<b>2. Réussite</b>	0	107	100
<b>% global</b>				<b>58,15</b>

**Tableau n° 80 : Tableau de classification 2**

		Déposer et recomposer un ensemble tel que moteur et boîte de vitesse		
		Observé		%
		Echec	Réussite	
Déposer et recomposer un ensemble tel que moteur et boîte de vitesse	<b>1. Echec</b>	43	34	55,8
	<b>2. Réussite</b>	14	93	86,9
<b>% global</b>				<b>73,9</b>

### **Explication des facteurs déterminants de la compétence en mécanique**

En prenant en compte toutes les variables de l'apprenant, seule la durée de la formation s'est révélée plus déterminant de la compétence complexe en mécanique. Par rapport à cette variable, les apprenants ayant passé 5 à 6 mois de formation, ont moins de chance d'être compétents à l'épreuve soit 1,7 %, comparés à ceux qui ont passé 10 à 12 mois. Pareillement, ceux qui ont passé 7 à 9 mois de formation n'ont que 13 % de chance d'être compétents.

En d'autres termes, la compétence en mécanique est déterminée par la durée passée par l'apprenant en formation.

Pris individuellement, les coefficients des autres variables présentent quelques différences comme indiquées dans le tableau ci-dessous.

**Tableau n° 81 : Résultats de la régression logistique (apprenants en mécanique)**

Variables dans l'équation			
	Wald	Signif.	Exp (B)
Q2NEEBIS (1)	0,5526	0,4572	0,7354
Q4B__ANT (1)	0,1817	0,6699	0,7899
ANTEC2			1,0000
Q3__OCCU	1,9219	0,5888	
Q3__OCCU (1)	0,0900	0,7642	561,2272
Q3__OCCU (2)	1,5504	0,2131	0,3635
Q3__OCCU (3)	0,6010	0,4382	0,5625
OCCUP4			1,0000
Q4__AGE	2,6332	0,6210	
Q4__AGE(1)	0,0015	0,9692	0,9632
Q4__AGE(2)	0,0001	0,9932	1,0076
Q4__AGE(3)	0,6818	0,4090	2,1220
Q4__AGE(4)	0,0119	0,9132	0,8890
AGE( 5)			1,0000
Q2__DUREE	33,8046	0,0000	
Q2__DUREE (1)	33,0141	0,0000	0,0169
Q2__DUREE (2)	11,8432	0,0006	0,1300
DUREE (3)			1,0000
Q3__SEXE (1)	0,0070	0,9334	1,0926
SEXE (2)			1,0000
Constante	3,4801	0,0621	26,6111

### **Légende**

- Wald : Coefficient de WALD  
 Signif : Signification asymptotique (Probabilité)  
 Exp (B) : Exponentiel Bêta  
 NEEBIS : Niveau d'études à l'entrée en formation  
 Q2NEEBIS (1) : Secondaire  
 Q4B\_\_ANT (1) : Sans antécédent  
 Q3\_\_OCCU : Occupation antérieure  
 Q3\_\_OCCU (1) : Métiers techniques ou en rapport avec le véhicule

Q3\_\_OCCU (2) : Activités sans rapport direct avec la mécanique

Q3\_\_OCCU (3) : Sans emploi

Q4\_\_AGE

Q4\_\_AGE (1) : 15 à 20 ans

Q4\_\_AGE (2) : 21 à 25 ans

Q4\_\_AGE (3) : 26 à 30 ans

Q4\_\_AGE (4) : 31 à 35 ans

Q2\_\_DUREE : Durée de la formation

Q2\_\_DUREE (1) : 5 à 6 mois

Q2\_\_DUREE (2) : 7 à 9 mois

Q3\_\_SEXE (1) : Masculin

## b. Concernant le contexte de la formation

En rapport avec les variables du contexte de formation, il était prévu (**Tableau de classification 3**) que les 77 apprenants ne soient pas compétents, c'est-à-dire capables de déposer et recomposer un moteur et une boîte de vitesse, contre 107 autres qui le seraient.

Cependant, on observé, comme le montre **le tableau de classification 4**, que 11 apprenants parmi les 77 n'ont effectivement pas été compétents à cette tâche, alors que 66 autres l'ont été. Concernant les 107 apprenants attendus comme compétents dans l'accomplissement des tâches complexes en mécanique, 99 y ont effectivement été, contre 8 apprenants qui n'ont pas manifesté des compétences requises.

### **Tableau n° 82 : Tableau de classification 3**

		Déposer et recomposer un ensemble tel que moteur et boîte de vitesse		
		Prévu		%
		Echec	Réussite	
Déposer et recomposer un ensemble tel que moteur et boîte de vitesse	<b>1. Echec</b>	0	77	0
	<b>2. Réussite</b>	0	107	100
<b>% global</b>				<b>58,15</b>

**Tableau n° 83 : Tableau de classification 4**

		Déposer un ensemble tel que moteur et boîte de vitesse		
		Observé		%
		Echec	Réussite	
Déposer un ensemble tel que moteur et boîte de vitesse	<b>1. Echec</b>	11	66	14,3
	<b>2. Réussite</b>	8	99	92,5
<b>%</b>				<b>59,8</b>

### Explication des facteurs déterminants

En prenant en compte toutes les variables du contexte de formation, il se révèle qu'aucune d'entre elles ne détermine les compétences des apprenants en mécanique.

**Tableau n° 84: Résultat de la régression logistique (contexte de formation en mécanique)**

Variables dans l'équation			
	Wald	Signif.	Exp(B)
I3__ANCI	1,0362285	0,59564272	
I3__ANCI(1)	0,5006	0,4792	1,4376
I3__ANCI(2)	0,3482	0,5551	0,8151
ANCI (3)			
IIA__LAN(1)	2,3727	0,1235	2,6053
LANG(2)			1,0000
I1__NIVE	1,2304	0,5405	
I1__NIVE(1)	0,2101	0,6467	360,4290
I1__NIVE(2)	1,0285	0,3105	1,5962
NIVE (3)			1,0000
IIE__EQU(1)	0,0334	0,8549	0,9281
EQU (2)			1,0000
Constante	1,1188	0,2902	0,5652

## Légende

Wald	: Coefficient de WALD
Signif	: Signification asymptotique (Probabilité)
Exp (B)	: Exponentiel Bêta
I3__ANCI	: Ancienneté
I3__ANCI(1)	: 3 à 5 ans
I3__ANCI (2)	: 6 à 10 ans
IIA__LAN(1)	: Lingala
I1__NIVE	: Niveau d'étude
I1__NIVE (1)	: Graduat
I1__NIVE(2)	: Diplôme d'Etat
IIE__EQU(1)	: Suffisant

## 2. En informatique

### a. Concernant les variables de l'apprenant

En rapport avec les caractéristiques personnelles des apprenants, il était attendu (**Tableau de classification 5**) que 45 apprenants soient moins compétents, c'est-à-dire incapables d'accomplir correctement les tâches complexes en informatique, tandis que les 75 autres seraient plus compétents. Il a cependant été observé, comme le montre le **tableau de classification 6**, que 39 apprenants sur les 45 n'ont effectivement pas été compétents contre 6 apprenants qui le sont, tandis que parmi les 75 attendus comme compétents, seuls 10 n'ont pas été compétents, les 65 autres le sont.

### **Tableau n° 85 : Tableau de classification 5**

		Organiser son espace de travail : créer des dossiers, supprimer les informations inutiles, déplacer les informations.		
		Prévu		%
		Echec	Réussite	
Organiser son espace de travail : créer des dossiers, supprimer les informations inutiles, déplacer les informations.	<b>1. Echec</b>	0	45	0
	<b>2. Réussite</b>	0	75	100
<b>% global</b>				<b>62,5</b>

**Tableau n° 86: Tableau de classification 6**

		Organiser son espace de travail : créer des dossiers, supprimer les informations inutiles, déplacer les informations.		
		Observé		%
		Echec	Réussite	
Organiser son espace de travail : créer des dossiers, supprimer les informations inutiles, déplacer les informations.	<b>1. Echec</b>	<b>39</b>	<b>6</b>	<b>86,667</b>
	<b>2. Réussite</b>	<b>10</b>	<b>65</b>	<b>86,667</b>
<b>% global</b>				<b>86,667</b>

### Explication des facteurs déterminants de la compétence en informatique

En prenant en compte toutes les variables de l'apprenant, seuls la durée de la formation et le sexe se révèlent comme déterminant l'acquisition des compétences complexes en informatique. Prise séparément, la situation de chaque variable se présente différemment, comme témoignent les données du tableau ci-dessous.

**Tableau n° 87 : Résultats de la régression logistique pour les apprenants en informatique**

Variables dans l'équation			
	Wald	Signif.	Exp(B)
Q3__SEXE (1)	5,1201	0,0237	4,4913
SEXE (2)			1,0000
Q4__AGE	1,2389	0,8717	
Q4__AGE (1)	0,0222	0,8815	1,2342
Q4__AGE (2)	0,0281	0,8668	1,2101
Q4__AGE (3)	0,5221	0,4700	2,1880
Q4__AGE (4)	0,7685	0,3807	2,9028
AGE (5)			1,0000
Q3__OCCU	0,0705	0,9951	
Q3__OCCU (1)	0,0081	0,9284	0,9267
Q3__OCCU (2)	0,0061	0,9376	1,0925
Q3__OCCU (3)	0,0256	0,8729	1,1561
OCCUP (4)			1,0000
Q2__DUREE (1)	33,4116	0,0000	0,0122
Q2__NIVE	2,0057	0,3668	
Q2__NIVE(1)	0,0833	0,7729	1,3141
Q2__NIVE(2)	0,8647	0,3524	0,4500
NIVE (3)			1,0000
Q4B__ANT (1)	0,5459	0,4600	0,5488
ANT (2)			1,0000
Constante	3,0708	0,0797	15,0824

### **Légende**

Wald : coefficient de WALD

Signif : Signification asymptotique (Probabilité)

Exp (B) : Exponentiel Bêta

Q3\_\_SEXE(1) : Masculin

Q4\_\_AGE

Q4\_\_AGE(1) : 15 à 20 ans

Q4\_\_AGE(2) : 21 à 25 ans

Q4\_\_AGE(3) : 26 à 30 ans

Q4\_\_AGE(4) : 31 à 35 ans

Q3\_\_OCCU : Occupation antérieure de l'apprenant

Q3\_\_OCCU(1) : Métier en rapport avec l'informatique

Q3\_\_OCCU(2) : Elève/ Etudiant

Q3\_\_OCCU(3) : Activités sans rapport direct avec l'informatique

Q2\_\_DURÉE(1) : 7 à 9 mois

Q2\_\_NIVE : Niveau d'étude à l'entrée au centre

Q2\_\_NIVE(1) : Graduat

Q2\_\_NIVE(2) : Diplôme d'Etat

Q4B\_\_ANT(1) : Sans antécédent familial



## b. Concernant le contexte de formation

En prenant en compte le contexte de formation, il était attendu (**Tableau de classification 7**) que les 45 apprenants ne soient pas à même de manifester les compétences complexes en informatique, contre 75 autres qui le seraient. On a observé, comme l'indique le **Tableau de classification 8**, que 32 apprenants sur 45 n'ont effectivement pas été compétents, contre 13 autres qui ont été compétents. Sur les 75 apprenants attendus comme compétents, 65 l'ont effectivement été, contre 10 qui n'ont pas fait preuve de compétences requises.

**Tableau n° 88 : Tableau de classification 7**

		Organiser son espace de travail : créer des dossiers, supprimer les informations inutiles, déplacer les informations.		
		Prévu		%
		Echec	Réussite	
Organiser son espace de travail : créer des dossiers, supprimer les informations inutiles, déplacer les informations.	<b>1. Echec</b>	0	45	0
	<b>2. Réussite</b>	0	75	100
<b>% global</b>				<b>62,5</b>

**Tableau n° 89 : Tableau de classification 8**

		Organiser son espace de travail : créer des dossiers, supprimer les informations inutiles, déplacer les informations.		
		Observé		%
		Echec	Réussite	
Organiser son espace de travail : créer des dossiers, supprimer les informations inutiles, déplacer les informations.	<b>1. Echec</b>	32	13	71,11
	<b>2. Réussite</b>	10	65	86,67
<b>% global</b>				<b>80,83</b>

## Explication des facteurs déterminants de la compétence

Prenant en compte toutes les variables du contexte de formation, nous remarquons que la langue de formation, le niveau d'études du formateur et la quantité d'équipement déterminent l'acquisition des compétences complexes en informatique. En les prenant séparément, la situation peut être lue différemment, à la lumière des informations fournies par le tableau qui suit.

**Tableau n° 90 : Résultats de la régression logistique (formateurs en informatique)**

Variables dans l'équation			
	Wald	Signif.	Exp(B)
I3__ANCI (1)	0,1322	0,7161	0,7958
ANCI (2)			1
IIA__LAN (1)	11,7042	0,0006	0,1418
LAN (2)			1
I1__NIVE	9,1571	0,0103	
I1__NIVE (1)	1,7841	0,1817	3,1207
I1__NIVE (2)	1,7886	0,1811	0,4029
NIV (3)			1
IIE__EQU (1)	4,2840	0,0385	3,5291
EQUIP (2)			1
Constante	0,2459	0,6200	1,4873

### Légende

- Wald : Coefficient de WALD  
 Signif : Signification asymptotique (Probabilité)  
 Exp (B) : Exponentiel Bêta  
 I3\_\_ANCI (1) : Ancienneté de 1 à 2 ans  
 IIA\_\_LAN (1) : Français  
 I1\_\_NIVE : Niveau de formation du formateur  
 I1\_\_NIVE (1) : Licence  
 I1\_\_NIVE (2) : Graduat  
 IIE\_\_EQU (1) : Suffisant

## 5.2.5. BÉNÉFICES PRIVÉS ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE

Pour mieux appréhender les bénéfices privés et sociaux générés par la formation offerte dans les centres d'éducation non formelle, nous avons adopté un regard comparatif sur la situation socio-économique des enquêtés avant et après la formation. Les tableaux, ci-dessous, exposent les informations concernant respectivement le statut professionnel, le statut économique et le revenu avant la formation, les coûts privés directs occasionnés par celle-ci et les gains obtenus à l'issue de la formation.

Ces informations sont présentées globalement selon les métiers. Ensuite, selon le sexe, tenant compte de l'intérêt exprimé.

### 5.2.5.1. Présentation globale selon les métiers

#### 1. Situation avant la formation

##### a. Statut professionnel

***Tableau n° 91 : Répartition du statut professionnel des travailleurs selon le métier***

Question : *Quel était votre statut professionnel avant la formation ?*

Métiers \ Statut professionnel	Informatique		Mécanique		Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Employé	25	52,1	-	-	-	-	25	18,4
2. Sans emploi	23	47,9	71	100	17	100	111	81,6
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Les données de ce tableau renseignent que sur les 136 travailleurs enquêtés, 111 soit 81,6 %, ont été sans emploi, avant leur entrée en formation, tandis que 25 travailleurs soit 18,4 % exerçaient un emploi.

Par rapport aux différents métiers, on remarque ce qui suit : sur les 48 travailleurs en informatique, 25 soit 52,1 % ont eu un emploi avant l'entrée en formation, tandis que 23 travailleurs soit 47,9 % ont été sans emploi. Sur les 71 travailleurs en mécanique, tous soit 100 % n'ont eu aucun emploi avant l'entrée en formation, de même que tous les 17 travailleurs en dépannage cellulaire.

## b. Revenu mensuel

**Tableau n° 92 : Répartition des travailleurs selon le revenu mensuel (approximatif) avant la formation**

**Question** : combien d'argent gagnez-vous mensuellement, avant la formation?

Métiers	Informatique		Mécanique		Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. 50 à 70\$	7	14,6	-	-	-	-	7	5,1
2. 80 à 100 \$	18	37,5	-	-	-	-	18	13,2
3. Sans revenu	23	41,9	71	100	17	100	111	81,6
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

### Observations :

Concernant le revenu mensuel avant la formation, les données du tableau ci-dessus indiquent que la majorité des 136 enquêtés, 111 personnes soit 81,6 % ont été sans revenu, 18 soit 13,2 % ont eu un revenu de 80 à 100 \$ et 7 soit 5,1%, celui de 50 à 70\$.

Par rapport aux différents métiers, on remarque que les travailleurs disposant d'un revenu avant l'entrée en formation sont en informatique, alors que la totalité des travailleurs de la mécanique et du dépannage cellulaire n'ont eu aucun revenu.

En comparant les données ci-dessus avec celles du tableau précédant, on réalise un lien apparent entre le statut professionnel et le revenu. D'une part, la proportion des personnes sans emploi, 81,6 %, est égale à celle des sans

revenu, 81,6 %. D'autre part, le taux des employés, 18,4 %, correspond à celui des personnes avec un revenu, soit 18,4 %.

### c. Statut économique

**Tableau n° 93 : Répartition des travailleurs selon le statut économique avant la formation**

**Question :** *Quelle était votre situation économique (financière) avant la formation ?*

Statut économique avant l'entrée en formation	Informatique		Mécanique		Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Autonome	25	52,1	-	-	-	-	25	18,4
2. Dépendant de la famille	23	47,9	71	100	17	100	111	81,6
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Ce tableau traite du statut économique des 136 enquêtés, avant leur entrée en formation. Il en résulte que 111 personnes, soit 81,6 %, ont vécu aux dépens des familles, 25 soit 18,4 % ont mené une vie autonome.

En les considérant selon les métiers, on remarque que les travailleurs jouissant d'une autonomie économique sont en informatique, alors que l'ensemble des travailleurs de la mécanique et du dépannage cellulaire dépendent des familles.

En somme, le statut économique d'une personne dépend de son statut professionnel et de son revenu. Un individu, sans emploi ni revenu, ne peut pas jouir d'une autonomie économique. Il devra sa vie à la dépendance familiale ou à la solidarité des tiers.

## 2. Coûts de la formation

### a. Durée de la formation

#### **Tableau n° 94 : Répartition des travailleurs selon la durée de la formation**

Question : Combien de temps avez-vous passé en formation ?

Métiers Durée de la formation	Informatique		Mécanique		Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. 5-6 mois	-	-	-	-	2	11,8	2	1,5
2. 7-9 mois	3	6,2	26	36,6	15	88,2	44	32,4
3. 10-12 mois	45	93,8	45	63,4	-	-	90	66,2
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Les données de ce tableau se rapportent au temps passé à la formation dans les centres des métiers. Il s'ensuit que la majorité des travailleurs enquêtés, 90 personnes soit 66,2% ont passé 10 à 12 mois de formation, 44 soit 32,4 %, 7 à 9 mois et 2 personnes soit 1,5 %, ont passé 5 à 6 mois. On remarque qu'il n'y a pas une durée uniforme pour tous les centres. Celle-ci est variable selon chacun. Dans certains centres, la durée de la formation dépend de la disponibilité de chaque apprenant.

## b. Coût du minerval

**Tableau n° 95: Répartition des travailleurs selon le coût du minerval**

**Question :** *Quel est le montant du minerval que vous avez payé pour votre formation ?*

Métiers	Informatique		Mécanique		Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Coût du minerval</b>								
1. 30 \$	36	75	55	77,5	14	82,4	105	77,2
2. 45 \$	12	25	-	-	-	-	12	8,8
3. Rien	-	-	16	22,5	3	17,6	19	13,9
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

### Observation

Ce tableau présente la répartition des travailleurs selon le coût du minerval payé pour leur formation. Il en ressort ce qui suit : sur 136 enquêtés, 105 soit 77,2 % ont payé 30 \$, 12 enquêtés soit 8,8 %, 45 \$ et 19 soit 13,9 %, n'ont rien payé.

En rapport avec les métiers, on remarque que le taux de minerval est le même en mécanique et au dépannage cellulaire, tandis qu'en informatique il varie entre 30 et 40 \$.

Les enquêtés qui n'ont pas payé la formation, 13,9 %, sont en mécanique et en dépannage cellulaire. Ils en sont exemptés puisque apprenant probablement dans un garage ou atelier familial.

### c. Coût de transport

**Tableau n° 96 : Répartition des travailleurs selon le coût engagé pour assurer le transport vers le lieu de la formation**

**Question :** Combien dépensiez-vous mensuellement pour le transport d'aller au centre de formation ?

Métiers	Informatique		Mécanique		Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. 15 \$	4	8,3	1	1,4	1	5,9	6	4,4
2. Rien	44	91,7	70	98,6	16	94,1	130	95,6
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Concernant le coût de transport vers le lieu de la formation, les données de ce tableau indiquent que seuls 6 enquêtés soit 4,4 % dépensent mensuellement 15 \$, alors que les 130 autres soit 95,6 % n'en font aucune dépense. Par rapport aux différents métiers on note ce qui suit : sur 48 travailleurs en informatique, 44 soit 91,7 % ne payent pas de transport pour arriver au lieu de formation, contre 4 travailleurs qui, mensuellement, dépensent 15 \$. Concernant les 71 travailleurs en mécanique, 70 soit 98,6 % n'engagent aucun frais de transport pour aller au lieu de la formation, contre un seul travailleur soit 1,4 % qui dépense 15 \$, le mois. Quant aux 17 travailleurs en dépannage cellulaire, 16 soit 94,1 % ne payent pas de transport pour arriver au centre de formation, tandis que 1 travailleur soit 5,9 %, y consacre mensuellement 15 \$.

Cette situation se justifierait par le fait que la grande majorité des apprenants se forment dans les centres ou ateliers implantés dans leurs quartiers. Ils n'ont pas besoin de payer un taxi ou autre transport pour se rendre au lieu de la formation. Ceux qui ont choisi un centre plus éloigné, sont obligés de se payer le transport.



#### d. Coût des matériels et documents

**Tableau n° 97 : Répartition des travailleurs selon le coût des matériels de formation et documents**

**Question :** *Combien avez-vous payé pour acheter les matériels ou les documents exigés pour la formation ?*

Métiers Coût de matériels et documents	Informatique		Mécanique		Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. 10 \$	20	41,7	-	-	-	-	20	14,7
2. 15 \$	4	8,3	-	-	-	-	4	2,9
3. <i>Aucun</i>	24	50	71	100	17	100	112	82,4
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Ce tableau renseigne sur les coûts des matériels et autres documents, pendant la formation. Il en ressort ce qui suit : 112 enquêtés soit 82,4 % n'ont rien dépensé à ce propos, 20 soit 14,7 %, en ont dépensé 10 \$ et 4 enquêtés soit 2,9 %, 15 \$.

En considérant chaque métier, on remarque que les centres de formation en mécanique et en dépannage cellulaire n'ont réclamé aucun frais pour les matériels et les documents. De même, la moitié des travailleurs en informatique, 24 soit 50 % affirment n'avoir rien payé, contrairement à l'autre moitié qui a payé 10 ou 15 \$.

### 3. Gains obtenus à l'issue de la formation

#### a. Statut professionnel après la formation

**Tableau n° 98: Répartition des travailleurs selon le statut professionnel après la formation**

**Question :** *Quel est votre statut professionnel actuel ?*

Statut professionnel après la formation \ Métiers	Informatique		Mécanique		Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Employé	32	66,7	5	7,0	-	-	37	27,2
2. Auto-emploi	16	33,3	66	92,9	17	100	99	72,8
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Concernant le statut professionnel des travailleurs à l'issue de la formation, les données de ce tableau donnent les indications suivantes : sur 136 enquêtés, 99 soit 72,8 % font de l'auto-emploi, dont 16 en informatique, 66 en mécanique et 17 en dépannage cellulaire, tandis que 37 enquêtés, soit 27,2 %, ont trouvé de l'emploi.

Comparé à leur statut professionnel avant la formation (Tableau 74), où la majorité était sans emploi, il ressort que la formation reçue, a offert une grande opportunité pour cette catégorie de vaincre l'oisiveté et de trouver du travail et aux autres, de changer d'emploi. En outre, on remarque qu'il n'y a aucun travailleur en dépannage cellulaire qui soit un employé. Il s'agit d'un domaine récent pour lequel il n'y a pas encore visiblement des offres d'emploi, particulièrement pour les formés des centres d'éducation non formelle. Pour gagner leur vie, ceux-ci sont tous versés dans l'auto-emploi.

## b. Revenu

**Tableau n° 99: Répartition des travailleurs selon le revenu (monétaire) mensuel après la formation**

**Question :** *Quel est actuellement votre revenu mensuel ?*

Métiers Revenu mensuel après la formation	Informatique		Mécanique		Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. 200 à 250 \$	6	12,5	5	7,0	-	-	11	8,1
2. 260 à 300 \$	12	25	23	32,4	5	29,4	40	29,4
3. Plus de 300 \$	30	62,5	43	60,6	12	70,6	85	62,5
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

### Observations :

Les informations fournies par ce tableau touchent au revenu mensuel gagné par les travailleurs enquêtés, à l'issue de la formation. Il s'ensuit que, sur 136 travailleurs, 85 soit 62,5 % encaissent plus de 300 \$ dont 30 en informatique, 43 en mécanique et 12 en dépannage cellulaire ; 40 travailleurs soit 29,4 % perçoivent 260 à 300 \$ dont 12 en informatique, 23 en mécanique et 5 en dépannage cellulaire ; 11 travailleurs soit 8,1 % gagnent 200 à 250 \$ dont 6 en informatique et 5 en mécanique.

### c. Revenu et statut professionnel

**Tableau n° 100 : Rapport revenu et statut professionnel des travailleurs après la formation**

Statut professionnel après la formation	Revenu mensuel minimum	Métiers						Total	
		Informatique		Mécanique		Cellulaire			
		f	%	f	%	f	%	f	%
I. Employé	1. 200 à 250 \$	6	18,8	4	80	-	-	10	27,0
	2. 260 à 300 \$	8	25	1	20	-	-	9	24,3
	3. Plus de 300 \$	18	56,2	-	0	-	-	18	48,6
	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>37</b>	<b>100</b>
II. Auto-emploi	1. 200 à 250 \$	-	-	1	1,5	-	-	1	1,0
	2. 260 à 300 \$	4	25	22	33,3	5	29,4	31	31,3
	3. Plus de 300 \$	12	75	43	65,2	12	70,6	67	67,7
	<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>66</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Le tableau, ci-dessus, présente les indications relatives au revenu et au statut professionnel des travailleurs après la formation. On remarque ce qui suit : sur 137 travailleurs employés à l'issue de la formation, 10 soit 27, % reçoivent 200 à 250 \$ dont 6 en informatique et 4 en mécanique ; 9 gagnent 260 à 300 \$ dont 8 en informatique et 1 en mécanique ; 18 travailleurs empochent plus de 300 \$ dont tous en informatique. Concernant les 99 travailleurs engagés dans l'auto-emploi, le seul qui touche 200 à 250 \$ est en mécanique ; 31 soit 31,3 % encaissent 260 à 300 \$ dont 4 en informatique, 22 en mécanique et 5 en dépannage cellulaire ; 67 travailleurs gagnent plus de 300 \$ dont 12 en informatique, 43 en mécanique et 12 en dépannage cellulaire.

#### d. Revenu avant et après la formation

**Tableau n° 101: Comparaison du revenu des travailleurs avant et après la formation selon les métiers**

Revenu avant la formation	Revenu après la formation	Métiers						Total	
		Informatique		Mécanique		Cellulaire			
		f	%	f	%	f	%	f	%
I. 50 à 70 \$	1. 200 à 250 \$	1	14,3	-	-	-	-	1	14,3
	2. 260 à 300 \$	1	14,3	-	-	-	-	1	14,3
	3. Plus de 300 \$	5	71,4	-	-	-	-	5	71,4
	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	-	-	-	-	<b>7</b>	<b>100</b>
II. 80 à 100 \$	1. 200 à 250 \$	2	11,1	-	-	-	-	2	11,1
	2. 260 à 300 \$	1	5,6	-	-	-	-	1	5,6
	3. Plus de 300 \$	15	83,3	-	-	-	-	15	83,3
	<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	-	-	-	-	<b>18</b>	<b>100</b>
III. Sans revenu	1. 200 à 250 \$	3	13	5	7	-	-	8	7,2
	2. 260 à 300 \$	10	43,5	23	32,4	5	29,4	38	34,2
	3. Plus de 300 \$	10	43,5	43	60,6	12	70,6	65	58,6
	<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>111</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Ce tableau présente, pour chaque catégorie et dans chaque métier, le revenu des travailleurs avant et après la formation. Il en découle ce qui suit : les 7 travailleurs qui avaient avant la formation un revenu de 50 à 70 \$ sont tous en informatique. Leur revenu après la formation est comme suit : 1 personne soit 14,3 % touche 200 à 250 \$, 1 personne soit 14,3 % perçoit 260 à 300 \$, 5 personnes soit 71,4 % gagnent plus de 300 \$.

Les 18 travailleurs qui avaient avant la formation un revenu de 80 à 100 \$ sont tous en informatique. Leur revenu après la formation est le suivant : 2 personnes soit 11,1 % reçoivent 200 à 250 \$ ; 1 personne soit 5,6 % gagne 260 à 300 \$.

Quant aux 111 personnes qui étaient sans revenu avant la formation, 8 soit 7,2 % gagnent 200 à 250 \$ dont 3 en informatique et 5 en mécanique ; 38 soit 34,2 % perçoivent 260 à 300 \$ dont 10 en informatique, 23 en mécanique et 5 en dépannage cellulaire ; 65 personnes soit 58,6 % obtiennent plus de 300 \$ dont 10 en informatique, 43 en mécanique et 12 en dépannage cellulaire.

Les informations issues de la correspondance des revenus, avant et après la formation, permettent de lire le changement y intervenu et de saisir la possibilité qu'offrent les programmes d'éducation non formelles en vue de constituer un capital humain rentable. On peut remarquer trois faits ci-après : il n'y a aucune personne qui soit restée sans revenu après la formation, le revenu le plus élevé avant la formation, pour ceux qui travaillaient, est de 100 \$. La formation reçue a permis aux sans emploi de posséder désormais un revenu minimum de 200 à 250\$ et à ceux qui étaient employés, d'en augmenter sensiblement.

#### e. Durée à trouver du travail

**Tableau n° 102 : Répartition des travailleurs selon la durée à trouver du travail**

**Question** : Combien de temps avez-vous passé dans la recherche du travail, avant de trouver une occupation professionnelle ?

Métiers Durée à trouver du travail	Informatique		Mécanique		Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Immédiate	24	50	65	91,5	17	100	106	77,9
2. 1 mois	23	47,9	6	8,5	-	-	29	21,3
3. 2 mois	1	2,1	-	-	-	-	1	0,8
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Concernant le temps passé par les enquêtés pour trouver du travail, le tableau ci-dessus donne les informations suivantes :

Sur 136 enquêtés, 106 soit 77,9 % ont trouvé du travail immédiatement après la formation dont 24 en informatique, 65 en mécanique et 17 en dépannage cellulaire. 29 enquêtés soit 21,3 % l'ont obtenu après un mois dont 23 en informatique et 6 en dépannage cellulaire, 1 seul enquêté en informatique soit 0,8 % a trouvé du travail deux mois après.

#### f. Attitudes de l'entourage

**Tableau n° 103: Répartition des travailleurs selon l'attitude affichée par l'entourage face à leur activité professionnelle**

**Question :** *Quelle est l'attitude de votre entourage vis-à-vis du travail que vous exercez ?*

Métiers	Informatique		Mécanique		Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. De la considération	48	100	71	100	12	70,6	131	96,3
3. De l'Indifférence	-	-	-	-	5	29,4	5	3,7
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Ce tableau présente le témoignage des enquêtés relatif aux attitudes de leur entourage face à la formation suivie et aux métiers exercés. Il en ressort ce qui suit : sur 136 enquêtés, 131 soit 96,3 %, déclarent, indistinctement des métiers, qu'ils jouissent de la considération dans leurs milieux. Tandis que 5 travailleurs en dépannage cellulaire soit 3,7 % affirment observer de l'indifférence de la part de leur entourage.

### g. Statut économique post - formation

**Tableau n° 104: Répartition des travailleurs selon le statut économique après la formation**

Question : *Quelle est votre situation économique (financière) actuelle ?*

Statut économique après formation	Informatique		Mécanique		Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Autonomie</i>	48	100	71	100	17	100	136	100
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Concernant le statut économique après la formation, il résulte de ce tableau que tous les 136 enquêtés bénéficient d'une autonomie économique. La formation reçue leur a permis de travailler, d'obtenir un revenu et de se prendre en charge.

### h. Soutien financier à la famille

**Tableau n° 105 : Opinions des travailleurs concernant le soutien financier à leur famille**

Question : *Avec votre revenu actuel, aidez-vous financièrement votre famille ?*

Opinion des enquêtés	Informatique		Mécanique		Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>1. Oui</i>	48	100	71	100	17	100	136	100
<i>2. Non</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Les informations de ce tableau indiquent que tous les 136 enquêtés soit 100 % soutiennent financièrement leur famille. Chose impossible avant la formation pour la majorité d'entre eux, 111 personnes, qui sont sans revenu.



### i. Expertise à la communauté

**Tableau n° 106 : Opinions des travailleurs en rapport avec leur expertise à la communauté**

**Question :** *Etes-vous souvent sollicités dans votre milieu pour un dépannage ou un service lié à votre formation ?*

Opinion des enquêtés \ Métiers	Informatique		Mécanique		Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Oui</i>	48	100	71	100	17	100	136	100
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Concernant l'expertise à la communauté, tous les enquêtés, 136 personnes soit 100 %, affirment offrir de façon permanente des services à la communauté. Exerçant généralement leurs métiers dans leurs quartiers et dans certains lieux publics, ces travailleurs sont régulièrement sollicités pour les travaux de dépannage automobile ou cellulaire et ceux de bureautique. Ils y apportent leur expertise et solutionnent les problèmes des clients.

### j. Contribution au fisc

**Tableau n° 107: Répartition des travailleurs selon la contribution au fisc**

**Question :** *Vous arrive-t-il de payer les taxes sur votre activité professionnelle ?*

Réponses des enquêtes \ Métiers	Informatique		Mécanique		Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>1. Oui</i>	26	54,2	65	91,5	9	52,9	100	73,5
<i>2. Non</i>	22	45,8	6	8,5	8	47,1	36	26,5
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Ce tableau présente les réponses des enquêtés sur le paiement des taxes relatives à leurs activités professionnelles. Il s'ensuit que : 100 enquêtés soit

73,5 % payent des taxes dont 26 en informatique, 65 en mécanique et 9 en dépannage cellulaire ; 36 enquêtés soit 26,5 % avouent qu'ils ne payent pas de taxes dont 22 en informatique, 6 en mécanique et 8 en dépannage cellulaire.

En payant les taxes, les 100 travailleurs participent à l'augmentation du PIB et donnent ainsi à l'Etat les moyens de mener sa politique. Ils accomplissent un important devoir civique, celui de contribuer par son travail à l'édification de la nation (Constitution de la RDC, art. 36, alinéa 4). Le cas des 36 enquêtés qui ne payent pas les taxes peut être différemment interprété : pour les uns, il s'agirait d'un refus d'accomplir le devoir. Tandis que, pour les autres, la charge de payer différentes taxes sur l'activité professionnelle est directement assurée par le patron.

#### k. Statut professionnel et contribution au fisc

**Tableau n° 108 : Répartition des travailleurs contribuant au fisc, selon le statut professionnel après la formation**

Payement impôts ou taxes	Statut professionnel après la formation	Métiers							
		Informatique		Mécanique		Dépannage cellulaire		Total	
		f	%	f	%	f	%	F	%
I. Oui	1. Employé	11	42,3	-	-	-	-	11	11
	2. Auto-emploi	15	57,7	65	100	9	100	89	89
	<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
II. Non	1. Employé	21	95,5	5	83,3	-	-	26	72,2
	2. Auto-emploi	1	4,5	1	16,7	8	100	10	27,8
	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Subséquemment aux informations du tableau précédent, celles fournies par le présent tableau apportent d'importants détails sur le rapport entre le statut professionnel après la formation et le payement de taxes.

Cette description fait clairement ressortir la proportion de chaque catégorie professionnelle s'acquittant de la fiscalité.

Il en découle que : sur 100 travailleurs affirmant payer les taxes, 89 soit 89 % font de l'auto-emploi dont 15 en informatique, 65 en mécanique et 9 en dépannage cellulaire. Les 11 autres soit 11 % sont tous des employés en informatique. Quant aux 36 travailleurs qui avouent ne pas payer des taxes, 10 soit 27,2 % font l'auto-emploi, dont 1 en informatique, 1 en mécanique et 8 en dépannage cellulaire ; 26 soit 72,2 % sont des employés dont 21 en informatique et 5 en mécanique.

### 5.2.5.2. Présentation selon le sexe

#### a. Durée à trouver du travail

**Tableau n° 109: Répartition de la durée à trouver du travail selon le sexe**

Durée à trouver du travail	Sexe		Féminin	
	Masculin		f	%
	f	%	f	%
1. Un mois	27	21,3	2	22,2
2. Deux mois	1	0,8	-	-
3. Immédiate	99	77,9	7	77,8
<b>Total</b>	<b>127</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Concernant la durée à trouver du travail, il découle de ce tableau que sur les 9 femmes travailleuses enquêtées, 7 soit 77,8 % ont trouvé du travail immédiatement après la formation, tandis que 2 soit 22,2 % l'ont décroché un mois après. Quant aux 127 hommes enquêtés, 99 soit 77,9 % ont travaillé immédiatement après la formation, 27 soit 21,3 %, après un mois et 1 enquêté soit 0,8 % après deux mois.

## b. Appréciation de l'entourage

**Tableau n° 110 : Répartition de l'appréciation de l'entourage selon le sexe du travailleur**

Appréciation de l'entourage	Sexe		Féminin	
	Masculin		f	%
	f	%	f	%
1. La considération	122	96,1	9	100
2. L'indifférence	5	3,9	-	-
<b>Total</b>	<b>127</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

### Observations :

Le tableau, ci-dessus, présente les réponses des enquêtés concernant l'appréciation de leur entourage par rapport à la formation reçue et au métier exercé.

Sur les 127 hommes travailleurs, 122 soit 96,1 % affirment jouir de la considération de leur entourage, 5 soit 3,9 % disent y avoir plutôt remarqué de l'indifférence, tandis que toutes les 9 femmes déclarent bénéficier de la considération de leur entourage. Concernant les travailleurs femmes, la considération dont elles jouissent dans leur entourage peut se justifier, en plus de la qualité de leurs services, par le fait de l'admiration vis-à-vis des femmes exerçant des métiers comme la mécanique ou le dépannage cellulaire, considérés, il y a quelques années à Kinshasa, comme des métiers masculins (MUSA ALOKPO, 2009).

### c. Contribution au fisc

**Tableau n° 111 : Répartition des travailleurs contribuant au fisc selon le sexe**

Contribution au fisc	Sexe		Masculin		Féminin	
	f	%	f	%	f	%
1. Les travailleurs qui payent les taxes	95	74,8	5	55,6		
2. Les travailleurs qui ne payent pas les taxes	32	25,2	4	44,4		
<b>Total</b>	<b>127</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>		

#### Observations :

A propos de paiement des taxes, il ressort de ce tableau que sur 127 hommes enquêtés, 95 soit 74,8 % payent des taxes sur leurs activités professionnelles ; alors que 32 soit 25 %, reconnaissent ne rien payer. Pour les 9 femmes travailleuses, 5 soit 55,6 % payent des taxes, tandis que 4 soit 44,4 % avouent ne rien payer.

### d. Statut professionnel avant et après la formation

**Tableau n° 112 : Répartition du statut professionnel avant et après la formation selon le sexe**

Statut professionnel avant la formation	Statut professionnel après la formation	Sexe			
		Masculin		Féminin	
		f	%	f	%
I. Employé	1. Employé	18	78,3	1	50
	2. Auto-emploi	5	21,7	1	50
	<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>100</b>
II. Sans emploi	1. Employé	15	14,4	3	42,9
	2. Auto-emploi	89	85,6	4	57,1
	<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Ce tableau fournit des informations combinées servant à comparer le statut professionnel des hommes et des femmes, avant et après la formation.

On remarque que, sur 23 hommes venus en formation avec le statut d'employé, 18 soit 78,3 % y sont demeurés après avoir effectué une reconversion et 5 soit 21,7 sont versés dans l'auto-emploi. Pour les 2 femmes avec statut d'employé avant la formation, 1 soit 50 % est restée employée reconvertie, tandis que 1 autre soit 50 % fait de l'auto-emploi. Quant aux 104 hommes qui étaient sans emplois avant la formation, 15 ont obtenu un emploi et 89 soit 85% sont allés à l'auto-emploi. Sur les 7 femmes sans emploi avant la formation, 3 ont trouvé de l'emploi ; tandis que 4 soit 57,1 % sont versés dans l'auto-emploi.

#### e. Revenu mensuel avant et après la formation

**Tableau n° 113 : Répartition du revenu mensuel avant et après la formation selon le sexe**

Revenu avant la formation	Revenu après la formation	Sexe			
		Masculin		Féminin	
		f	%	f	%
I. 50 à 70 \$	1. 200 à 250 \$	1	16,7	-	-
	2. 260 à 300 \$	1	16,7	-	-
	3. Plus de 300 \$	4	66,6	1	100
	<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>100</b>
II. 80 à 100 \$	1. 200 à 250 \$	2	11,8	-	-
	2. 260 à 300 \$	1	5,9	-	-
	3. Plus de 300 \$	14	82,3	1	100
	<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>100</b>
III. Sans revenu	1. 200 à 250 \$	5	4,8	3	42,9
	2. 260 à 300 \$	38	36,5	-	-
	3. Plus de 300 \$	61	58,7	4	57,1
	<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Concernant le revenu mensuel des travailleurs enquêtés selon le sexe, les données de ce tableau donnent des indications qui aident à la comparaison entre la situation avant et après la formation. Il s'en dégage ce qui suit : sur les 6 hommes qui avaient, avant la formation, un revenu de 50 à 70 \$, 1 soit 16,7 % touche mensuellement après la formation 200 à 250 \$ ; 1 soit 16,7 %, perçoit 260 à 300 \$ et 4 soit 66,6% empochent plus de 300 \$.

L'unique femme avec un revenu avant la formation de 50 à 70 \$, gagne après la formation plus de 300 \$. Concernant les 17 hommes qui avaient un revenu de 80 à 100 \$ avant la formation, 2 soit 11,8 % touchent 200 à 250 \$ ; 1 soit 5,9 %, obtient 260 à 300 \$ et 14 soit 82,3 % gagnent plus de 300 \$. La seule femme qui touchait 80 à 100 \$, perçoit plus de 300 \$.

Quant aux 104 travailleurs hommes qui étaient sans revenu avant la formation, 5 soit 4,8 % gagnent 200 à 250 \$ ; 38 soit 36,5 %, reçoivent 260 à 300 \$. Sur les 7 femmes qui étaient sans revenu avant la formation, 3 soit 42,9 % gagnent 200 à 250 \$, tandis que 4 soit 57,1 % encaissent plus de 300 \$.

#### f. Statut économique avant et après la formation

**Tableau n° 114: Répartition du statut économique avant et après la formation selon le sexe du travailleur**

Statut économique avant la formation	Statut économique après la formation	Sexe			
		Masculin		Féminin	
		f	%	f	%
I. Autonome	1. Autonome	23	100	2	100
	2. Dépendant	-	-	-	-
	<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>100</b>
II. Dépendant de la solidarité familiale	1. Autonome	104	100	7	100
	2. Dépendant	-	-	-	-
	<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

#### Observations :

Les données de ce tableau décrivent l'évolution du statut économique des enquêtés avant et après la formation, selon le sexe.

Sur les 23 hommes disposant d'une autonomie économique avant la formation, tous soit 100 % ont maintenu leur statut après la formation. De même, les 2 femmes possédant l'autonomie économique avant la formation, l'ont toutes conservée après la formation.

Quant aux 104 hommes dépendant de la solidarité familiale avant la formation, tous soit 100 % ont été pourvu de l'autonomie économique après la formation.

Pareillement, les 7 femmes vivant sous la dépendance familiale avant la formation, ont toutes joui d'une autonomie économique, à l'issue de la formation. Il ressort de ces observations que la formation reçue a conféré aux 104 hommes et 7 femmes la possibilité de travailler et d'avoir un revenu.

### 5.2.5.3. Facteurs déterminants du revenu des travailleurs

#### 1. Analyse bivariée

##### a. Type de métier et revenu

**Tableau n° 115: Répartition du revenu mensuel après la formation, selon le type de métiers exercé.**

Métiers	Informatique		Mécanique		Cellulaire		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Moins de 300 \$	14	29,2	28	39,4	5	29,4	47	34,6
2. 300 \$ et plus	34	70,8	43	60,6	12	70,6	89	65,4
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

En appliquant le test de chi-carré, nous avons obtenu les résultats suivants :  $\chi^2 = 1,563$ ,  $dl = 2$  et signification asymptotique = .458. Il en ressort qu'au seuil de signification de .05, l'association entre le revenu du travailleur et le type de métier exercé n'est pas statistiquement significative, car la probabilité de .458, est supérieure à 5 %. Autrement dit, le volume du revenu des travailleurs issus de l'éducation non formelle n'est pas influencé par le type de métier exercé. Tous les métiers permettent d'obtenir un revenu utile.

Comme le témoignent les données du tableau, sur 48 travailleurs qui exercent l'informatique, 34 soit 70,8 % gagnent un revenu mensuel de 300 \$ et plus, contre 14 soit 29,2 % qui touchent moins de 300 \$; sur 71 mécaniciens, 43 soit 60,6 % perçoivent mensuellement 300 \$ et plus, contre 28 soit 39,4 % qui encaissent moins de 300 \$. Quant aux 17 dépanneurs de téléphones



cellulaires, 12 soit 70,6 % ont un revenu mensuel de 300 \$ et plus, contre 5 soit 29,4 % qui empochent moins de 300 \$.

### b. Sexe et revenu

**Tableau n° 116: Répartition du revenu mensuel après la formation selon le sexe du travailleur**

Revenu mensuel après la formation	Sexe		Féminin		Total	
	Masculin		f	%	f	%
1. Moins de 300 \$	46	36,2	1	11,1	47	34,6
2 300 \$ et plus	81	63,8	8	88,9	89	65,4
<b>Total</b>	<b>127</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

L'application du test de chi-carré a produit les résultats suivants :  $\chi^2 = 2,343$ ,  $dl = 1$  et signification asymptotique = .126. Il en découle qu'au seuil de signification de .05, la liaison entre le revenu et le sexe du travailleur n'est pas statistiquement significative, étant donné que la probabilité de .126, est supérieure à 5 %. Autrement dit, le volume du revenu d'un travailleur issu de l'éducation non formelle est indistinct du fait qu'il soit homme ou femme.

On remarque que, sur 127 travailleurs hommes, 81 soit 63,8 % obtiennent mensuellement un revenu de 300 \$ et plus, contre 46 soit 36,2 % qui touchent moins de 300 \$; sur 9 femmes, 8 soit 88,9 % perçoivent un revenu mensuel de 300 \$ et plus contre 1 soit 11,1 % qui perçoit moins de 300 \$ par mois.

### c. Age et revenu

**Tableau n° 117: Répartition du revenu mensuel après la formation, selon l'âge du travailleur.**

Age \ Revenu	15 à 20 ans		21 à 25 ans		26 à 30 ans		31 à 35 ans		36 à 40 ans		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Moins de 300 \$	5	83,3	24	31,2	12	36,4	4	33,3	2	25	47	34,6
2. 300 \$ et plus	1	16,7	53	68,8	21	63,6	8	66,7	6	75	89	65,4
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>77</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

En utilisant le test de chi-carré nous avons obtenu les résultats suivants :  $\chi^2 = 7,081$ , dl = 4 et signification asymptotique = .132. Il s'ensuit qu'au seuil de signification de .05, le lien entre le revenu et l'âge du travailleur n'est pas statistiquement significatif, car la probabilité de .131 est supérieure à 5 %. Autrement dit, le volume du revenu d'un travailleur issu de l'éducation non formelle n'est pas influencé par son âge.

Les données fournies par le tableau ci-dessus indiquent que sur 6 travailleurs âgés de 15 à 20 ans, 1 soit 16,7 % gagne mensuellement 300 \$ et plus, alors que 5 perçoivent moins de 300 \$. Sur les 77 travailleurs âgés de 21 à 25 ans, 53 soit 68,8 % ont un revenu de 300 \$ et plus, contre 24 soit 31,2 % qui touchent mensuellement moins de 300 \$. Concernant les 33 travailleurs âgés de 26 à 30 ans, 21 soit 63,6 % ont un revenu de 300 \$ et plus, tandis que 12 soit 36,4 % empochent mensuellement moins de 300 \$. A propos de 12 travailleurs âgés de 31 à 35 ans, 8 soit 66,7 % gagnent un revenu de 300 \$ et plus, alors que 4 soit 33,3 % encaissent mensuellement moins de 300 \$. Quant aux 8 travailleurs âgés de 36 à 40 ans, 6 soit 75 % touchent 300 \$ et plus, contre 2 soit 25 % qui ont un revenu mensuel inférieur à 300 \$.

**d. Statut professionnel après la formation et revenu**

***Tableau n° 118 : Répartition du revenu mensuel des travailleurs selon le statut professionnel après la formation***

Statut professionnel après la formation Revenu mensuel après la formation	Employé		Auto-emploi		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. Moins de 300 \$	16	43,2	31	31,3	47	34,6
2. 300 \$ et plus	21	56,8	68	68,7	89	65,4
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>99</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

**Observations :**

L'application du test de chi-carré a produit les résultats suivants :  $\chi^2 = 1,695$ , dl = 1 et sa signification asymptotique = .193. Il en ressort qu'au seuil de signification de .05, le lien entre le revenu après la formation et le statut professionnel du travailleur n'est pas statistiquement significatif, étant donné que la probabilité (signification asymptotique) de 193 est supérieure à 5 %. Autrement dit, le volume du revenu d'un travailleur issu de l'éducation non formelle n'est pas fonction de son statut professionnel, soit-il employé ou versé dans l'auto-emploi.

Comme le montrent les données du tableau, sur 37 travailleurs ayant statut d'employé, 21 soit 56,8 % perçoivent mensuellement 300 \$ et plus, tandis que 16 soit 43,2 % ont un revenu inférieur à 300 \$; sur 99 travailleurs qui exercent de l'auto-emploi, 68 soit 68,7 % gagnent mensuellement 300 \$ et plus, contre 31 soit 31,3 % qui encaissent moins de 300 \$.

### e. Antécédent familial et revenu

**Tableau n° 119 : Répartition du revenu mensuel des travailleurs selon l'antécédent familial dans le métier.**

Antécédent familial \ Revenu mensuel après la formation	Négatif		Positif		Total	
	f	%	f	%	f	%
1. Moins de 300 \$	47	61,8	-	-	47	34,6
2. 300 \$ et plus	29	38,1	60	100	89	65,4
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

#### Observations :

En utilisant le test de chi-carré, nous avons les résultats suivants :

$\chi^2 = 56,700$ ,  $dl = 1$  et signification asymptotique = .000. Il en découle qu'au seuil de signification de .05, l'association entre le revenu du travailleur et l'antécédent familial est statistiquement significative, étant donné que la probabilité de .000 est inférieure à 5 %. Autrement dit, le volume du revenu d'un travailleur issu de l'éducation non formelle est influencé par son antécédent familial dans le métier exercé.

Les chiffres du tableau renseignent que sur 76 travailleurs n'ayant aucun membre de famille exerçant le même métier que celui qu'ils pratiquent, 29 soit 38,1 % ont un revenu mensuel de 300 \$ et plus, tandis que 47 soit 61,8 % touchent mensuellement moins de 300 \$. Sur 60 travailleurs, dont les parents pratiquent le même métier que celui qu'ils exercent, tous soit 100 % perçoivent un revenu mensuel de 300 \$ et plus. Beaucoup d'entre eux travaillent dans les garages et ateliers de la famille où ils jouissent de certains privilèges concernant le traitement financier. Aussi, même en faisant de l'auto-emploi, ces travailleurs tirent profit du capital social lié à leur antécédent familial.

Ils profitent de la clientèle de leurs parents pour pouvoir offrir différents services et gagner un revenu élevé. Alors que ceux qui n'ont pas d'antécédent dans le

métier se battent pour parvenir à implanter leurs services, convaincre la clientèle et gagner sa confiance.

### **Analyse multivariée**

En prenant en compte toutes les variables retenues, nous remarquons qu'aucune d'entre elles ne détermine le revenu des travailleurs. Celui-ci serait peut-être causé par d'autres facteurs non pris en compte dans cette étude, laquelle a porté sur une cohorte des personnes qui entrent dans l'activité professionnelle soit immédiatement soit quelques semaines après leur formation dans les centres des métiers.

L'analyse de leur revenu étant effectuée seulement 6 mois après la formation, nous n'avons pu considérer que les paramètres de la situation antérieure, leurs caractéristiques personnelles, en plus de leur statut professionnel après la formation. Les résultats obtenus laissent supposer qu'il serait probablement prématuré de vouloir, déjà à ce stade, identifier les facteurs déterminants du revenu mensuel des travailleurs enquêtés; alors même que certains d'entre eux qui sont employés seraient en période d'essai et que le salaire qu'ils perçoivent ne serait pas définitif.

De même, d'autres parmi ceux qui sont dans l'auto-emploi se recherchent encore, pour pouvoir implanter leurs garages ou ateliers dans un lieu plus attractif, dans le but de faire accepter leurs services à une plus grande clientèle et d'augmenter leur revenu.

Nous pensons, quant à cela, qu'une évaluation du revenu qui se réaliserait après une durée plus ou moins longue, par exemple 3 ans après la formation, et qui considérerait d'autres variables, par exemple le lieu d'implantation, la publicité et le type de clientèle, pourrait aboutir à des résultats différents.

**Tableau n° 120 : Résultat de la régression logistique (revenu des travailleurs)**

Variable dans l'équation			
	Wald	Signif.	Exp(B)
V_SEXE (1)	0,06753	0,79496	0,64184
SEXE (2)			1,00000
VI_AGE	1,83822	0,76548	
VI_AGE (1)	0,11067	0,73938	0,00007
VI_AGE (2)	1,56390	0,21110	0,26236
VI_AGE (3)	1,30095	0,25404	0,27435
VI_AGE (4)	0,51599	0,47256	0,40552
AGE (5)			1,00000
VII_ANTÉ (1)	0,13281	0,71554	0,00000
ANTE (2)			1,00000
MÉTIERS	2,16040	0,33953	
MÉTIERS (1)	0,11148	0,73846	0,71333
MÉTIERS (2)	1,74739	0,18621	0,37387
METIERS (3)			1,00000
III_STAP (1)	3,57099	0,05880	0,19190
Constante	0,17777	0,67329	18496811,54285

### **Légende**

Wald	: coefficient de WALD
Signif	: Signification asymptotique (Probabilité)
Exp (B)	: Exponentiel Bêta
V_SEXE (1)	: Masculin
VI_AGE	
VI_AGE (1)	: 15 à 20 ans
VI_AGE (2)	: 21 à 25 ans
VI_AGE (3)	: 26 à 30 ans
VI_AGE (4)	: 31 à 35 ans
ANTE	: Antécédent familial
VII_ANTÉ (1)	: Sans antécédent
MÉTIERS	
MÉTIERS (1)	: Informatique
MÉTIERS (2)	: Mécanique
STAP	: Statut professionnel après la formation
III_STAP(1)	: Employé

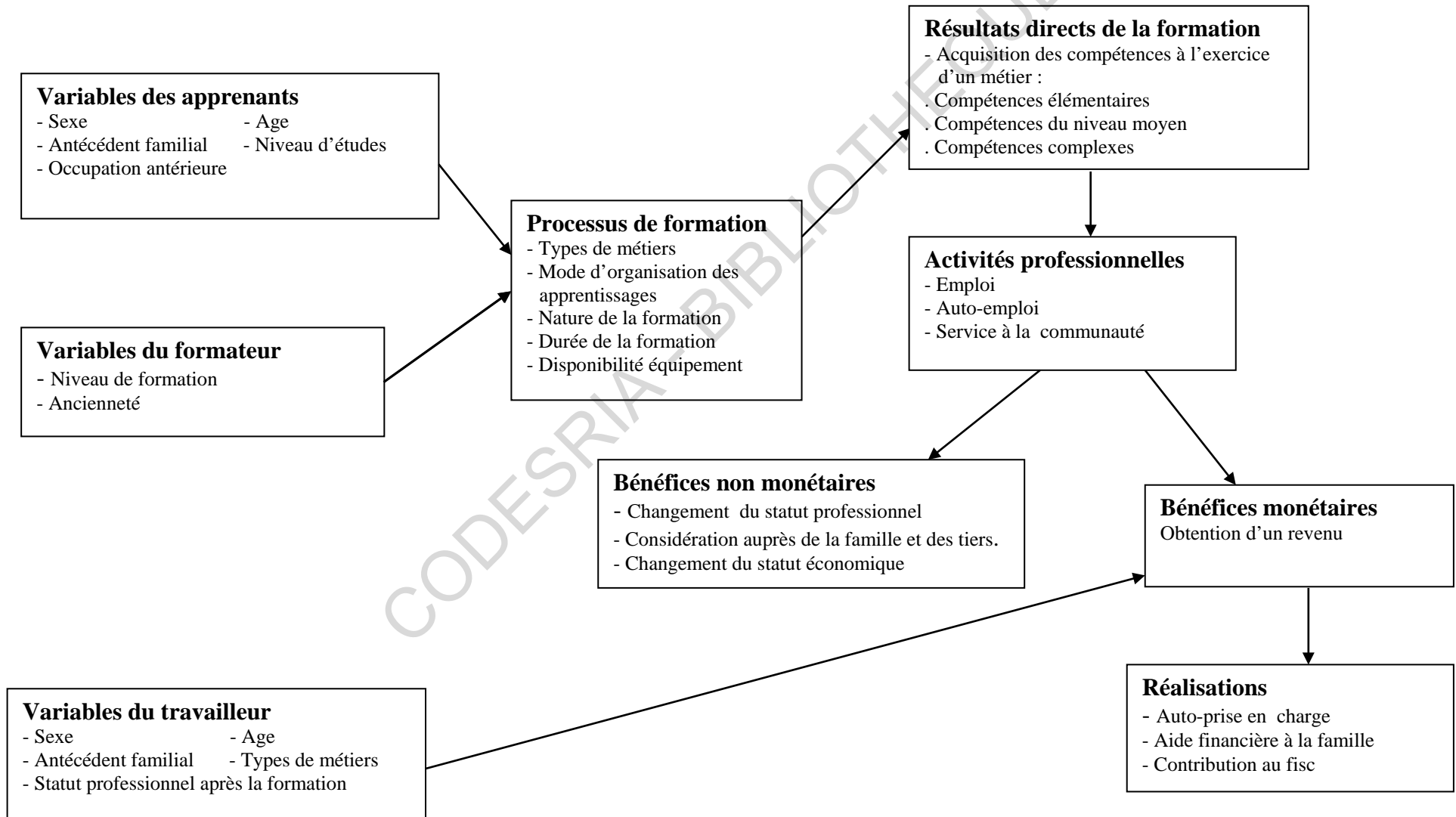
### **5.3. CONCLUSION**

Les informations apportées dans ce chapitre donnent la preuve de l'efficacité de l'éducation non formelle dans l'acquisition, à temps réduit, des compétences pratiques et utile à la vie.

Les déterminants de cette efficacité se rapportent aux caractéristiques personnelles de l'apprenant, à celles du formateur et aux paramètres du contexte de formation. Les bénéfices découlant de l'exercice des métiers appris permettent à l'apprenant se prendre en charge, de soutenir sa famille et de participer au Produit intérieur brut en payant les taxes sur leurs activités professionnelles.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## REPRESENTATION SCHEMATIQUE DES ELEMENTS D'ANALYSE DE L'EFFICACITE INTERNE ET EXTERNE DE L'EDUCATION NON FORMELLE DANS LA PRESENTE ETUDE





## **CHAPITRE SIXIÈME : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS**

### **6.1. INTRODUCTION**

Dans ce chapitre, nous discutons de différents résultats à la lumière des théories retenues. Exercice difficile certes, mais incontournable pour la validité scientifique des conclusions à tirer.

### **6.2. EFFICACITÉ INTERNE ET EXTERNE DE L'EDUCATION NON FORMELLE**

#### **6.2.1. Acquisition des compétences, socialisation des apprenants et productivité de la formation.**

Au-delà des spécificités de chaque centre enquêté et des différences entre apprenants, les résultats de l'épreuve de compétences, font remarquer qu'après une formation de courte durée respectivement de 5 à 6 mois, 7 à 9 mois et 10 à 12 mois, les 338 apprenants, toutes catégories confondues, ont acquis les compétences élémentaires. Ils ont manifesté, en majorité, les compétences du niveau moyen et les compétences complexes.

La facilité qu'offre l'éducation non formelle dans l'acquisition des compétences est d'autant plus remarquable que 38,6 % d'apprenants en mécanique sont entrés en formation sans aucun niveau d'études et 60,3 % ont eu le niveau de secondaire général, pareillement à 22,5 % d'apprenants en informatique et 32,4 % au dépannage cellulaire. Les programmes de formation organisée dans le centre d'éducation non formelle ont été des réels moyens de libération de l'ignorance et de l'oisiveté, grâce à l'apprentissage qui permette le développement des compétences professionnelles.

L'apprentissage réalisé dans les centres d'éducation non formelle a occasionné le changement de statut social, professionnel et économique des apprenants.

Ce changement est d'autant plus remarquable que 81,6 % des travailleurs enquêtés, sans emploi avant leur entrée en formation et vivant totalement sous la dépendance de leur famille, sont parvenus, grâce à la formation reçue, d'être employés ou de se créer leur propre emploi. Aucun apprenant n'est demeuré sans emploi à l'issue de la formation. Aussi, le bénéfice recueilli de l'activité professionnelle a permis à tous les enquêtés de jouir d'une autonomie économique.

En outre, l'apprentissage de métier a été un processus d'intégration dans une corporation et un environnement professionnels. Dans ce processus, les apprenants ont acquis un style de travail et un langage couramment utilisés dans le métier. Ils sont devenus capables de désigner chaque matériel par son nom, de poser des actes recommandables à l'exercice du métier tels qu'on leur a appris.

Par imitation ou identification au formateur ou aux pairs, le comportement des apprenants a progressivement subi de modifications répondant aux actes professionnels inhérents à la nature du métier. En somme, les programmes de formation dans les centres enquêtés constituent un réel mécanisme de socialisation.

Le changement de statut professionnel et l'exercice de métier ont procuré aux travailleurs enquêtés un revenu de 200 à plus de 300 dollars, leur permettant de répondre aux besoins tant personnels que sociaux. Avec leur revenu, tous les travailleurs assurent un soutien financier à leurs familles, 73,5 % d'entre eux payent les taxes sur leur activité professionnelle. Ils contribuent, pour cela, à l'augmentation du Produit Intérieur Brut.

Par leurs prestations, les travailleurs enquêtés apportent des réponses utiles aux besoins sociaux qui s'expriment dans la communauté. Ils offrent des services dont la qualité a permis à 96,3 % d'entre eux de jouir de la considération de leur entourage.

Comparé à leur statut professionnel avant la formation où la majorité a été sans emploi, la formation reçue a fourni une grande opportunité à cette catégorie de vaincre l'oisiveté et de trouver du travail ; et pour les autres, de changer d'emploi. On a remarqué qu'il n'y a pas de travailleur en dépannage cellulaire qui soit un « employé ». Il s'agit d'un domaine récent pour lequel il n'y a pas encore visiblement des offres d'emploi, particulièrement pour les formés des centres d'éducation non formelle. Pour gagner leur vie, ceux-ci sont tous versés dans l'auto-emploi.

En somme, la formation reçue a procuré aux enquêtés, toutes catégories confondues, des réelles capacités, occasionnant plusieurs bénéfices dont l'acquisition et le développement des compétences, l'employabilité, l'auto-emploi, l'obtention ou l'augmentation du revenu, l'autonomie financière, l'aide à la famille, l'expertise à la communauté et le paiement des taxes sur l'activité professionnelle.

Ces résultats confirment la première hypothèse selon laquelle les programmes d'éducation non formelle organisés à Kinshasa, dans les communes de Lemba et de N'djili, permettraient aux apprenants, toutes catégories confondues, d'acquérir à court terme les compétences à l'exercice d'un métier et d'être économiquement autonome. Pour cela, le taux de chômage ou de désœuvrement des individus formés dans les centres d'éducation non formelle serait nul, grâce à la possibilité qu'ils ont de se créer de l'emploi.

En référence à G. BECKER (1964), T. SCHULTZ (1961) et J. MINCER (1958) dont les travaux sur le rendement de l'investissement en l'éducation reposent sur le postulat selon lequel, les compétences acquises dans le système d'enseignement ou de formation augmentent la productivité des individus et, partant, accroissent les revenus qu'ils tirent de leur travail, ces différents bénéfices montrent la rentabilité de l'éducation non formelle en tant qu'investissement humain.

### 6.2.2. Coût et bénéfice monétaires de la formation

Par rapport au temps passé en formation qui était de 5 à 6 mois, 7 à 9 mois et 10 à 12 mois, le coût global de la formation (pris en compte le minerval, les matériels et documents) équivaut à 30 \$ (dollars) pour les uns, 40 \$ pour les autres, excepté les 19 enquêtés soit 13,9 % qui n'avaient rien payé, puisque apprenant dans les garages et ateliers de famille; sans frais de transport ni de matériels (hormis 15 dollars payés par 6 enquêtés soit 4,4 %, habitant les quartiers éloignés et 10 ou 15 dollars payés par 24 enquêtés, soit 17,6 %), le bénéfice monétaire recueilli est énorme : le revenu mensuel obtenu par les travailleurs est de 200 à 250 \$ pour les uns, 260 à 300 \$ pour les autres et plus de 300 \$ pour les autres encore.

Une lecture comparative du revenu avant et après la formation fait aussitôt remarquer la possibilité qu'offrent les formations non formelles d'améliorer la condition personnelle et socio-économique des apprenants : Aucune personne n'est restée sans revenu après la formation; aussi, alors que le revenu le plus élevé (avant la formation) pour ceux qui travaillaient était de 100 \$, la formation non formelle, occasionnant la reconversion professionnelle, leur a permis d'en augmenter sensiblement.

Egalement aux anciens sans emploi, elle leur a conféré la capacité (par le biais de l'emploi ou de l'auto-emploi) de disposer désormais d'un revenu minimum de 200 à 250 \$. En rapprochant ce revenu du barème salarial de la Fonction publique où le salaire du plus gradé est d'environ 152 \$, on remarque la nette supériorité du bénéfice de la formation non formelle dont le coût d'opportunité est relativement faible. Et cela pour deux raisons principales. Premièrement, la durée de la formation est courte (de 6 à 12 mois); deuxièmement, le programme de formation est flexible, permettant à l'apprenant d'entreprendre des activités parallèles. La présence en formation des apprenants qui soient employés ou étudiants en témoignent suffisamment.

En comparant le coût moyen mensuel du minerval qui est de 35 \$ (30 \$+40\$ / 2) avec, ne serait-ce que le revenu mensuel minimum de 200 à 250 \$, on remarque que le coût est largement inférieur au revenu.

Ces résultats confirment la quatrième hypothèse, selon laquelle le volume de bénéfices (monétaire) obtenus par les travailleurs issus de l'éducation non formelle, serait largement supérieur au coût (monétaire) de la formation

Toutefois, les observations suivantes ont été faites : le revenu à l'issue de la formation est indistinct du niveau d'études. Il relève de l'environnement du travail dans lequel chaque enquêté s'est inséré. Tant ceux qui sont en mécanique, en informatique qu'en dépannage cellulaire, qu'ils soient employés ou dans l'auto-emploi, le volume du revenu communiqué varie dans les mêmes proportions.

Plus curieux chez les employés, après leur formation, certains travailleurs du niveau D6 (diplôme d'Etat sanctionnant la fin des études secondaires) ont un revenu supérieur ou égal à 300\$, alors que d'autres gradués touchent 200 à 250\$.

En outre, certains d'entre eux qui sont dans leur premier emploi, indépendamment du niveau d'études, ont un revenu supérieur à d'autres qui travaillent depuis quelques années. Ces constats nous ont amené à procéder à l'analyse de contingence pour déterminer le degré d'association entre le revenu et les différentes variables explicatives retenues dans cette étude. Nous avons ensuite appliqué la régression logistique pour identifier les variables les plus déterminantes de la différence des revenus parmi les travailleurs enquêtés.

Les détails sur ces analyses sont largement exposés dans les lignes qui suivent.

### **6.2.3. La conformité des compétences manifestées par les apprenants avec le référentiel retenu**

#### *Concernant les compétences élémentaires*

En informatique, tous les enquêtés, soit 100 %, savent parfaitement désigner les parties de l'ordinateur, utiliser la souris, utiliser les commandes du clavier en vue d'obtenir la majuscule, la minuscule, l'espacement et l'accent, créer, ouvrir et fermer un fichier. Egalement en mécanique, tous savent observer de manière autonome l'état du véhicule et faire un rapport là dessus. Mêmement, en dépannage cellulaire, tous les apprenants savent allumer le téléphone, émettre et recevoir l'appel, et vérifier l'intensité de la batterie.

#### *Au sujet des compétences du niveau moyen*

En informatique, tous les enquêtés savent consulter et imprimer un document, saisir et modifier un texte et utiliser le correcteur orthographique ; 98,3 % sont à même de copier, coller et imprimer une information ; 97,5 % peuvent télécharger un fichier ; 92 % savent localiser une information donnée et la sauvegarder à un endroit indiqué ; 73 % sont capables de créer un tableau.

En mécanique, 98,9 % des enquêtés savent sélectionner l'outil approprié à la tâche, 95,7 % sont capables d'utiliser correctement l'outil approprié ; 97,8 % peuvent effectuer les différentes vidanges; 96,7 % savent remplacer les divers filtres; 94,6 % sont à même de contrôler les feux d'éclairage; 93,5 % savent effectuer le réglage des phares; 92,4 % peuvent remplacer, remettre en charge et manipuler les batteries ; 82,6 %, savent démonter et remonter les courroies, les bougies et les pneumatiques. En dépannage cellulaire, 94,1 % des enquêtés sont à même de retrouver une information dans la boîte de dialogue ; 85,3 % connaissent les parties du téléphone et autres accessoires ; 82,4 % peuvent identifier les outils dont se sert un dépanneur de téléphone.

### *A propos des compétences complexes*

En informatique, seuls 62,5 % des enquêtés peuvent organiser dans un même document, texte, tableau et images; créer des dossiers, supprimer des informations inutiles et copier des informations désirées dans le dossier adapté ; interpréter les résultats fournis par une feuille de calcul; créer une feuille de calcul simple et utiliser des formules.

En mécanique, seuls 58,2 % des enquêtés sont capables de diagnostiquer les défauts ; réparer les pannes électriques simples (coupures, court-circuit et défaut d'isolement); remplacer les feux de signalisation et d'éclairage ; effectuer le contrôle de la qualité de la réparation ; remplacer les plaquettes et les disques de freins ; remplacer les amortisseurs et la ligne d'échappement et déposer un ensemble tel que moteur et boîte de vitesse. En dépannage cellulaire, seuls 70,6 % des enquêtés réussissaient à décomposer et recomposer un téléphone cellulaire ; verrouiller et déverrouiller le téléphone ; identifier et réparer une panne.

Ces résultats confirment la deuxième hypothèse, selon laquelle, Il y aurait une conformité entre les compétences manifestées par les apprenants, à l'issue de la formation et le référentiel des compétences requises pour chaque métier enquêté.

Les raisons à cette efficacité interne sont plurielles, elles sont analysées ci-dessous d'abord au niveau général, puis en rapport avec les compétences complexes.

## **6.3. DETERMINANTS DE L'ACQUISITION DES COMPETENCES**

### **6.3.1. Au plan général**

L'organisation et le déroulement de la formation non formelle occasionnent le développement des interactions favorables à la construction des compétences et à l'apprentissage. Dans les centres enquêtés, l'apprentissage se passe exclusivement en groupes. Les formateurs ne laissent généralement pas les apprenants travailler individuellement.

Aussi, les activités de formation reposent sur des situations pratiques touchant aux problèmes réels à résoudre. La finalité du processus de formation étant d'obtenir le changement de comportement chez l'apprenant, évalué à l'acquisition de nouveaux savoir et savoir-faire, la distance séparant celui-ci de la connaissance à acquérir est déterminante. C'est là que se situe, par exemple, l'importance de l'intuition et des travaux pratiques sous-tendant l'enseignement en contexte formel.

Dans le domaine de la formation des métiers qui concerne la mise en situation des apprenants s'impose comme moyen de les familiariser avec les contraintes du métier, et avec les différents matériels et leurs usages. Les différentes manipulations sont rendues possibles grâce à la quantité de l'équipement matériel dont disposent la majorité des centres. L'apprentissage ne doit pas être le fait d'une transmission verbale ; mais le produit d'une construction individuelle ou sociale, partant d'une série d'expériences. Toute chose restant égal, un individu formé dans un cadre où il a accès aux différents matériels sera plus apte dans la désignation, le choix et l'utilisation de l'outillage professionnel que l'autre formé dans un contexte où il y a peu ou pas d'équipement.

Au plan de la communication, l'utilisation d'une langue qui soit compréhensible par l'interlocuteur est une condition essentielle à l'obtention d'un feedback attendu. Dans les centres enquêtés, la formation se déroule, en majorité, dans la langue locale possédée par tous les apprenants. Cela permet à ces derniers de communiquer facilement entre eux et avec le formateur, d'exprimer leurs idées, de demander ou de donner une information ou une explication.

Dans la manière de faire, les formateurs adoptent des stratégies plus ou moins identiques, privilégiant la participation des apprenants dans les tâches à accomplir. Ils s'organisent de façon que chaque apprenant, à la limite de ses capacités, intervienne en posant des actes précis dans le travail à produire.



En informatique par exemple, après avoir montré une commande de l'ordinateur ou expliquer la fonctionnalité d'un logiciel, les formateurs effectuent des démonstrations modèles avant de soumettre les apprenants à une tâche collective ou en petits groupes, dont les critères de réalisation leur sont préalablement présentés. Après que ceux-ci aient librement exécuté leurs tâches, les formateurs essaient d'obtenir qu'ils les confrontent au modèle démontré et qu'ainsi, ils évaluent leurs propres efforts. Enfin de compte, les formateurs corrigent simultanément les travaux produits.

En mécanique et en dépannage cellulaire, les formateurs débutent par une démonstration, tout en expliquant l'utilité de chaque geste posé. Ils travaillent collectivement avec les apprenants, avant de les diviser en petits groupes auxquels ils assignent des tâches spécifiques dont les conditions de réalisation sont préalablement communiquées. Ils laissent librement travailler les groupes avant d'intervenir. A la fin, les formateurs donnent leurs appréciations, puis apportent des corrections pour permettre aux apprenants d'améliorer les travaux.

Dans l'accomplissement de travaux en groupes, la participation des apprenants se fait de manière assez particulière. Ils se consultent, se complètent et se commutent continuellement dans le travail à produire. La collaboration s'installe, fondée sur la complémentarité qu'exigent les tâches à réaliser. Ce faisant, les apprenants développent entre pairs des interactions formatives permettant de corriger réciproquement leurs lacunes et d'acquérir ainsi progressivement le savoir-faire requis. On y voit les effets positifs de l'apprentissage coopératif prôné par P. ABRAMI et al (1996, p.113.), où chaque membre apporte sa contribution aux autres, permettant en même temps d'améliorer les compétences de chacun et de réaliser le travail attribué au groupe.

Plus concrètement, on a remarqué trois niveaux de complémentarité s'opérant comme suit : les apprenants travaillent collectivement, chacun s'occupant d'une partie du travail à produire; ils se relayent dans la même

tâche pour renforcer l'action entreprise; ils travaillent dans un même endroit, chacun réalisant le travail lui demandé.

En s'investissant dans l'apprentissage des métiers, les apprenants sont motivés par diverses raisons. Au regard des données de l'enquête, l'amour du métier en est la principale, suivie largement de la perspective d'emploi à court terme. Ces deux facteurs relèvent de la conviction personnelle de celui qui apprend ; alors que les deux autres (antécédent familial et imposition des parents) sont des stimulations externes. L'intérêt pour ce qu'on apprend est un déterminant essentiel pour pouvoir y focaliser son attention et offrir sa participation.

En venant en formation, les enquêtés ont exprimé les attentes ci-après : travailler, créer son propre établissement et approfondir la pratique. Travailler est l'attente majoritairement mentionnée en mécanique (72,8 %) et en informatique (57,5 %), contrairement en dépannage cellulaire où les enquêtés espèrent le plus créer leurs propres établissements. Ces deux attentes traduisent le besoin pour les enquêtés, en majorité sans emploi, d'avoir une occupation professionnelle qui soit à même de leur procurer un revenu dans ce contexte de crise économique où sévit le chômage.

Par ailleurs, ceux qui attendaient approfondir la pratique étaient pour la plupart des élèves ou étudiants, et certains employés voulant améliorer la pratique pour mieux s'adapter à leur travail.

Tous les éléments du processus de formation sus évoqués ont créé un cadre propice à un apprentissage coopératif et interdépendant, dans lequel chaque apprenant en mécanique, en informatique ou en dépannage cellulaire, acquiert ses connaissances dans la co-action. L'acquisition des savoir et savoir faire requis à l'exercice du métier renferme ainsi une dimension sociale importante, faisant résulter l'apprentissage des différents échanges et partages entre apprenants. Les tâches à réaliser sont souvent communes, même si chacun doit se charger d'une partie. Cela crée une *interdépendance*

*positive* entre apprenants, les portant à travailler en équipes pour produire le résultat attendu.

L'apprentissage devient visiblement une co-construction mieux une socio-construction. En travaillant avec les autres, au moyen des échanges permanents, les apprenants enquêtés sont parvenus aux différents niveaux de compétences dans leurs métiers respectifs. Les résultats à l'épreuve de compétences en témoignent largement. L'expérience acquise de la co-construction a servi de socle pour les adaptations aux situations professionnelles, corroborant ainsi la formule habituellement attribuée à L. VYGOTSKY cité par LEGENDRE (2005, p. 360) qui stipule : « *ce que l'apprenant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.* »

### **6.3.2. Par rapport aux compétences complexes**

#### **6.3.2.1. Résultats de l'analyse bivariée**

En rapportant les résultats des apprenants à leurs caractéristiques personnelles et aux conditions de la formation, nous avons obtenu des indications sur l'existence ou non d'un lien significatif entre ces paramètres et les compétences manifestées.

L'application du test de chi-carré a dégagé six facteurs de différence dans l'acquisition des compétences complexes : la durée de la formation, la langue de la formation, l'antécédent familial, la nature de la formation, la quantité de l'équipement et le sexe de l'apprenant. L'impact de la durée de la formation sur l'acquisition des compétences complexes est significatif à la fois en informatique et en mécanique ; tandis que celui de la nature de la formation l'est uniquement en mécanique. De la même manière, l'influence de la langue de la formation, de l'antécédent familial, de la quantité de l'équipement et du sexe n'est significative qu'en informatique.

*a. Concernant la durée de la formation*

Cette variable donne des indications sur le temps passé dans l'apprentissage, lequel permet d'accumuler le savoir-faire nécessaire à l'exercice du métier. Confronté à une situation donnée, l'apprenant peut facilement grâce à cette accumulation, et après avoir fait une association entre la situation en présence et celle précédemment résolue, opérer un transfert de solution. Cette qualité n'est pas spontanée ; elle se construit progressivement et à force d'exercices.

Tout en assurant la formation, les garages, ateliers électroniques et centres informatiques sont en même temps des entités économiques offrant des services aux clients. Le savoir-faire de l'apprenant est aiguisé à mesure qu'il assiste et participe à la réalisation des travaux avec ses pairs ou sous la supervision du formateur. A ce propos, la maîtrise des compétences utiles à l'exercice de son métier dépend de l'expérience emmagasinée.

Un apprenant en mécanique qui, sous la conduite de son formateur, a participé dix fois à la réparation de la boîte de vitesse d'une auto est plus outillé que celui qui s'y retrouve pour la première fois. Il en est de même, dans un atelier électronique où les clients viennent fréquemment solliciter le déverrouillage de leurs téléphones ou le changement du display, travail auquel un apprenant participe régulièrement. A l'arrivée du prochain client pour le même problème, cet apprenant interviendra avec plus d'atouts que celui qui est nouvellement exposé à ce genre de problème.

Pareillement, en informatique l'utilisation des commandes s'acquiert progressivement en fonction de l'usage qu'on en fait, de sorte que la maîtrise d'un logiciel prépare à l'apprentissage d'un autre.

En somme, les apprenants ayant passé plus de temps en formation que les autres jouissent d'une expérience par rapport au nombre des travaux réalisés et difficultés rencontrées, lesquels les préparent à affronter avec succès les situations futures.

*b. Par rapport à la langue de formation (en informatique)*

C'est dans l'interaction avec les formateurs et les pairs que les apprenants construisent leurs connaissances. Dans ce processus, la maîtrise de la langue est un élément essentiel, permettant de comprendre les autres et de se faire comprendre à eux. Les informations présentées aux apprenants demeurent sans signification, si elles sont enfermées dans un code linguistique qui leur est inaccessible. Alors que certains centres d'informatique emploient exclusivement le français, d'autres le combinent avec le lingala (la langue locale). L'épreuve de compétences a montré des meilleurs résultats chez les apprenants qui fréquentent ces derniers. C'est à ce niveau que L. VYGOSTKY, parlant de la médiation, souligne l'importance du dialogue avec l'autre comme un paramètre déterminant dans le processus d'apprentissage.

Le recours au lingala détend l'atmosphère parmi les apprenants, rendant la formation plus amicale. Ceux-ci peuvent facilement poser des questions, exposer leurs difficultés sans crainte de commettre des fautes de style ou de prononciation ; crainte qu'ils éprouveraient peut-être si la formation se déroule uniquement en français. Ils préféreraient alors se taire au lieu de mal s'exprimer et être moqué. Ce faisant, ils passent sous silence leurs lacunes et ne peuvent par conséquent pas apprendre.

La majorité des formateurs en informatique ont probablement été conscients de cette réalité et ont adopté la combinaison du français et de lingala, pour atteindre les objectifs de la formation.

*c. A propos de l'antécédent familial (en informatique)*

Les préférences et choix professionnels d'une personne traduisent parfois la volonté de s'identifier à un parent ou à une autre personne connue. Plus qu'un sentiment, l'antécédent familial peut être une expérience mobilisable pour mieux s'adapter aux situations nouvelles.

La plupart des centres informatiques enquêtés fonctionnent dans les parcelles où les propriétaires habitent avec leurs membres de famille.

Ceux-ci vivent quotidiennement l'activité de l'informatique et sont familiers avec des concepts et matériels utilisés. Par effet de proximité, l'enfant d'un utilisateur de l'outil informatique ou son parent habitant chez lui, arrive à accumuler des connaissances en informatique, sans qu'il soit soumis à un apprentissage organisé. Au fil du temps, il finit par apprendre l'informatique de manière volontaire. Il intègre le centre d'apprentissage avec d'importants pré-acquis, sur lesquels vont se construire les nouvelles pratiques. Il est plus efficace et s'adapte plus aisément aux conditions du métier que d'autres personnes qui n'ont pas le même antécédent.

*d. Au sujet de la nature de formation (en mécanique)*

Le formateur en mécanique peut faire le choix de donner une formation totalement pratique ou y introduire quelques notions théoriques. Dans le second cas, le temps d'apprentissage est partagé entre dimension théorique et dimension pratique, réduisant la durée des manipulations à réaliser.

Un individu formé dans ce cadre aura certainement acquis la capacité d'agir et de verbaliser son action. Cependant, il sera limité quant à certains usages, par rapport à un autre individu qui aura consacré l'entièreté de sa formation à la pratique. Alors que ce dernier manie en permanence l'outillage et participe aux différents dépannages sous la conduite de son formateur ou en compagnie de ses pairs, l'autre sera de temps en temps invité à s'asseoir pour écouter le formateur et probablement prendre notes.

En fin de compte, mis en situation, l'individu ayant reçu une formation totalement pratique sera plus efficace, tel que montré par l'épreuve de compétences complexes.

*e. Concernant la quantité de l'équipement (en informatique)*

L'apprentissage de l'informatique s'opère au moyen de la manipulation de l'ordinateur et de l'exploitation des logiciels appropriés. Les centres de formation doivent, pour faciliter l'apprentissage, disposer des ordinateurs et d'autres périphériques en nombre suffisant, pour permettre à chaque apprenant de s'exercer régulièrement, sans être interrompu puisqu'il doit céder la place à un autre. Chaque tâche doit s'effectuer avec le matériel approprié, sur base d'un programme approprié et suivant la procédure recommandée. Cela est différent en mécanique où, faute d'une clé de roue, les mécaniciens que nous avons enquêtés recourent parfois à un marteau et une barre de fer pour démonter les pneus. Ils font certaines adaptations des pièces mécaniques pour résoudre les problèmes en présence.

En informatique, il est quasi impossible de faire des adaptations techniques ou d'utiliser un logiciel ou un matériel à la place d'un autre. On ne peut pas, par exemple, employer une autre composante de l'ordinateur à la place du clavier ou de l'imprimante et espérer obtenir des résultats satisfaisants. Il est de l'avantage de chaque centre informatique qui s'engage à assurer une bonne formation, de disposer de l'équipement approprié et en nombre suffisant. C'est alors qu'il pourra réaliser un apprentissage efficace auprès des apprenants.

### **6.3.2.2. Résultats de la régression logistique**

L'application de la régression logistique a mis en association les résultats de l'épreuve des compétences complexes avec, d'une part les variables caractéristiques de l'apprenant et, d'autre part, celles du contexte de la formation. Elle a permis d'identifier respectivement les variables qui sont les plus déterminantes des compétences évaluées et sur lesquelles doivent reposer l'organisation du processus d'apprentissage dans le secteur de l'éducation non formelle.

### a. En mécanique

En prenant en compte toutes *les variables de l'apprenant*, seule la durée de la formation s'est révélée plus déterminant de la compétence complexe en mécanique. Par rapport à cette variable, les apprenants ayant passé 5 à 6 mois de formation, ont moins de chance d'être compétents à l'épreuve soit 1,7 %, comparés à ceux qui en ont passé 10 à 12 mois. Pareillement, ceux qui ont passé 9 mois de formation n'ont que 13 % de chance d'être compétents. En d'autres termes, la compétence en mécanique est déterminée par la durée passée par l'apprenant en formation.

Concernant le sexe, les apprenants hommes ont 9,3 % de chance de plus d'être compétents que les femmes.

A propos de l'âge, les apprenants âgés de 15 à 20 ans et de 31 à 35 ans ont moins de chance d'être compétents que ceux âgés de 36 ans et plus. Tandis que ceux âgés de 21 à 25 ans et 26 à 30 ans ont plus de chance d'être compétents.

Concernant l'antécédent familial, les apprenants qui ont un antécédent positif ont beaucoup plus de chance d'être compétents que ceux qui n'ont pas d'antécédent familial dans le métier.

Quant à l'occupation antérieure, les apprenants ayant préalablement exercé des activités techniques (par exemple l'électricité, la soudure), sont largement plus compétents que les élèves et étudiants. Tandis que ceux ayant exercé les métiers sans rapport avec la mécanique, ainsi que les sans emploi, ont moins de chance d'être compétents.

En considérant toutes *les variables du contexte de formation*, il se révèle qu'aucune d'entre elles ne détermine les compétences des apprenants en mécanique. En prenant séparément chaque variable, la situation se présente comme suit :



Concernant le niveau d'études du formateur, les apprenants qui ont été formés par les formateurs au niveau de graduat ont été plus compétents que ceux (apprenants) formés par les formateurs du niveau d'études inférieur (Diplômé d'Etat).

La politique éducative doit, au regard de ces résultats, encourager la formation des formateurs dans le secteur de l'éducation non formelle.

A propos de l'ancienneté, les apprenants qui ont suivi la formation avec les formateurs d'une ancienneté de 3 à 5 ans, sont plus compétents que ceux formés par les formateurs ayant d'ancienneté supérieure ou inférieure à cet intervalle. Au sujet de la langue de formation, les apprenants formés dans les garages où les formateurs emploient le lingala, sont plus compétents que les autres. Quant à l'équipement, les apprenants ayant suivi la formation dans les garages moins équipés ont été plus compétents que ceux formés dans les garages disposant d'un équipement suffisant. Le nombre insuffisant de matériel a porté les formateurs à beaucoup de créativité pour pouvoir rendre opérationnel le processus de formation. En l'absence de l'outil approprié, ils font recours à un substitut, pour résoudre le problème en présence. De même, considérant le nombre limité de matériel de formation, chaque apprenant fait le maximum pour optimiser l'utilisation de l'outil à sa disposition, avant de le passer aux autres.

### **b. En informatique**

En prenant en compte toutes *les variables de l'apprenant* ; seuls la durée de la formation et le sexe se révèlent comme déterminant l'acquisition des compétences complexes en informatique. Prise séparément, la situation des variables se présente comme suit :

Concernant le sexe, les hommes sont plus compétents que les femmes ; à propos de l'âge, les apprenants âgés de 26 à 35 ans, suivis de ceux âgés de 15 à 25 ans, ont été plus compétents que ceux âgés de 36 ans et plus. On remarque donc que les jeunes de moins de 35 ans donne la preuve de

l'acquisition des compétences en informatique plus que ne le peuvent les personnes plus âgées.

A ce propos, l'on note que les jeunes en âge de responsabilité sont plus motivés et, par conséquent, s'appliquent mieux que les moins jeunes et les plus âgés qui ont intégré les centres d'apprentissage, respectivement pour compléter leurs notions scolaires, académiques ou pour la culture personnelle.

Au sujet de l'occupation antérieure, les apprenants ayant exercé les activités sans rapport avec l'informatique, suivis des élèves et étudiants, ont manifesté de la maîtrise des compétences complexes en informatique plus que les sans emplois, lesquels ont été plus compétents que les apprenants qui ont exercé, avant l'entrée en formation, les activités en rapport avec l'informatique.

Concernant le niveau d'études à l'entrée en formation, on constate que les apprenants ayant le niveau de graduat sont plus compétents que ceux du niveau d'instruction inférieur. Ce résultat permet de comprendre la facilité que procure à l'apprenant son niveau d'instruction dans l'apprentissage en informatique. Le niveau d'instruction l'aide à tirer au maximum le bénéfice de l'usage de l'outil informatique. Parmi les qualités attendues de l'utilisateur de l'ordinateur, figure son habileté à pouvoir dialoguer avec la machine, à lire les recommandations affichées à l'écran et à exécuter les commandes utiles. Cette capacité est fortement favorisée par le niveau d'instruction de l'apprenant, l'utilisation de l'ordinateur exigeant l'aptitude à lire et à écrire.

A propos de l'antécédent familial, les apprenants ayant un antécédent positif, ont été plus performants que ceux qui n'ont aucun parent disposant de l'ordinateur ou exerçant le travail d'informaticien. Quant à la durée de la formation, les apprenants ayant passé 12 mois en formation ont justifié de plus de compétences que ceux qui ont passé moins de temps en formation. Il faudrait donc encourager les apprenants, non seulement à entrer au centre de formation, mais à y demeurer jusqu'à la fin de celle-ci. C'est alors qu'ils pourront acquérir les compétences requises à l'exercice du métier.

En mettant en association toutes *les variables de contexte de formation*, nous remarquons que la langue de formation, le niveau d'études du formateur et la quantité d'équipements déterminent l'acquisition des compétences complexes en informatique.

En les prenant séparément, nous avons observé la situation suivante : Concernant le niveau d'études du formateur, les apprenants formés par les formateurs licenciés ont fait preuve de beaucoup plus de compétences que ceux qui ont suivi la formation auprès des formateurs de niveau d'études inférieur.

Cette observation implique la nécessité, dans l'élaboration des politiques éducatives nationales, d'encourager voire d'organiser la formation des formateurs du secteur non formelle pour une meilleure productivité. Dans cette même perspective, il est également utile que les pouvoirs publics planifient la création des centres d'éducation non formelle pour pouvoir répondre à l'ensemble des besoins dans ce domaine.

Par rapport à l'équipement, on constate que les apprenants inscrits dans les centres dotés d'un équipement très suffisants, ont été plus performants que ceux qui ont suivi la formation dans les centres moins équipés. La nouvelle politique éducative devra envisager de doter les centres d'éducation non formelle d'équipement adéquat et en nombre suffisant, permettant ainsi d'assurer une formation acceptable aux apprenants.

Concernant la langue de formation, il est remarqué que les apprenants formés par les formateurs qui combinent le lingala et le français sont plus performants que ceux qui ont suivi la formation exclusivement en français. Ces résultats traduisent le bénéfice dont jouirait le formateur en assurant une formation exclusivement dans la langue maîtrisée par l'apprenant ou en faisant continuellement recours à celle-ci, pour répondre aux difficultés auxquelles est buté l'apprenant dans son apprentissage. C'est à ce niveau qu'il convient de souligner l'importance de promouvoir les langues locales dans la

communication pédagogique. Elles constituent un moyen essentiel pour le formateur de pouvoir obtenir un réel feedback auprès des apprenants.

Quant à l'ancienneté du formateur, il ressort que les apprenants qui ont suivi la formation auprès des formateurs ayant plus d'ancienneté (soit 3 à 5 ans), ont été plus performants que ceux formés par les jeunes formateurs dont l'ancienneté varie entre 1 et 2 ans.

Les résultats obtenus à l'issue de l'identification des facteurs de l'efficacité interne via l'analyse bivariée ont montré que l'acquisition des compétences complexes était significativement différente selon la durée de la formation (dans les deux métiers), la langue de la formation, l'antécédent familial, la langue de la formation, la quantité de l'équipement et le sexe (en informatique), et la nature de la formation (en mécanique). L'approfondissement desdits résultats dans un modèle de régression logistique a confirmé l'impact significatif de la durée de la formation dans les deux métiers, tandis que celle de la langue de formation l'est uniquement en informatique. Et contrairement aux résultats de l'analyse bivariée, la régression logistique ne confirme pas l'impact significatif de l'antécédent familial et de la nature de la formation (en mécanique), mais révèle l'influence significative exercée par le sexe, le niveau d'études du formateur et la quantité (disponibilité) d'équipement sur l'acquisition des compétences en informatique.

Ces résultats permettent de confirmer notre troisième hypothèse, tout en spécifiant que l'effet exercé par ces variables sur l'acquisition des compétences diffère selon les métiers.

## **6. 4. DETERMINANTS DU REVENU DES TRAVAILLEURS ISSUS DE L'EDUCATION NON FORMELLE**

### **6.4.1. Résultats de l'analyse bivariée**

En mettant en rapport le revenu des travailleurs enquêtés avec respectivement leurs caractéristiques personnelles, nous avons obtenu des indications concernant l'association possible entre le volume dudit revenu et les différentes variables explicatives.

L'emploi du test de chi-carré a révélé que seul l'antécédent familial exerce une influence significative sur le volume du revenu perçu par les enquêtés. Concernant les autres variables, il n'a pas été prouvé l'existence d'un lien significatif entre chacune d'elles et le revenu. Nous avons poursuivi l'analyse pour vérifier si, en présence des toutes les variables associées, l'antécédent familial conserverait son impact sur le revenu des travailleurs. Pour cela, nous avons recouru au modèle de régression logistique dont les résultats sont exposés ci-dessous.

### **6.4.2. Résultats de la régression logistique**

En prenant en compte toutes les variables retenues, nous remarquons qu'aucune d'entre elles n'a de lien avec le revenu des travailleurs. Celui-ci serait probablement causé par d'autres facteurs non pris en compte dans cette étude, laquelle a porté sur une cohorte des personnes qui entraient dans l'activité professionnelle, soit immédiatement soit quelques semaines après leur formation. L'analyse de leur revenu étant effectuée six mois après la formation, elle n'a pu considérer que les paramètres de la situation antérieure (leurs caractéristiques personnelles), en plus de leur statut professionnel après la formation.

Les résultats obtenus laissent supposer qu'il serait probablement prématuré de vouloir, déjà à ce stade, identifier les facteurs déterminants du revenu mensuel des travailleurs enquêtés, alors même que certains d'entre eux (les

employés) seraient en période d'essai et que le salaire qu'ils perçoivent ne serait pas définitif.

De même, d'autres parmi ceux qui sont dans l'auto-emploi se recherchent encore, pour pouvoir implanter leurs garages ou ateliers dans des lieux plus attractifs. Ce qui leur permettra de faire accepter leurs services à une clientèle plus grande et ainsi d'augmenter leur revenu. Nous pensons, quant à cela, qu'une évaluation de revenu qui se réaliserait après une durée plus ou moins longue, (par exemple 3 ans après la formation) et qui considérerait d'autres variables (par exemple le lieu d'implantation, le mode de publicité faite, sa fréquence, la catégorie sociale de la clientèle, etc.), pourrait aboutir à des résultats différents.

Il nous paraît toutefois utile de donner un commentaire en ce qui concerne les variables retenues par J. MINCER dans sa théorie explicative de la différence de revenu entre les travailleurs, ainsi que les raisons justifiant notre choix de ne pas les utiliser dans la présente étude. J. MINCER attribue la différence de revenu à deux facteurs, à savoir le niveau de formation et l'ancienneté. L'analyse qu'il développe découle d'une série d'observations et de réflexions menées dans le secteur structuré de l'emploi où il y a classification des postes de travail et hiérarchisation des grades, assorties des volumes de salaires correspondants.

Aussi, au sein d'un même emploi, la progression d'un niveau à l'autre, ainsi que l'accès aux avantages connexes, sont bien réglementés, donnant à la différence de salaire un caractère institutionnel et légal. Dans ces conditions et jusque à la fin de leur carrière, certains travailleurs ne pourront jamais atteindre certains niveaux de revenu car n'ayant pas la qualification ni l'ancienneté requise.

Dans le secteur non formel, la situation se présente différemment, comme attestent les données de l'enquête. La formation n'y est pas nécessairement sanctionnée par un diplôme, lequel traduit le niveau de compétences dont doit

se prévaloir son détenteur à l'occasion de l'embauche, pour réclamer le niveau proportionnel de salaire et tous les avantages dus. Dans ce secteur, le revenu perçu par les travailleurs exerçant en majorité l'auto-emploi tiendrait compte d'un ensemble de paramètres de l'environnement dont l'emplacement de son garage ou son atelier et les réseaux de relations personnelles susceptibles de mobiliser une grande clientèle.

En outre, la variable ancienneté n'a pas été prise en compte dans l'analyse des déterminants de la différence de revenu. Elle est la même pour tous les enquêtés, soit six mois partant de la fin de leur formation.

## **6.5. CONCLUSION**

La formation reçue dans les centres d'éducation non formelle procure aux enquêtés, toutes catégories confondues, des réelles capacités, occasionnant plusieurs bénéfices dont l'acquisition et le développement des compétences, l'employabilité, l'auto-emploi, l'obtention ou l'augmentation du revenu, l'autonomie financière, l'aide à la famille, l'expertise à la communauté et le payement des taxes sur l'activité professionnelle.

## **CHAPITRE SEPTIÈME : POUR UNE REDEFINITION DE LA POLITIQUE EDUCATIVE EN REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO**

### **7.1. INTRODUCTION**

Les résultats de cette étude montrent combien les programmes de formation organisée dans les centres d'éducation non formelle constituent un réel moyen de libération, grâce à l'apprentissage qui permet le développement des compétences professionnelles dont la mise en œuvre dans l'exercice d'un métier génère des bénéfices tant individuels que sociaux.

En tant que principal acteur de son apprentissage, l'apprenant acquiert progressivement, en collaboration avec les autres et sous la conduite du formateur, les connaissances et aptitudes qui reflètent dans son langage et ses gestes, le profil professionnel du métier appris.

C'est à cela que l'on perçoit le caractère socialisant des programmes d'éducation non formelle, lesquels donnent l'occasion aux déscolarisés, aux désœuvrés et même aux marginaux de devenir socialement utiles.

En outre, la productivité desdits programmes est démontrée par la rentabilité qu'ils génèrent. Le changement de statut professionnel et économique des apprenants permet de participer à la production de la richesse nationale par le travail qu'ils exercent.

Aussi, le revenu qui en découle leur permet, en payant les taxes communales sur leurs activités professionnelles, de contribuer à la croissance. Ces triples fonctions justifient la nécessité d'accorder une place bien méritée à l'éducation non formelle dans le cadre des nouvelles politiques nationales de l'éducation. Ces dernières doivent, comme l'ont montré les résultats de l'enquête, prendre la mesure de l'ensemble des défis contre lesquels bute cette forme d'éducation.



Il s'agit notamment d'encourager voire d'organiser la formation des formateurs du secteur non formelle pour une meilleure productivité.

Dans cette perspective, les pouvoirs publics devront planifier la création des centres d'éducation non formelle pour répondre à la demande sociale. Aussi, de doter les centres qui seront créés d'équipement adéquat et en nombre suffisant permettant d'assurer une formation acceptable aux apprenants. Ils devront enfin promouvoir la formation dans la langue locale.

Cependant, « *en dépit de ses avantages, certaines personnes pensent que la formation donnée dans le secteur d'éducation non formelle relèverait de la routine. Les individus formés seraient incapables de concevoir, de faire des nouvelles inventions ou éventuellement de s'adapter à l'évolution de leur profession. En terme de perspective d'emploi, la question de l'égalité des chances se poserait inévitablement entre les apprenants issus de ce secteur et ceux du formel.* » (MUSA ALOKPO, 2005, p.153).

Cette représentation négative peut restreindre la portée de l'éducation non formelle et empêcher les individus qui le désirent, de bénéficier des opportunités de formation qu'elle procure. Pour éliminer pareille conception, il convient d'élaborer une bonne définition des fonctions que doivent assumer l'éducation non formelle dans le contexte éducatif global de la République Démocratique du Congo et de lui octroyer un statut qui couvre toute la pertinence qu'elle renferme, tant comme processus d'encadrement, de formation et de socialisation des non atteints par l'enseignement formel, que comme moyen d'assurer une permanence d'apprentissage des diplômés.

## **7.2. QUEL STATUT POUR L'ÉDUCATION NON FORMELLE ?**

Le statut de l'éducation non formelle ne peut être mieux appréhendé que dans une vision éducative intégrée, l'associant avec l'éducation formelle et l'informelle. La réalisation d'une telle perspective implique que des efforts suffisants soient fournis pour un recadrage du champ éducatif, où chaque forme d'éducation remplit sa mission au bénéfice de l'apprentissage au long de la vie.

Pour cela, il y a nécessité de réviser le système d'éducation et de formation, d'intégrer l'éducation formelle et l'éducation non formelle, de spécifier les niveaux d'intégration, de prendre la mesure des défis à relever et d'entreprendre des actions conséquentes.

### **7.2.1. Révision du système d'éducation et de formation**

Avec un taux de scolarisation de 52 % et celui d'alphabétisation des adultes de 65 % (PNUD, 2006, p.129), la réalisation de l'éducation de base pour tous à laquelle a souscrit l'Etat congolais ne pourra nullement être assuré par le seul système d'enseignement formel ; mais plutôt par une plus grande diversification de l'offre éducation. Les besoins d'apprentissages des enfants, des jeunes et des adultes étant multiples et divers, ils ne peuvent être satisfaits qu'à l'aide d'une différenciation des modes de formation.

Pour cette raison, la liaison de l'éducation du type scolaire avec celle extrascolaire doit être reconnue comme une nécessité pour la généralisation de l'éducation en République Démocratique du Congo. Bien que remplissant chacun une fonction qui lui est propre, ces deux sous-systèmes (scolaire et extrascolaire) se complètent l'un l'autre et ont également des objectifs communs. Ils ne peuvent s'exclure mutuellement ni rivaliser ou se concurrencer quant aux priorités ou à la distribution des ressources. Ils doivent, au contraire, s'articuler pour répondre au souci d'efficacité,

d'économie et de démocratisation de l'éducation; mais aussi, pour éviter une dispersion des efforts et des ressources.

A cet effet, K. RUHWAZA (2006, p.108) pense que le principal défi, pour tirer le meilleur profit de la réforme du système d'éducation et d'apprentissage, est de mettre au point une approche globale. Pour ce faire, il faut reconnaître le besoin d'avoir des canaux d'éducation et d'apprentissage divers qui puissent s'adresser à tous les apprenants potentiels, quelle que soit leur situation, tout en assurant qualité et équité au sein d'un système éducatif fort, unifié et pourtant diversifié.

### **7.2.2. Intégration de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle**

Pour mieux saisir la portée de l'intégration entre les formes de l'éducation, il faudrait les considérer sur un continuum. Dans cet ordre d'idées, affirment G. BROUGÈRE et H. BÉZILLE (2007, p.149), *« dès que l'on affine le regard, on perçoit une situation complexe qui ne permet pas d'isoler aussi simplement apprentissages formels et non formels. Il est sans doute impossible de mettre une frontière entre là où il s'agit d'un continuum. »*

Ouvrir l'école au bénéfice du capital d'expériences techniques, scientifiques et culturelles de l'environnement social est une exigence majeure qui s'impose à l'éducation formelle. Cependant, ses caractéristiques ne la prédisposent pas toujours à satisfaire une telle exigence : fermée sur elle-même, elle a tendance à ignorer les réalités de son environnement immédiat et surtout l'apport que peuvent fournir les praticiens œuvrant dans le domaine de l'éducation non formelle. Pour ce, on doit, à la fois, penser à un réinvestissement des expériences de cette dernière dans le système éducatif classique, et voir dans quelle mesure l'enseignement classique pourra apporter sa contribution au développement de l'éducation non formelle.

En République Démocratique du Congo, les rapports entre l'éducation non formelle et le système éducatif classique ne sont pas organisés ni ne se trouvent traduits dans une politique éducative déterminée. La nouvelle

approche de l'intégration des deux secteurs éducatifs, que nous proposons, devra alors être méthodiquement appliquée, si l'on veut en tirer des réels bénéfices.

En tant que composantes d'un même processus, la liaison de ces deux formes d'éducation pourra, à notre avis, produire une grande efficacité à double point de vue : quantitatif et qualitatif.

Au premier, pour une grande expansion de l'offre éducative aux non atteints par l'école et à ceux qui en sont sortis, abandonnant ou achevant le programme ; et au second, moyennant le transfert des pratiques positives visant à mettre à profit les avantages de la double approche formelle et non formelle dans la mise en œuvre des nouvelles politiques éducatives. C'est ici une perspective utile pour faire face aux nombreux défis éducatifs.

L'idée d'intégration n'est certes pas nouvelle, puisque ayant déjà été préconisée par l'Unesco, particulièrement dans le domaine de l'alphabétisation de base. Cependant, sa mise en application pour le cas de notre pays sera vraisemblablement une nouveauté. Elle requiert une réelle volonté politique pour pouvoir stimuler l'engagement et la participation sociale.

Sa réussite réside également dans le changement de conception sur le rôle assigné à chacune de forme et le type de rapport devant exister entre les deux.

A ce propos, recommande M. TORRES (2001, p.17) : « *l'on doit dépasser la conception simpliste qui considère que le rôle de l'éducation non formelle est de compléter l'éducation formelle. Mais, plutôt, que dans une politique holistique de l'éducation et dans la vie d'un individu, éducation formelle, éducation informelle et éducation non formelle se complètent mutuellement.* »

Autant nous sommes conscient que l'exigence de démocratisation et d'égalité d'accès à l'éducation veut que tous les enfants bénéficient d'une scolarisation

formelle appropriée et qui ne soit pas au rabais, autant nous savons que dans des situations de pauvreté et de dégradation économique actuelle, l'éducation doit aller au-delà de la simple instruction, pour permettre aux apprenants de développer les compétences immédiatement utilisables dans l'effort de production et la solution des problèmes réels de la communauté.

C'est ce que fait l'éducation non formelle, en mettant en place une gamme de structures d'apprentissage telles que les formations aux métiers qui nous intéressent dans ce travail. Celles-ci assurent une insertion immédiate dans l'effort de production.

Aux formations aux métiers, il faut joindre d'autres programmes ponctuels qui touchent par exemple à la promotion de la santé, à la vulgarisation agricole, à l'alphabétisation et à la culture Démocratique. Ces programmes relèvent généralement de l'éducation des adultes.

Soulignant la nécessité d'une approche intégrée en éducation, en particulier celle des adultes, E. FAURE (1972, p.36) écrit ce qui suit : « *L'éducation des adultes revêt une importance particulière dans la mesure où elle constitue un facteur déterminant dans la réussite scolaire de non adultes: On ne peut, en effet, dissocier l'enseignement primaire des enfants du niveau éducatif des parents Ce n'est pas dans un milieu analphabète que pourront être préparées les générations nouvelles. Il importe donc de ne jamais opposer l'éducation des adultes à l'éducation des enfants et des jeunes. Le concept d'une éducation **globale** transcende cette apparente contradiction et en met les deux pôles, parallèlement et simultanément, au service des objectifs communs de l'éducation. »*

Cette analyse implique la nécessité d'un changement de perspective politique en matière d'éducation, concernant l'articulation entre les secteurs formel et non formel de l'éducation, tant pour la scolarisation des enfants que pour la formation extrascolaire des adultes. L'éducation non formelle ne devra plus demeurer, dans notre société, un secteur marginal et méprisable. Elle doit, au

contraire, constituer une dimension importante dans les politiques et budgets d'éducation pour permettre l'intégration avec l'enseignement formel.

### **7.2.3. Niveaux d'intégration de l'éducation formelle et non formelle**

L'intégration entre l'éducation formelle et non formelle peut se faire à plusieurs degrés, et prendre diverses formes dont trois principales identifiées par W. HOPPERS (1999) sont : le niveau du système, le niveau des institutions et le niveau des programmes.

**L'intégration systémique** : nous la situons à l'échelon des politiques consistant, par exemple, à octroyer la certification et les équivalences des résultats de la formation, à organiser des ponts qui puissent permettre aux apprenants du secteur non formel de pouvoir réintégrer l'école traditionnelle. L'établissement des passerelles est d'autant plus important que certains apprenants sont entrés dans les centres d'éducation non formelle, faute des moyens de poursuivre leur scolarité. Les résultats de l'enquête ont indiqué que 23,9 % des apprenants avaient encore, au moment de l'enquête, l'âge acceptable pour une réintégration à l'école secondaire soit 15 à 20 ans.

La politique éducative doit donc, au moyen des ponts entre l'éducation non formelle et la formelle, donner l'occasion à ceux d'entre eux qui le peuvent de retourner à l'école. La nécessité de ces passerelles peut être également justifiée par le fait que 17,2 % des apprenants des centres des métiers étaient en même temps élèves ou étudiants. Ceux-ci viennent s'y exercer et approfondir la pratique des notions apprises en classe.

Dans le même registre, les données de l'enquête montrent que malgré les diplômes universitaires obtenus, 12 % des gradués ont sollicité en supplément la formation non formelle, de même que 23 % des diplômés d'Etat. Cette demande serait due, soit au besoin de renforcement de la pratique, soit à celui d'effectuer une reconversion professionnelle, vu la situation du chômage accru.

En somme, dans l'optique de l'intégration éducative, l'offre des programmes non formels soulève une précieuse question qui peut se résumer en terme suivant : comment mettre en œuvre un système éducatif qui puisse permettre de donner un minimum d'éducation de base, tout en maintenant ouverte la possibilité pour les apprenants qui le peuvent, d'intégrer l'enseignement formel ?

La réponse à cette préoccupation implique, comme ci-dessus dit, la création d'une jonction entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle, facilitant ceux qui reçoivent une formation extrascolaire d'accéder à des niveaux supérieurs d'enseignement scolaire, si leurs capacités le justifient.

Un des reproches qu'on pourrait adresser à l'idée d'organiser l'éducation non formelle parallèlement au système formel est probablement de penser que la création d'un double système d'éducation ne permet pas d'assurer l'égalité de chance dans le domaine éducatif et social ; qu'une telle politique est de nature à institutionnaliser les différences sociales des classes existantes et à légitimer les inégalités ( C. COLCLOUGH, 1993).

En réponse, nous pensons que la réalité en est toute autre. Car, l'une des principales raisons pour laquelle on envisage de donner à certains groupes et individus une éducation par des moyens extrascolaires est justement l'insuffisance des ressources disponibles, ne permettant pas de développer suffisamment l'enseignement formel et de généraliser l'éducation par ce seul moyen. Dans ces conditions, l'éducation non formelle pourra récupérer, d'une manière ou d'une autre, les exclus de l'école pour leur assurer une éducation qui réponde à leurs besoins ; En même temps, offrir une formation supplémentaire et permanente à ceux qui sont déjà diplômés.

**L'intégration institutionnelle** : à ce niveau nous pensons, entre autres, à un emprunt des pratiques ou un transfert d'expériences réussies dans un secteur vers un autre. L'enseignement formel doit, par exemple, s'inspirer du mode d'organisation de travail en équipes et de l'apprentissage collaboratif

couramment pratiqués dans les centres d'éducation non formelle, comme l'ont montré les résultats de l'enquête.

**L'intégration des programmes** consistera, par exemple, à incorporer dans le programme de formation dans un secteur, les éléments du contenu d'un autre ou les matériels utilisés par un autre.

A cet effet, on devra intégrer l'expérience professionnelle ou les projets communautaires dans un programme de l'enseignement formel ou favoriser l'utilisation de l'atelier commun entre apprenants du formel et du non formel.

Dans ce cadre, comme dit plus haut, les résultats de l'enquête ont montré qu'il y a parmi les apprenants des centres d'éducation non formelle, des élèves et des étudiants; la raison fondamentale de leur inscription aux centres étant d'approfondir la pratique des notions étudiées à l'école. Dans leur équipe de travail, ils s'entraident mutuellement, apprenant les uns par les autres.

En tant que processus de construction, l'intégration de l'éducation formelle et non formelle ne se fait pas sans difficultés. Elle bute contre d'importants défis pratiques à relever, comme présenté dans le point ci-dessous.

#### **7.2.4. Quelques défis à relever**

Au-delà de sa contribution combien déterminante, la perspective d'intégrer dans un même système éducatif les modes diversifiés d'éducation, peut cependant poser quelques problèmes pratiques dont les plus importants se rapportent à la nature des compétences à développer et aux meilleures voies de leur acquisition; à l'instance habilitée à les définir; à l'égalité des chances tant concernant l'accès aux connaissances utiles qu'à l'emploi rémunérateur; à la mise en place des procédures de certification et de reconnaissance pour donner à l'éducation non formelle une vraie place dans ce cadre intégré; à l'équilibre entre l'intérêt de l'Etat à maintenir un système éducatif pertinent et équitable et la demande des individus pour une éducation répondant à leurs besoins.



### 7.2.5. Actions à entreprendre

Nous suggérons à l'intention du pouvoir organisateur de l'éducation en République Démocratique du Congo d'entreprendre une série d'actions pour relever les défis ci-dessus et permettre à l'éducation non formelle de contribuer efficacement aux objectifs d'éducation et du développement. Pour y parvenir, les autorités devront :

Elaborer une législation décrivant plus explicitement le cadre d'organisation et du fonctionnement de l'éducation non formelle et ses rapports avec la formelle. Au besoin, revisiter la loi-cadre de l'enseignement de septembre 1986 pour l'adapter à cette nouvelle donne. Ils pourront également nommer une instance de coordination des différentes opportunités de l'éducation non formelle et mettre en place un mécanisme de renforcement des capacités, pour continuellement assurer la formation des formateurs. Concernant cette dernière, la nouvelle politique éducative devra encourager et créer les conditions du relèvement du niveau de formation des formateurs leur permettant d'améliorer, à leur tour, la qualité de la formation offerte.

Les résultats de la régression logistique sur l'épreuve de mécanique ont par exemple montré, en analysant séparément les variables du contexte de formation, que les apprenants formés par les formateurs du niveau de graduat ont été plus compétents que ceux ayant suivi la formation auprès des formateurs du niveau d'études inférieur, soit diplômés d'Etat.

Les pouvoirs publics devront aussi créer d'autres structures de formation répondant aux besoins spécifiques des populations, en dehors de celles existantes et leur fournir un équipement adéquat. Cela pour répondre à la carence constatée lors de l'enquête où 21,9% des centres enquêtés n'étaient pas suffisamment dotés d'équipement pour la formation.

Dans ce même ordre d'idées, ils doivent mettre en place différents mécanismes de mobilisation de ressources (matérielles et financières), pour

subventionner les centres d'éducation non formelle. Ces ressources peuvent provenir tant des sources internes (publiques, privées, celles des communautés de base) que des aides extérieures. Car, il est impossible à l'Etat tout seul ou à une organisation spécialisée d'apporter la totalité du soutien matériel nécessaire à l'exécution des plans d'éducation. D'abord, puisque les tâches d'éducation sont vastes et exigent la mobilisation des moyens que le gouvernement (en difficulté économique) ne peut seul libérer. C'est à cause de cette limitation que l'enseignement formel n'est pas accessible à certains groupes sociaux.

La disproportion entre les besoins éducatifs des populations et les moyens dont disposent les pouvoirs publics, implique la mise en place d'une politique efficace de financement qui puisse générer suffisamment de fond permettant de réaliser des projets éducatifs. On peut, par exemple, recourir à la solidarité collective à l'échelon du quartier, de la commune, du district ou de la province, en sollicitant la participation des communautés au plan matériel, financier ou de la main d'œuvre. Concernant cette dernière, le travail que pourra rendre les populations représente un réel investissement qui réduit significativement le coût de réalisation.

En outre, il les responsabilise à l'œuvre d'éducation à laquelle elles se sentiront réellement impliqués en tant que partenaires des pouvoirs publics. Dans ce même registre, on peut suggérer le bénévolat pédagogique, consistant à utiliser certains membres de la communauté comme auxiliaires à la formation. Ce qui réduit au maximum les dépenses liées au personnel.

C'est dans cette optique qu'il nous semble possible d'agir pour vaincre les contraintes auxquelles fait face l'éducation non formelle et permettre à celle-ci de répondre à la demande sociale, et de contribuer au développement tant humain que communautaire.

Il s'agit là d'une priorité qui doit être accomplie sans délai. Cette nécessité est correctement perçue, lorsqu'on considère la profondeur de la dégradation économique et ses entraînements sur le secteur éducatif et celui de l'emploi.

La réforme attendue du système éducatif congolais devra inclure la planification de l'éducation non formelle et l'institution de la procédure de validation des acquis non formels. Notre conviction est que la planification d'un secteur comme l'éducation non formelle n'est pas chose aisée, étant donné la multiplicité des activités et des intervenants ; ainsi que la nécessité de garantir la souplesse et la flexibilité indispensable pour leur efficacité. Cependant, elle constitue un préalable fondamental à la mise en œuvre des politiques éducatives reposant sur des réalités locales. La décision politique visant à promouvoir le secteur de l'éducation non formelle doit recueillir des informations objectives et suffisantes sur l'état des lieux dudit secteur, condition essentielle pour que les réformes qui y seront engagées répondent convenablement aux besoins des populations et qu'elles soient porteuses d'une vision intégrée des formes et variétés de l'éducation. Il est important de bien cerner le secteur de l'éducation non formelle, de faire un inventaire plus ou moins exhaustif des activités et des intervenants et de fixer les principales orientations tant à l'échelon national qu'au niveau local et des programmes. Ce qui peut susciter des études approfondies en vue d'une organisation adéquate de l'offre éducative à tous les niveaux.

#### **7.2.6. Ce qu'il faudra savoir**

Puisque l'éducation non formelle doit répondre aux besoins des groupes sociaux concernés, l'accent devra être mis sur la nécessité de lier les contenus et les stratégies de formation à l'expérience des individus. Les programmes offerts dans ce cadre doivent se différencier de toute éducation du type académique fondée sur une accumulation des connaissances abstraites et des techniques à inculquer aux apprenants, sans leur donner les moyens d'améliorer leurs conditions.

Offrir aux jeunes déscolarisés et désœuvrés la formation aux différents métiers leur permettant, au bout de 12 mois maximum de travailler et de gagner la vie, est plus bénéfique que les abandonner à eux-mêmes ou les contraindre d'intégrer l'enseignement système éducatif homogène, non adaptés à leurs capacités ni à leurs attentes.

De même, offrir aux populations du monde rural les formations relatives aux méthodes modernes de culture, d'action sanitaire et sociales, est plus intéressant d'autant qu'ils peuvent les intégrer dans leurs expériences quotidiennes et en apprécier directement les avantages. On se rappellera que, le déficit d'un tel rapport est, en partie cause de l'énorme fossé entre l'école, d'une part, et les réalités sociales de ses bénéficiaires, d'autre part. Les recherches de J. KI-ZERBO (1989.) et de P. COOMBS (1985.) sont assez parlantes à ce sujet.

Toutefois, l'Etat doit veiller à mettre en œuvre des opportunités d'éducation efficaces, jouissant des conditions acceptables. Dit autrement, il favorisera les programmes d'éducation non formelle capables de faire acquérir des compétences qui pourront, le cas échéant, être soumises à la validation.

### **7.3. VALIDATION DES ACQUIS NON FORMELS**

La validation des acquis non formels donne une forme officielle à l'idée selon laquelle l'expérience est formatrice. Cela peut se comprendre comme une évolution d'une conception où l'expérience était jugée inférieure au savoir théorique ou académique vers une conception où expérience et théorie sont complémentaires.

Considérés comme effets durables laissés par les apprentissages sur les modalités de connaître, de savoir et d'être, les acquis sont plus que simplement l'ancienneté d'une expérience professionnelle.

Leur reconnaissance nécessite une forme de bilan de compétences. Tandis que leur validation, se fait en fonction de leur valeur et de leur conformité par rapport à un usage déterminé (J. AUBRET et P.GILBERT, 1994, p.20).

Cette action se définit de deux manières : « *D'abord, d'un point de vue technique et pédagogique, il s'agit de la procédure, officielle ou non, par laquelle un organisme ou un employeur s'assure de la réalité des savoirs et savoir-faire que maîtrise une personne. L'on parle alors, pour cet aspect, de la reconnaissance des acquis. Ensuite, d'un point de vue juridique, il s'agit de l'acte par lequel une autorité atteste de la possession par une personne de certaines connaissances, habiletés ou aptitudes requises par un programme de formation ou une fonction de travail. Ce second aspect, juridique, relève de la validation.* » (J. AUBRET et P. GILBERT, 1994, p. 23).

En République Démocratique du Congo, la mise en place de cette procédure, est motivée par des faits précis que nous avons illustrés dans ce travail : d'une part, beaucoup d'enfants et jeunes échappent au système éducatif formel mais reçoivent une éducation en dehors de celui-ci. Aussi, bien qu'illettrés, beaucoup d'adultes, ont par ailleurs des compétences professionnelles remarquables, qui peuvent servir de supports à l'acquisition de connaissances de base. Et sous cet angle, les situations de travail peuvent être des véritables opportunités d'apprentissage.

D'autre part, la formation formelle reçue par un individu a besoin d'un renouvellement permanent, compte tenu de l'évolution très rapide des connaissances, des technologies et des attentes professionnelles. A cet effet, l'éducation et la formation tout au long de la vie sont devenues des exigences, pour une mise à jour et un développement continu des connaissances et des compétences. Toute personne qui le souhaite, devra donc s'en remettre à l'autorité légale pour demander et obtenir la validation des différentes acquisitions faites le long de sa vie. L'autorité prendra cette décision à la lumière de la procédure requise en la matière.

La prise d'une telle décision doit se fonder sur le référentiel de compétences, qui n'est rien d'autre qu'un document qui répertorie tous les impératifs d'une profession ou d'un métier, en termes de compétences graduellement classées et correspondant aux différents domaines de qualification. L'élaboration de ce référentiel devra tenir compte soit de la prescription de la formation correspondante ou de toute autre base légale en cours.

### **Utilité du référentiel**

En tant qu'inventaire des exigences d'un métier, le référentiel de compétences aura double utilité. Premièrement, il permettra au candidat demandeur de la validation de faire une autoévaluation par rapport aux exigences requises du diplôme auquel il postule. Deuxièmement, il conduira l'expert engagé dans le déroulement de cette procédure à pouvoir évaluer et juger si le niveau requis est atteint.

Au plan essentiellement pédagogique, le référentiel comprendra toutes les compétences devant être couvertes par la formation dans un champ professionnel donné. Ce terme peut être employé concurremment avec celui de profil de compétences, pour traduire la même réalité, c'est-à-dire la liste des compétences requises dans l'exercice d'un métier.

Avant de proposer une procédure de validation des compétences et connaissances acquises dans le secteur non formelle, il nous convient de situer son contexte historique.

#### **7.3.1. Aperçu historique de la validation des acquis non formels**

L'idée proprement dite de la reconnaissance des acquis apparaît à la fin de la Seconde guerre mondiale, aux Etats-Unis (M. MADOUÏ, 2002). Les soldats américains démobilisés se retrouvent au chômage. Afin de s'insérer professionnellement, ces anciens militaires ont cherché à faire reconnaître les compétences qu'ils ont acquises sur le terrain. Ainsi, près de deux millions

d'entre eux accèdent à l'enseignement supérieur, malgré une forte opposition du milieu universitaire et parfois politique. La plupart de ces vétérans tirèrent profit de ces premières expériences à grande échelle de validation des acquis.

Peu à peu, des dispositifs de capitalisation des preuves de compétences acquises en dehors des formations académiques se concrétisaient (portfolios, portefeuilles de compétences...). Les essais se répandirent en Amérique du Nord et plus particulièrement au Québec, dont l'expérience aura sérieusement influencé la France et certains autres pays européens.

### **7.3.2. Contexte de l'introduction de la procédure de validation des acquis non formels**

Dans les pays du Nord, où sont progressivement adoptées des mesures susceptibles de faciliter l'insertion, le maintien ou la reconversion professionnelle, par le biais de la reconnaissance des compétences extrascolairement acquises, plusieurs faits relatifs au contexte socioprofessionnel ont incité à l'institution de la procédure de validation des acquis non formels.

Le cas de la France décrit par J. AUBRET et P. GILBERT (1994, p. 13) relève différents constats ayant précédé la réforme en faveur de la validation des acquis de l'expérience. Ainsi, affirment-ils :

*« En France, 44% de la population active occupent un emploi dépourvu de tout lien avec sa formation initiale, alors que le pays a le culte du diplôme ; plus d'un tiers de la population active française ne bénéficie que d'une formation initiale très insuffisante et est exposé à un retournement de conjoncture économique (80% des ouvriers et employés en France sont des femmes. Lorsqu'elles sont licenciées, parfois après une longue période d'expérience, elles sont en concurrence, dans la recherche d'un emploi avec de jeunes diplômées) ; beaucoup d'adultes renoncent à s'engager dans un parcours qualifiant parce qu'ils ne disposent pas du temps*

*nécessaire à un cursus complet ; le niveau de formation initiale des actifs n'est plus en mesure de répondre aux mutations de plus en plus rapides de l'emploi et aux ruptures fréquentes de la vie professionnelle. »*

Ainsi, la validation des acquis de l'expérience permettra de négocier plus facilement pour mener à bien un projet professionnel. C'est un espoir pour celles et ceux qui n'ont pas pu suivre un cursus régulier de formation donnée.

### **7.3.3. Phases de validation**

La validation des acquis de l'expérience et les étapes qui y mènent suscitent de nouveaux modes de prise en charge de la personne (M-C. THIBAUT, 2002). L'accompagnement se structure en cinq phases principales : définition de la demande, établissement de bilan de compétences, évaluation des acquis, certification partielle et validation proprement dite.

#### **a. La définition de la demande**

En tant que stade préliminaire, la définition de la demande est une phase essentielle. Il s'agit de déterminer de façon précise la formation ou le diplôme recherché. Après une première information et une orientation de la demande, un apport complémentaire peut être fourni par un formateur qui peut éventuellement orienter le demandeur de la validation, partant des informations retenues dans sa demande. Puis, on passe à la phase suivante.

#### **b. L'établissement de bilan de compétences :**

Cette deuxième phase consiste en l'établissement théorique d'un bilan de compétences que posséderait le candidat (J. AUBRET et P. GILBERT, 1994). Ce dernier pourra raconter ses expériences, son parcours professionnel ou de formation, ses réalisations et ses créations. En somme, le candidat doit déclarer ce qu'il sait ou est capable de faire.



Après cet inventaire, une fiche est établie pour permettre l'élaboration d'une épreuve d'évaluation correspondant au diplôme sollicité ou aux compétences déclarées.

c. L'évaluation des acquis

Elle est décrite par la plupart des auteurs dont J. BJORNAVOLD (1997, p.12), M.-C. THIBAUT M-C, (2002, p.126) et H. LENOIR (2002, p.31), comme une phase où l'implication du candidat est indispensable. Il ne s'agit pas de simplement faire apparaître des acquis, mais de les transformer et de construire des savoirs par le biais de sa propre réflexion. Concrètement, il s'agit de la mise en situation du candidat. Selon la nature du métier ou de la profession, et tenant compte du diplôme sollicité et du niveau des compétences théoriques du candidat, l'évaluation peut prendre plusieurs formes. Elle peut être : essentiellement théorique, théorique avec peu de pratique, pratique avec peu de théorie ou essentiellement pratique.

d. Certification partielle :

Après passation de l'épreuve et établissement du rapport par l'expert, l'on procède à l'octroi d'une attestation des acquis pour les domaines de qualification pour lesquels le niveau exigé est atteint, en attendant l'étape finale de décision. Pour les autres aspects de qualification auxquels le candidat n'aura pas satisfait, une formation supplémentaire doit lui être recommandée, avant une nouvelle mise en situation évaluative pour une certification complémentaire qui puisse déboucher sur la décision de validation (H. LENOIR, 2002).

d. La validation proprement dite

Cette dernière étape consiste en un acte administratif par lequel l'autorité légale valide les compétences du candidat, en lui décernant le diplôme correspondant.

#### **7.3..4. Craintes que pourrait susciter la validation des acquis non formels**

Le processus de validation des acquis non formels pourrait susciter plusieurs craintes au nombre desquelles l'on note, entre autres, les risques de démobilitation de jeunes (élèves ou étudiants) qui estimeront que leur diplôme peut être obtenu plus facilement par une voie non scolaire; la perte de l'acquisition d'un minimum de culture générale, qui apparaît indissociable à l'obtention d'un diplôme : la création de filières à deux vitesses, l'une académique, l'autre fondée sur l'expérience ; l'émergence d'un marché de la validation (organismes privés proposant des accompagnements) ; la dévalorisation de l'acte pédagogique et du rôle des enseignants, etc.

Nous concernant, la solution à ses éventuelles craintes réside dans l'élaboration d'une politique éducative qui privilégie la diversification des formes et des opportunités d'éducation pour permettre à chaque individu de se former selon ses intérêts, ses capacités et les moyens en sa possession. Il sera, pour ce faire, utile d'organiser à la fois, les systèmes d'enseignement tant formel que non formel.

Le premier permettra aux jeunes de s'instruire et d'aller aussi loin que possible dans leurs études ; tandis que le second donnera une *seconde chance* de formation aux adultes et à certains jeunes défavorisés, sans que cela nuise à la qualité de la formation et fasse de l'éducation non formelle une éducation au rabais. Ce qui n'est nullement le point de vue des auteurs comme T. LABELLE (1975), R. BIBEAU (1989) et D. POIZAT (2003) dont nous partageons les perspectives quant au statut de l'éducation non formelle dans le système éducatif d'une nation.

Par l'expression *seconde chance* nous voulons simplement parler d'une autre opportunité d'éducation à côté de l'enseignement formel, les deux se complétant mutuellement. Les résultats de l'enquête illustrent mieux cette dimension complémentaire entre l'éducation formelle et non formelle : 17,2 %

des enquêtés sont des élèves et étudiants. Ils apprennent à la fois dans les centres d'éducation non formelle et dans l'enseignement formel.

#### **7.4. CONCLUSION**

Nous sommes persuadé que seule une vision intégrée de l'éducation et de l'apprentissage pourra permettre de relever les défis auxquels fait face la République Démocratique du Congo, pour que l'idéal de l'éducation pour tous, l'éducation de base et la formation tout au long de la vie deviennent une réalité pour tous les enfants, jeunes et adultes.

Pour ce faire, l'Etat doit définir une politique cohérente et mettre en place des dispositifs pouvant assurer la promotion d'un système éducatif holistique, il devra également, au sein de ce cadre large, encourager la diversité de l'offre éducative, diversité dans laquelle l'enseignement formel ne serait qu'un mode d'apprentissage parmi d'autres,

En outre, l'Etat devra créer des infrastructures au profit de tous les secteurs d'éducation. Aussi, il devra concevoir un système de financement pour assurer un accès équitable aux subventions publiques et un système d'assurance de la qualité pour que chaque secteur éducatif en ce qui le concerne, puisse se développer tout en respectant les exigences de qualité.

Notre propos est donc qu'au regard des résultats qu'elle produit, et pour peu qu'elle soit organisée, l'éducation non formelle ne doit plus être marginalisée en République Démocratique du Congo, ni ses formés sous-estimés. Elle doit au contraire, être encouragée et valorisée. Cela implique, de la part des décideurs, la volonté d'élaborer des mécanismes qui conduisent à la reconnaissance et la validation des compétences développées dans ce secteur.

## CONCLUSION GENERALE

L'analyse faite dans cette étude traite de l'éducation non formelle à la fois comme nouvelle *modalité* de formation qui soit complémentaire au système formel et comme *processus* d'acquisition des connaissances, dans un contexte où le système formel ne parvient, à lui seul, à répondre à la demande sociale de l'éducation, particulièrement celle des catégories défavorisées.

Se préoccupant d'évaluer le bénéfice social et économique de l'éducation non formelle, cette étude est une contribution à l'élaboration des nouvelles politiques éducatives en République Démocratique du Congo, partant de l'enquête menée à Kinshasa dans les communes de N'djili et Lemba.

Elle part de la conviction que l'accès de tous à l'éducation n'est possible que par la diversification des modes d'apprentissage et de formation, mécanisme dont résulterait la promotion de l'éducation non formelle.

L'efficacité de cette dernière est ainsi posée, à la fois, en termes de l'atteinte à court terme des objectifs de formation et de la constitution du capital humain socialement et économiquement rentable. Egalement, comme moyen de socialisation et d'insertion professionnelle des déscolarisés et des désœuvrés.

Quatre hypothèses opérationnelles sont émises en rapport avec cette problématique :

- la première avance que les programmes d'éducation non formelle organisés à Kinshasa, dans les communes de Lemba et de N'djili, permettraient aux apprenants, toutes catégories confondues, d'acquérir à court terme les compétences à l'exercice d'un métier et d'être économiquement autonomes. Pour ce faire, le taux de chômage ou de désœuvrement des individus formés dans les centres d'éducation non formelle serait nul, grâce à la possibilité qu'ils ont de créer de l'emploi.

- la deuxième postule qu'il y aurait une conformité entre les compétences manifestées par les apprenants, à l'issue de la formation et le référentiel des compétences requises pour chaque métier enquêté.
- la troisième hypothèse soutient que l'efficacité des compétences manifestées par les apprenants à l'issue de leur formation serait déterminée par la nature des interactions entre formateur et apprenants d'une part, et les apprenants entre eux, d'autre part. Autrement dit, le mode d'organisation des apprentissages, la part d'initiative accordée à l'apprenant, le caractère pratique ou théorique de la formation et la langue d'usage dans le processus de formation, faciliteraient l'acquisition rapide et efficace des compétences chez les apprenants de l'éducation non formelle.
- la quatrième hypothèse enfin allègue que le volume de bénéfices (monétaire) obtenus par les travailleurs issus de l'éducation non formelle, serait largement supérieur au coût (monétaire) de la formation.

La vérification de ces hypothèses a visé deux principaux objectifs : analyser l'efficacité interne et l'efficacité externe de l'éducation non formelle, et formuler des propositions utiles à sa valorisation, dans le cadre d'un système éducatif intégré.

Pour ce faire, un échantillon de 86 structures de formation a été sélectionné, comprenant respectivement 86 formateurs et 338 apprenants dont 202 ont terminé la formation et sont versés dans l'activité professionnelle. De ces derniers, nous avons échantillonné 136 travailleurs sur lesquels l'enquête est menée.

Les informations recueillies à l'aide de l'observation, du questionnaire et d'épreuves de l'évaluation des compétences, ont été dépouillées au moyen de prélèvement des fréquences et de l'analyse de contenu.

Le traitement des données au moyen des calculs des pourcentages, du test de  $\chi^2$  et de la régression logistique a abouti aux résultats suivants :

La formation reçue dans les centres d'éducation non formelle procure aux enquêtés des réelles capacités individuelles, sociales et économiques, occasionnant plusieurs bénéfices : l'acquisition et le développement des compétences, l'employabilité initiale ou de reconversion, l'auto-emploi, l'obtention ou l'augmentation du revenu ; l'autonomie financière ; l'aide à la famille ; l'expertise à la communauté et le paiement des taxes sur l'activité professionnelle. Ces résultats confirment notre première hypothèse.

Au-delà des spécificités de chaque centre enquêté et des différences entre apprenants, les résultats de l'épreuve de compétences, font remarquer qu'après une formation de courte durée respectivement de 5 à 6 mois, 7 à 9 mois et 10 à 12 mois, les 338 apprenants des centres enquêtés, ont tous acquis les compétences élémentaires ; ils ont, en majorité, acquis les compétences du niveau moyen et les compétences complexes. Ces résultats confirment notre deuxième hypothèse

L'identification des facteurs de l'efficacité interne grâce à l'analyse bivariée a montré qu'il y a un lien statistiquement significatif entre l'acquisition des compétences complexes et :

- la durée de la formation en mécanique et en informatique ;
- la langue de la formation en informatique ;
- l'antécédent familial et la nature de la formation en mécanique.

L'approfondissement de ces résultats dans un modèle de régression logistique a confirmé l'impact significatif de la durée de la formation sur l'acquisition des compétences complexes en mécanique et en informatique, et celle de la langue de formation en informatique.

Et contrairement aux résultats de l'analyse bivariée, la régression logistique ne confirme pas l'impact significatif de l'antécédent familial et de la nature de la formation en mécanique, mais révèle l'influence significative exercée par le sexe, le niveau d'études du formateur et la quantité ou la disponibilité d'équipement sur l'acquisition des compétences en informatique.

Ces résultats permettent de confirmer notre troisième hypothèse, tout en spécifiant que l'effet exercé par ces variables sur l'acquisition des compétences diffère selon les métiers. En comparant le coût moyen mensuel du minerval qui est de 35 \$ ( $30 \$ + 40 \$ / 2$ ) avec que le revenu mensuel minimum de 200 à 250 \$, on remarque que le coût de la formation est largement inférieur au revenu des travailleurs enquêtés. Ces résultats confirment la quatrième hypothèse avancée dans ce travail.

L'analyse des différents résultats ci-dessus permettent de saisir la portée de l'éducation non formelle et ses contributions substantielles pour l'individu et la communauté.

Les preuves de l'efficacité interne et externe de cette forme éducation apportées par cette étude impliquent la nécessité de réorienter les priorités nationales en matière d'éducation, pour examiner et déterminer les conditions d'introduire ce mode d'apprentissage dans les stratégies globales du développement.

Cela devra passer par la construction d'un système éducatif plus inclusif renfermant des formes diversifiées. Le besoin d'un tel système s'impose, sachant que ni l'éducation formelle, ni la non formelle ne peut à elle seule réaliser avec satisfaction toutes les fonctions de l'éducation. La carrière éducative de tout individu est faite de l'association inextricable entre les deux formes.

Cette convergence ne réduit nullement la valeur de l'enseignement formel. Elle affirme au contraire la nécessité de la coexistence, mieux la complémentarité, avec pour but d'étendre les occasions d'apprendre à une plus grande tranche de la population. Elle ne doit pas non plus dissoudre la spécificité de chacune des formes. L'éducation non formelle ne doit, par exemple, pas se développer sur les traces de l'enseignement formel. Elle doit plutôt axer ses priorités sur les besoins concrets des individus et sur le développement communautaire.

Dans ce sens, promouvoir une forme d'éducation sous-entend promouvoir, par l'éducation, les groupes sociaux ou les communautés de base.

Un important travail de planification devra être entrepris pour pouvoir atteindre cet objectif et définir les limites au delà desquelles l'enseignement de type classique ne peut matériellement être étendu. Et, en conséquence, déterminer et élaborer des programmes extrascolaires appropriés pour les groupes concernés.

L'UNESCO (2005, p.31), affirme que *« les systèmes d'éducation et de formation devront être conçus pour permettre aux masses qui n'ont pas été touchées par la croissance du secteur moderne de participer au processus de développement comme travailleurs plus productifs. Cela signifie en dernière analyse que toutes les sections de la population doivent recevoir une éducation et une formation d'une sorte ou d'une autre dès que les ressources le permettent et dans la mesure où la marche du développement l'exige. »*

Dans cette optique, plusieurs pistes peuvent être explorées par d'autres chercheurs intéressés au domaine, pour pouvoir apporter des éléments complémentaires à cette étude, notamment en ce qui concerne l'analyse de la demande locale et nationale de l'éducation non formelle ; les politiques de financement à mettre en œuvre; la contribution de l'éducation non formelle à l'amélioration des pratiques classiques d'apprentissage et les perspectives de l'éducation pour le développement communautaire.

En attendant, nous estimons que les informations livrées par ce travail pourront servir de balises à l'orientation que devra prendre l'organisation de l'éducation nationale en République Démocratique du Congo.

Deux tendances majeures peuvent se dégager quant à ce : d'une part, la formalisation de l'éducation non formelle et d'autre part, la déformalisation de l'enseignement formel. La première consisterait à structurer l'éducation non formelle en la dotant du profil comparable à celui de l'enseignement scolaire. Tandis que la seconde envisagerait de rompre avec la rigidité de



l'enseignement du type classique en y transférant les acquis du secteur non formel.

Notre position n'est favorable ni à l'une ni à l'autre. Prônant l'intégration, nous pensons que les deux formes peuvent se compléter tout en accomplissant chacune sa mission sociale et sa fonction au sein d'un système éducatif global. Formaliser l'éducation non formelle risque de faire disparaître sa valeur intrinsèque qui fait pourtant sa force et, de détruire ainsi la motivation des individus désirant y apprendre. Son efficacité réside dans ses spécificités dont la flexibilité des modes d'apprentissage et des horaires de formation.

Par ailleurs, deux choix nous semblent plausibles pour permettre à ce secteur de remplir pleinement sa mission: le premier concerne l'officialisation de la dimension éducative dénommée *éducation non formelle* par l'octroi d'un statut légal et la création par l'Etat de ses propres structures de formation, tout en libéralisant l'espace éducatif. A ce propos, nous convenons avec J. MARSIK et K. E. WATKINS (1990, p.133) que « *la nécessité d'officialiser les occasions d'apprentissage extrascolaire devrait être accompagnée de la possibilité de développer chez des élèves les capacités d'apprendre informellement en dehors de la classe.*» Le second touche à l'institution de la procédure de reconnaissance et de validation des acquis non formels.

C'est, par ce propos, que nous concluons cette dissertation. Nous n'avons pas la prétention d'avoir épuisé la problématique de l'éducation non formelle, compte tenu de son étendue et des contraintes du temps.

Nous suggérons que d'autres chercheurs viennent faire le complément nécessaire, soit en élargissant l'étude sur d'autres communes de Kinshasa ou sur d'autres villes de la République Démocratique du Congo, soit en analysant la demande locale et nationale de l'éducation non formelle, soit encore en traitant de l'efficacité d'autres variantes de l'éducation non formelle, soit enfin en analysant les perspectives d'une politique de l'éducation non formelle dans notre pays.

**ANNEXES**

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## ANNEXE 1

N° .....

## FICHE D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

1. Nature de métier : **NFORMATIQUE**      3. Sexe :      5. Commune de résidence :
2. Niveau d'étude à l'entrée :      4. Age :

**Contenu de l'épreuve :** Les tâches d'évaluation consistent, pour l'apprenant placé devant l'ordinateur, à répondre à quelques questions et à poser des actes qui montrent qu'il a maîtrisé les premières bases de la technologie informatique ; à produire, à modifier et à exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte ; à organiser un espace de travail et à effectuer un traitement numérique à l'aide d'un tableur.

Niveau de Compétences	Code	Actes à poser par l'apprenant	Conformité C/ 1 NC/ 0
1. Compétences élémentaires	C10	- Nommer et désigner les différents composants de l'ordinateur	
	C11	- Utiliser la souris (réaliser un simple clic, un double clic, une sélection d'un mot.	
	C12	- Utiliser les commandes élémentaires du clavier (les minuscules et les majuscules, les accents, les touches d'entrée, d'espace)	

<b>2. Compétences du niveau moyen</b>	C13	- Créer, ouvrir, fermer un dossier ou un fichier	
	C20	- Ouvrir, consulter et imprimer un document existant	
	C21	- Saisir et modifier un texte	
	C22	- Copier, coller ou imprimer l'information trouvée	
	C23	- Utiliser le correcteur orthographique	
	C24	- Télécharger un fichier	
<b>3. Compétences complexes</b>	C25	- Localiser une information donnée (fichier, adresse électronique) et la sauvegarder à un endroit indiqué	
	C26	- Savoir créer un tableau	
	C30	- Organiser dans un même document, textes, tableaux et images	
	C31	- Organiser son espace de travail (création dossiers, suppression informations inutiles, copie informations désirées dans le dossier adapté)	
	C32	- Interpréter les résultats fournis par une feuille de calcul	
	C33	- Créer une feuille de calcul simple et utiliser des formules	

## ANNEXE 2

N° .....

## FICHE D'OBSERVATION DES COMPETENCES

1. Nature de métier :

**MECANIQUE**

2. Niveau d'étude à l'entrée :

3. Sexe :

4. Age :

5 Commune de résidence :

**Contenu de l'épreuve** : Il s'agit pour l'apprenant d'effectuer un contrôle visuel de l'état d'un véhicule et faire un rapport; d'exécuter les entretiens simples (du véhicule) ; de réparer les circuits électriques simples, d'opérer le démontage et le montage des pneus ; de déposer et reposer les éléments de base de la mécanique automobile.

Niveau de compétences	Code	Actes à poser par l'apprenant	Conformité C/ 1 NC/ 0
1. Compétences élémentaires	C10	- Observer, de manière autonome, l'état du véhicule et faire rapport	
2. Compétences du niveau moyen	C20 C21 C22 C23	- Sélectionner l'outil approprié à la tâche. - Utiliser correctement l'outil approprié - Effectuer les différentes vidanges - Remplacer les divers filtres	

3. Compétences complexes	C24	- Contrôler les feux d'éclairage	
	C25	- Effectuer le réglage des phares	
	C26	- Remplacer, remettre en charge et manipuler les batteries	
	C27	- Démontet et remonter les courroies, les bougies et les pneumatiques	
	C30	- Diagnostiquer les défauts	
	C31	- Réparer, les pannes électriques simples: coupures, court-circuit, défaut d'isolement	
	C32	- Remplacer les feux de signalisation et d'éclairage	
	C33	- Effectuer le contrôle de la qualité de la réparation	
	C34	- Remplacer les plaquettes et disque de freins	
	C35	- Remplacer les amortisseurs et la ligne d'échappement	
	C36	- Déposer un ensemble tel que moteur et boîte de vitesse	

**ANNEXE 3**

N°.....

**FICHE D'EVALUATION DES COMPETENCES**

1. Nature de métier :

**CELLULAIRE**

2. Niveau d'étude à l'entrée :

3. Sexe :

4. Age :

5 Commune de résidence :

**Contenu de l'épreuve** : Il s'agit pour l'apprenant d'effectuer des managements simples ; de dialoguer avec l'appareil (téléphone mobile); d'identifier l'anomalie dans le fonctionnement de celui-ci et le dépanner

<b>Niveau de compétences</b>		<b>Conformité C/ 1 NC/ 0</b>
1. Compétences élémentaires	C10 - Allumer le téléphone cellulaire C11 - Emettre et recevoir l'appel C12 - Vérifier l'intensité de la batterie	
2. Compétences du niveau moyen	C20 - Retrouver une information dans la boîte de dialogue. C21 - Connaître les parties d'un téléphone et autres	

3. Compétences complexes		accessoires	
	C22	- Identifier les outils d'usages	
	C30	- Décomposer et recomposer un téléphone cellulaire.	
	C31 C32	- Verrouiller et déverrouiller - Identifier et réparer une panne	



**ANNEXE 4****FICHE D'OBSERVATION DU PROCESSUS DE FORMATION DANS UN CENTRE D'EDUCATION NON FORMELLE****I. Identification du formateur**

1. Niveau d'étude :
2. Ancienneté :

**II. Eléments caractéristiques du processus de formation****A. Langue utilisée**

1. Lingala
2. français
3. Lingala + français

**B. Mode d'organisation des apprentissages**

1. Travail en équipe
2. Travail individuel

**C. Part d'activités accordées aux apprenants**

1. Participation
2. Directivisme

**D. Nature de la formation**

1. Essentiellement théorique
2. théorique avec peu de pratique
3. Pratique avec peu de théorie
4. Essentiellement pratique

**E. Equipement**

1. Très suffisant
2. Suffisant
3. Assez suffisant
4. Insuffisant

**ANNEXE 5****N°..... QUESTIONNAIRE AUX APPRENANTS**

Ce questionnaire est adressé aux apprenants des métiers dans les centres d'éducation non formelle. Il vise à obtenir des informations concernant la durée de la formation, l'occupation antérieure, les motivations à la formation, les opinions quant au déroulement de celle-ci et les perspectives d'avenir.

1. En quelle année êtes-vous entrés au centre de métier ? .....

2. Quelle a été votre occupation avant l'entrée au centre de métier ?

3. Quelles raisons ont-elles motivé votre entrée au centre de métiers ?

-  
-  
-  
-  
-  
-  
-  
-

4. Quelles sont vos attentes à l'issue de la formation ?

-  
-  
-  
-  
-

5. Comment appréciez-vous le déroulement de la formation dans votre centre ?

**ANNEXE 6****N°..... QUESTIONNAIRE AUX TRAVAILLEURS**

Ce questionnaire se propose d'évaluer le rendement de la formation offerte par le secteur d'éducation non formelle. Il est destiné aux personnes actuellement en activité professionnelle, après avoir reçu une formation initiale ou en cours d'emploi dans un centre d'apprentissage des métiers.

**Consigne :**

- Pour les questions ouvertes, inscrivez votre réponse en bas de chaque question
- Pour les questions à choix multiples, encerclez le numéro correspondant à votre réponse

**O Type de formation reçue**

1. *Informatique*
2. *Mécanique*
3. *Dépannage cellulaire*

**I. Avant formation**

1. Quel était votre statut professionnel avant la formation ?
2. Votre revenu mensuel était approximativement de combien ?
3. Quelle était votre situation économique (financière) avant la formation ?
  1. *Autonomie*
  2. *Dépendance à la famille*

## **II. Coût de la formation**

1. Combien de temps avez –vous passé en formation ?
2. Quel était le montant de minerval ?
3. Quel était le coût mensuel de transport pour aller au centre de formation ?
4. Combien avez-vous payé (pour acheter) les matériels ou les documents de la formation ?

## **III. Après la formation**

1. Quel est votre statut professionnel actuel ?
2. Quel est actuellement votre revenu mensuel (approximatif) ?
3. Combien de temps avez-vous passé dans la recherche du travail ou avant de trouver une occupation professionnelle ?
4. Quels sentiments éprouvez-vous au regard de la formation reçue et des gains obtenus ?
5. Quelle est l'attitude de votre entourage face à votre activité professionnelle ?
  1. *Grande considération*
  2. *Mépris*
  3. *Indifférence*

#### IV. Autres gains

1. Quelle est votre situation économique (financière) actuelle

1. *Autonomie*
2. *Dépendance à la famille*

2. Avec votre revenu actuel, aidez-vous financièrement à votre famille ?

1. *Oui*
2. *Non*

3. Etes-vous souvent sollicités dans votre milieu pour un dépannage ou un service lié à votre formation ?

1. *Oui*
2. *Non.*

4. Vous arrive-t-il de payer l'impôt (ou les taxes) sur votre activité professionnelle ?

1. *Oui*
2. *Non*

## ANNEXE 7

## LISTE DES STRUCTURES DE FORMATION ENQUETÉES

## I. COMMUNE DE N'DJILI

## 1.1. GARAGES

	ETABLISSEMENTS	ADRESSES	RESPONSABLES
1	Garage Antino	Av. BOMONGO n°9 , Quartier7	Mr. ANTINO
2	Garage John	Av. Monda n°10 Quartier 7	Mr John
3	New Garage	Av. Place Biochimie, Quartier 1	.....
4	Garage Maitre Yame	Av. Tua n°5, Quartier 7.	Mr. YAME
5	Garage Maitre EDO	Av. Mobi n°2, Quartier 3	Mr FULUSI EDO
6	Garage Bens	Av. Batandu n°37, Quartier 8	Mr SWANGA DULENGI
7	Garage maître Son	Place commerciale, Quartier 7	Mr SONY MBAMBI
8	Garage Tubi	Av. MAVANGA n°2 Q8	Mr TUBI
9	Garage LOMBI	Av. SONAMPANGU n°44 ,Quartier 2	Mr LOMBI Freddy
10	Garage Aato chaleur	Av. KIKONGO Quartier /12 N'djili	
11	Garage Thomas	Av. Mayunda n° 60, Quartier 7	Mr MPIKO Thomas
12	Garage Kule	Av. Mayunda n° 62, Quartier 7	Mr LUSENI KUENO
13	Garage Joel	Av. Commercial n° 325, Quartier 7	Mr LUSALA KEMI
14	Garage Modogo	Av. Kingunda, n° 17, Quartier 1	Mr TUKADI BASOWOLA
15	Garage BKJ	Av. Arrêt tribunal, Quartier 2	Mr BIKOLO KOMBE Jean Pierre
16	Garage MBUKI	Kimpemba Quartier	Mr MBUKI

		3 C/N'djili	
17	Garage JMB	Av. VIVI , n° Quartier 6 C/N'djili	Mr MAKENGO Jean
18	Garage Auto J	1bis Av Luku Quartier 1 C/N'djili	MR KIBASI
19	Garage La grâce	31, Rue NSEKE Quartier 3 C/N'djili	Mr MAKIESE Philemon
20	Garage NTOTO	40, Av. VIVI ,Quartier 6, N'djili	Mr NTOTO
21	Centre de Formation mécanique	41, A Yongo c/N'djili	Mr SINGA MBULA
22	Garage ACCK	25 rue KIBONDA Q13 C/N'djili	Mr KUNGDU Isidore
24	Garage GOLGOTHA	5, rue KIMOWA QI/ N'djili	Mr MATALANGA José
25	Garage BB	29 NSONA MPANGU Q5 N'djili	Mr BUKANGU
26	Garage Auto Lambert	18 Av. TOMBE N'djili Q16	Mr PANGU Lambert
27	Garage MUMPASI	48 Av NSELE Q6 C/N'djili	Mr MUMPASI
28	Garage Théodore K	1, Av. KIKONGO Q/12 N'djili	Mr KINANGA Théodore
29	Garage NGWAKU	AMBALIVU n°32 Q12 N'Djili	Mr NGWAKU KISOLE
30	AUTO- BIKO	Av. Kibetele N° 81, Quartier 3	Mr BIKO
31	Garage KUMALA	Av. Sonapungu, n° 1 Quartier	Mr KUMALA
32	Garage KIM	Av. MAVANGA n° 103, Quartier 8	Mr KIMALU Doris
33	Garage S.K.	Av. Tua n°95, Quartier 7	Mr SILA Albert

## 1.2. MAISONS INFORMATIQUES

N'DJILI		
ETABLISSEMENTS	ADRESSES	RESPONSABLES
1. Cyber café TUTU	Av. DIANGA n°39 Q7, C/N'dili	Mr KUMALO TUTU
2. Maison Ya Moto	Av. Bodjamboli n°47 Quartier 7, C/N'dili	
3. Bureautique DUNGA	Av. Kibentele n°19 Q7, C/N'dili	Mr DUNGA POLE Gilbert
4. Maison Accodi	Avene Kimpanda n°34, quartier 1 C/N'dili	
5. Maison Chosen	3, Avenue Bombala, Quartier 5, C/N'djili	
6. Maison Chota	Av. Kamina n°7, Quartier 7, C/N'djili	Mlle CHOTA
7. Maison CDI ONG	Av. Akuta n° Quartier 7, C/N'djili	
8. Cyber G.D	Av. Kinzau n°37, quartier 7 C/N'djili	Mr KELIBA MBIA
9. Maison bleu	Av. Ipeko °23, quartier 4, C/N'djili	
10. Maison MAKIA	Av. Kamina n°18, Quartier 7, C/N'djili	Mr MAKIA
11. Maison Rehoho	Av., Fuma(1)n°18 Quartier 5 C/NDJILI	Mr REHOHO MWEZI
12. Maison DJOSMA	Marché central de N'djili	Mr DJOSMA
13. ONG MENGU	Av. Mwanda n°54 Quartier 7 C/N'djili	Mr MENGU
14. Maison ABC	Avenue Landu n°98, Quartier 10 ,C/N'djili	
15. Maison AASPU	Av. Luanga n°1, Quartier 8, C/N'djili	Mr PUYA Timothée



### 1.3. ATELIERS ELECTRONIQUES

<b>ETABLISSEMENTS</b>	<b>ADRESSES</b>	<b>RESPONSABLES</b>
1. Centre électronique DOXA	Av, Nseke n°8, Quartier 2 , C/ Ndjili	Mr MAYINDU Albert
2. Electro MK	Av. Bubwa n°63, Quartier 1, C/ Ndjili	Mr KIMBANDA
3. Sembo Télécom	Av. Ntadi n°10 Quartier 1, C/N'djili	Mr BWANYA
4. Maison de Réparation SISCO	Av. Mobi n°7 Quartier 3, C/Ndjili	
5. Maison Bénie	Av. Bombala n°3, Quartier 5, C/N'djili	Mr SONGOLI Alphonse
6. Labo -téléphone	Av kalema n°21 Q Quartier 8 C/NDJILI	Mr BOYENGE BAITO Nestor

CODESRIA - BIBLIOTHÈQUE

## II. COMMUNE DE LEMBA

### 2.1. MAISONS INFORMATIQUES

ETABLISSEMENTS	ADRESSES	RESPONSABLES
1. C.C.D.H.12	Av. Limeté n°1 Q.Mbanzalembe C/Lemba	Mr MANGALA BOY
2. BIMONTIRA	Av. Lukula n°1 Q. Kemi C8/ Lemba	Mr NGONDE BAZEBI
3. YAVHE JIRE	Av. Kwenge n°6 Bis Q. MANDRANDELE C/Lemba	Mr MUKUWA
4. OCIRA	Av. Sudi n°811 Q. Salongo C/Lemba	Mlle HONORINE
5. GRAMUD	Av. Kanzেকে n°1902 Q.Madrandede C/Lemba	Mr KABWE DIYAMY
6.FUD	Maison NJ n°1 plateau Unikin	Mr MUMBOLI IBWE NAMBUR
7. APHICO	Av. Nyembo n°15 Q. Salongo	Mr THARCIS TSHIBANGU
8.CCIDAC	Faculté des polytechniques Unikin	Mlle MALANDE FUMBI
9.JA/ASBL	Av. Bomakandi n°3523/32	Sr. MARTHE MBOMA
10.PIER/NADESILLON	Av. Wenge n°6 Q/ Righini C/Lemba	Sœurs Franciscaines
11.CDCC	Av. Kisale n°27 Lemba foire	Mr TSHIBUMBU
12. DS	Av. Mfumusaka n°24 Q. Kemi C/Lemba	Mme MUNYATA NYOTA
13. FCPC	Av. Kibunda n°16 Bis Q. Mbanzalembe C/ Lemba.	Mr OSENGA
14. Centre E.LC.	Av. de la Foire, n° 11/57	
15. Centre informatique MEPRENO	Av. BAY PASS n°92, C/ Lemba.	
16. Centre TULIA	AV. De la foire n° 139, C/ Lemba.	Mr KILAPI TULIA

## 2.2. GARAGES

ETABLISSEMENTS	ADRESSES	RESPONSABLES
1. Garage CCDC	Av. KISALE N°27 Q de la foire C/Lemba	Mr WAKATANDA
2. Garage FOCOPE	Av. KIBUNDA n°16 bis Q. Mbanzalembe C/Lemba	Mr NSENGA
3. Garage GRAMUD	Av. KADJEKE n°1902 Q. MADRANDELE C/Lemba	Mr. DIYAMY MUKANZ
4. Garage CHARTY	Av. MAKANGA n°2026 Q. KIMPW NZA	Mr. NGELESE MATUNANGA
5. Garage AVENIR	Av. BAKALI n°10 Q. MASANO C/Lemba	Mr KISAMBU
6. Garage LOKOLE	Av. Bay pass	
7. Garage OPEL	AV. DUA n° 2	Mr MASEVO NIANGA
8. Garage Deux amis	Av. ELILA n° 1	Mr NZATI Guy
9. Garage Auto Chaleur	Av. MANZILA n° 3	Mr ROY
10. Garage la bénédiction	Av. GONZI, n° 37	Mr MWAMBA
11. Garage MK	Av. BOMBI n°11	Mr MUHETA NZUDU
12. Garage LM	AV. DUNGI n° 23/25	Mr MAMBO KABALA
13. Garage	Av. IRUNGU n° 41	Mr MINGOLO Pierre

## 2.3. ATELIERS ELECTRONIQUES

ETABLISSEMENTS	ADRESSES	RESPONSABLES
1. Maison GLB Multiservices	Av. Université Rond-point	Mr MAMBU
2. KD électronique	Av. NGINA N° 72	Mr KADIMA
3. Grâce Télécom	Av. GANDA n°59	Mr Jules KUMIKA

## ANNEXES 8

## LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

## 1. Tableaux

<u>Tableau n° 1</u> : Taux moyen de croissance des effectifs par niveau d'enseignement.....	87
<u>Tableau n°2</u> : Les prévisions et domaines d'intervention.....	101
<u>Tableau n°3</u> : Coûts, domaines et périodes de réalisation .....	103
<u>Tableau n° 4</u> : Evolution du PIB par habitant entre 1990 et 2000 page 125	125
<u>Tableau n°5</u> : Quelques indicateurs de l'économie congolaise de 2001 à 2006 page 126	126
<u>Tableau n°6</u> : Evolution de la population totale et active de 1990 à 1998.....	127
<u>Tableau n° 7</u> : Evolution du budget de l'éducation nationale de 1960 à 2000.....	132
<u>Tableau n°8</u> : Dépenses courantes par ministère et institution de 1969 à 1975 (en %)......	133
<u>Tableau n° 9</u> : Dépenses courantes par ministère et institution de 1993 à 2000 (en %) page 134	134
<u>Tableau n° 10</u> : Répartition de la population selon la commune et le métier.....	161
<u>Tableau n° 11</u> : Répartition de l'échantillon selon la commune et le métier.....	162
<u>Tableau n° 12</u> : Répartition des apprenants selon les métiers de formation.....	163
<u>Tableau n° 13</u> : Répartition des formateurs selon les métiers.....	163
<u>Tableau n° 14</u> : Répartition des travailleurs selon les métiers.....	164
<u>Tableau n° 15</u> : Répartition des apprenants selon le sexe.....	167
<u>Tableau n° 16</u> : Répartition des apprenants selon l'âge.....	168
<u>Tableau n° 17</u> : Répartition des apprenants selon la durée de formation.....	169
<u>Tableau n° 18</u> : Répartition des apprenants selon l'occupation antérieure.....	169
<u>Tableau n° 19</u> : Répartition des apprenants selon le niveau d'études à l'entrée en formation.....	170
<u>Tableau n° 20</u> : Répartition des apprenants selon l'antécédent familial.....	171
<u>Tableau n° 21</u> : Répartition des apprenants selon le niveau d'études du formateur.....	172
<u>Tableau n° 22</u> : Répartition des apprenants selon l'ancienneté des formateurs.....	173
<u>Tableau n° 23</u> : Répartition des travailleurs selon les métiers.....	174
<u>Tableau n° 24</u> : Répartition des travailleurs selon le sexe.....	175

<u>Tableau n° 25</u> : Répartition des travailleurs selon le type de métiers et le sexe .....	175
<u>Tableau n° 26</u> : Répartition des travailleurs selon l'âge.....	176
<u>Tableau n° 27</u> : Répartition des travailleurs selon l'antécédent familial.....	176
<u>Tableau n° 28</u> : Répartition des travailleurs selon l'antécédent familial.....	177
<u>Tableau n° 29</u> : Répartition des apprenants selon la langue de formation.....	191
<u>Tableau n°30</u> : Répartition des apprenants selon le mode d'organisation des apprentissages adopté par le formateur.....	192
<u>Tableau n° 31</u> : Répartition des apprenants selon la nature de formation.....	193
<u>Tableau n°32</u> : Répartition des apprenants selon la quantité de l'équipement du centre.....	194
<u>Tableau n° 33</u> : Stratégies observées chez le formateur d'informatique.....	195
<u>Tableau n° 34</u> : Stratégies observées chez le formateur de mécanique et du cellulaire.....	196
<u>Tableau n° 35</u> : Répartition des motivations à la formation selon les métiers page 198	198
<u>Tableau n° 36</u> : Répartition des attentes des apprenants selon les métiers.....	199
<u>Tableau n°37</u> : Taux de réussite à l'épreuve de compétences élémentaires en informatique.....	200
<u>Tableau n°38</u> : Taux de réussite à l'épreuve de compétences du niveau moyen en informatique page 201	201
<u>Tableau n° 39</u> : Taux de réussite à l'épreuve de compétences complexes en informatique.....	202
<u>Tableau n° 40</u> : Taux de réussite à l'épreuve de compétences élémentaires en mécanique.....	203
<u>Tableau n°41</u> : Taux de réussite à l'épreuve de compétences du niveau moyen en mécanique.....	203
<u>Tableau n° 42</u> : Taux de réussite à l'épreuve de compétences complexes en mécanique.....	204
<u>Tableau n°43</u> : Taux de réussite à l'épreuve de compétences élémentaires en dépannage cellulaire.....	205
<u>Tableau n°44</u> : Taux de réussite à l'épreuve de compétences du niveau moyen en dépannage cellulaire.....	205
<u>Tableau n°45</u> : Taux de réussite à l'épreuve de compétences élémentaires en dépannage cellulaire.....	206
<u>Tableau n°46</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon durée de la formation.....	208
<u>Tableau n°47</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique, selon l'occupation antérieure.....	209
<u>Tableau n°48</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon l'antécédent familial.....	210

<u>Tableau n°49</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon l'ancienneté du formateur.....	211
<u>Tableau n°50</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon la langue de formation.....	212
<u>Tableau n°51</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon le mode d'organisation des apprentissages.....	213
<u>Tableau n° 52</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon la nature de la formation.....	213
<u>Tableau n° 53</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon la quantité de l'équipement.....	214
<u>Tableau n°54</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon le niveau d'études à l'entrée en formation .....	215
<u>Tableau n° 55</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique selon le sexe.....	216
<u>Tableau n° 56</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en informatique, selon l'âge.....	217
<u>Tableau n° 57</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon durée de la formation.....	218
<u>Tableau n° 58</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon l'occupation antérieure des apprenants.....	219
<u>Tableau n° 59</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon l'antécédent familial.....	220
<u>Tableau n° 60</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon l'ancienneté du formateur.....	221
<u>Tableau n° 61</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon la langue de formation.....	222
<u>Tableau n°62</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon le mode d'organisation des apprentissages.....	223
<u>Tableau n° 63</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon la nature de la formation.....	223
<u>Tableau n° 64</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon la quantité de l'équipement.....	224
<u>Tableau n° 65</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique, selon le niveau d'études à l'entrée en formation .....	225
<u>Tableau n° 66</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon le sexe.....	226
<u>Tableau n° 67</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en mécanique selon l'âge p.227	227
<u>Tableau n° 68</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexe en dépannage cellulaire selon la durée de la formation.....	228

<u>Tableau n° 69</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon l'occupation antérieure des apprenants.....	228
<u>Tableau n° 70</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon l'antécédent familial.....	229
<u>Tableau n° 71</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon l'ancienneté du formateur.....	230
<u>Tableau n° 72</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon la langue de formation.....	230
<u>Tableau n° 73</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon le mode d'organisation des apprentissages.....	231
<u>Tableau n° 74</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon la nature de la formation .....	231
<u>Tableau n° 75</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon la quantité de l'équipement.....	232
<u>Tableau n° 76</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon le niveau d'études à l'entrée en formation.....	232
<u>Tableau n° 77</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon le sexe.....	233
<u>Tableau n° 78</u> : Résultats de l'épreuve de compétences complexes en dépannage cellulaire selon l'âge.....	234
<u>Tableau n° 79</u> : Tableau de classification 1 (résultats prévus apprenants en mécanique).....	235
<u>Tableau n° 80</u> : Tableau de classification 2 (résultats observés apprenants en mécanique).....	235
<u>Tableau n° 81</u> : Résultats de la régression logistique (apprenants en mécanique).....	236
<u>Tableau n° 82</u> : Tableau de classification 3 (résultats prévus contexte de formation en mécanique).....	237
<u>Tableau n° 83</u> : Tableau de classification 4 (résultats observés contexte de formation en mécanique).....	238
<u>Tableau n° 84</u> : Résultat de la régression logistique (contexte de formation en mécanique).....	238
<u>Tableau n° 85</u> : Tableau de classification 5 (résultats prévus apprenants en informatique).....	239
<u>Tableau n° 86</u> : Tableau de classification 6 résultats observés apprenants en informatique).....	240
<u>Tableau n° 87</u> : Résultats de la régression logistique pour les apprenants en informatique.....	241
<u>Tableau n° 88</u> : Tableau de classification 7 (résultats prévus contexte de formation en informatique).....	242

<u>Tableau n° 89</u> : Tableau de classification 8 (résultats observés contexte de formation en informatique).....	242
<u>Tableau n° 90</u> : Résultats de la régression logistique (formateurs en informatique).....	243
<u>Tableau n° 91</u> : Répartition du statut professionnel des travailleurs selon le métier.....	244
<u>Tableau n° 92</u> : Répartition des travailleurs selon le revenu mensuel (approximatif) avant la formation.....	245
<u>Tableau n° 93</u> : Répartition des travailleurs selon le statut économique avant la formation.....	246
<u>Tableau n° 94</u> : Répartition des travailleurs selon la durée de la formation.....	247
<u>Tableau n° 95</u> : Répartition des travailleurs selon le coût du minerval.....	248
<u>Tableau n° 96</u> : Répartition des travailleurs selon le coût engagé pour assurer le transport vers le lieu de la formation.....	249
<u>Tableau n° 97</u> : Répartition des travailleurs selon le coût des matériels de formation et documents.....	250
<u>Tableau n° 98</u> : Répartition des travailleurs selon le statut professionnel après la formation.....	251
<u>Tableau n° 99</u> : Répartition des travailleurs selon le revenu (monétaire) mensuel après la formation.....	252
<u>Tableau n° 100</u> : Rapport revenu et statut professionnel des travailleurs après la formation.....	253
<u>Tableau n° 101</u> : Comparaison du revenu des travailleurs avant et après la formation selon les métiers.....	254
<u>Tableau n° 102</u> : Répartition des travailleurs selon la durée à trouver du travail.....	255
<u>Tableau n° 103</u> : Répartition des travailleurs selon l'attitude affichée par l'entourage face à leur activité professionnelle.....	256
<u>Tableau n° 104</u> : Répartition des travailleurs selon le statut économique après la formation.....	257
<u>Tableau n° 105</u> : Opinions des travailleurs concernant le soutien financier à leur famille.....	257
<u>Tableau n° 106</u> : Opinions des travailleurs en rapport avec leur expertise à la communauté.....	258
<u>Tableau n° 107</u> : Répartition des travailleurs selon la contribution au fisc...	258
<u>Tableau n° 108</u> : Répartition des travailleurs contribuant au fisc, selon le statut professionnel après la formation.....	259
<u>Tableau n° 109</u> : Répartition de la durée à trouver du travail selon le	260



sexe.....	
<u>Tableau n° 110</u> : Répartition de l'appréciation de l'entourage selon le sexe du travailleur.....	261
<u>Tableau n° 111</u> : Répartition des travailleurs contribuant au fisc selon le sexe p.262.	262
<u>Tableau n° 112</u> : Répartition du statut professionnel avant et après la formation selon le sexe.....	262
<u>Tableau n° 113</u> : Répartition du revenu mensuel avant et après la formation selon le sexe.....	263
<u>Tableau n° 114</u> : Répartition du statut économique avant et après la formation selon le sexe du travailleur.....	264
<u>Tableau n° 115</u> : Répartition du revenu mensuel après la formation, selon le type de métiers exercé.....	265
<u>Tableau n° 116</u> : Répartition du revenu mensuel après la formation selon le sexe du travailleur.....	266
<u>Tableau n° 117</u> : Répartition du revenu mensuel après la formation, selon l'âge du travailleur.....	267
<u>Tableau n° 118</u> : Répartition du revenu mensuel des travailleurs selon le statut professionnel après la formation.....	268
<u>Tableau n° 119</u> : Répartition du revenu mensuel des travailleurs selon l'antécédent familial dans le métier.....	269
<u>Tableau n° 120</u> : Résultat de la régression logistique (revenu des travailleurs).....	271
Schéma : Représentation schématique des éléments d'analyse de l'efficacité interne et externe de l'éducation non formelle dans la présente étude.....	273

## 2. Graphiques

<u>Graphique n°1</u> : Taux brut de scolarisation dans le primaire et le secondaire, 1960-2001/02.....	84
<u>Graphique n° 2</u> : Taux brut de scolarisation primaire par province (en %)...	86
<u>Graphique n° 3</u> : Taux moyen de croissance des effectifs par niveau d'enseignement.....	88
<u>Graphique n° 4</u> : Dépenses publiques réelles (en millions de US dollars constants, 2002)page 129	129
<u>Graphique n° 5</u> : Dépense réelle par élève (en dollars US constants 2002).....	129
<u>Graphique n° 6</u> : Dépense réelle par étudiant (en dollars US constants 2002).....	131
<u>Graphique n° 7</u> : De l'évolution du budget alloué à l'éducation de 1960 à 2000.....	133
<u>Graphique n°8</u> : Taux de promotion, de redoublement et d'abandon dans le primaire.....	135

CODESRIA - BIBLIOTHÈQUE

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## BIBLIOGRAPHIE

1. ABRAMI, P., CHAMBRES, B., POULSEN, C., DE SIMONE, C., APOLLONIA, S., et HOWDEN, J., L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités, Québec, La Chenelière, 1996.
2. ARENILLA, T., ROLLAND, M., ROUSSEL, M-P, GOSSOT, B., Dictionnaire de la pédagogie et de l'éducation, Paris, Bordas/Sejer, 2007.
3. ARROW, K., Higher education as a filter in The Journal of Public Economics, n° 2, New York, Elsevier, 1973, pp. 193-216.
4. ASTOLFI, J.P., L'école pour apprendre, Paris, ESF, 1993.
5. AUBRET, J. et GILBERT, P., Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience, Paris, PUF, 1994.
6. BANQUE MONDIALE, Rapport sur le renouveau du système Educatif de la République Démocratique du Congo, Washington, Banque Mondiale, 2004.
7. BAUDELLOT, C. et LECLERCQ, F., Les effets de l'éducation, Paris, La Documentation française, 2005.
8. BECKER, G., Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, New York, Columbia University, 1964.
9. BEN HABIB, J. et SPIEGEL, M., (1994), "The role of human capital in economic development: Evidence from aggregate cross-country data", in Journal of Monetary Economics, Vol. 34 , n°2, New York, Elsevier, 1994, pp. 143-179.
10. BERTRAND, D. R. et VALIQUETTE, F., Pratique de l'analyse statistique des données, Québec, Presse universitaire de Québec, 1986.
11. BIBEAU, R., L'éducation non formelle au Québec, Paris, UNESCO/IIFE, 1989.
12. BIT/ IPEC, Etude sur l'analyse sectorielle du marché local du travail, Kinshasa, ONEM, 2005.
13. BJORNAVOLD J., Evaluation des acquis non formels : qualité et limites des méthodologies, article dans le site web: <http://www.trainingvillage.gr/>, 1997.

14. BOGAERT P., Probabilités pour scientifique et ingénieurs. Introduction aux calculs de probabilité, De Boeck, Bruxelles, 2006.
15. BOURDIEU, P. et PASSERON, J-C., La Reproduction, Paris, Minit, 1970.
16. BROUGÈRE, G. et BÉZILLE, H., De l'usage de la d'informel dans le champ de l'éducation in Revue française de pédagogie, n° 158, Lyon, INRP, 2007, pp.142-160.
17. CARNOY, M., New approaches to comparative education, Chicago, University of Chicago press, 1986.
18. CARRON, G., CARR- HILL, R., Non-formal education: information and planning issues, Paris, UNESCO/IIPE, 1991.
19. CHAUVEAU, F., Stratégies pour les jeunes défavorisés, Paris, UNESCO/IIPE, 1989.
20. COLCLOUGH, C., Educating all the children: strategies for primary schooling in the South, Oxford, Clarendon Press, 1993.
21. CONDORCET, Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique, Document publié dans le site web : [www.premiumwanadoo.com](http://www.premiumwanadoo.com) .
22. CONSEIL DE L'EUROPE, Recommandation 1437 relatives à l'éducation non formelle, document inédit, Strasbourg, 2000.
23. CONSEIL INTERUNIVERSITAIRE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE, Décret du 31 mars 2004, publié dans le site web <http://www.cdadoc.cfwb.be>).
24. COOMBS, P., Next paths to learning for rural children and youths, New York, ISCED, 1973.
25. COOMBS, P., & AHMED, M., (1974), Attacking rural land poverty: how can non formal education help, Baltimore, Johns hopking press, 1974.
26. COOMBS, P., La crise mondiale de l'éducation, Bruxelles, De Boeck, 1985.
27. CORCUFF, P., Les nouvelles sociologies, Paris, Nathan, 1995.
28. CROPLELY, A. J., Lifelong learning in higher education, London, Academic Press, 1980.

29. DALBERA, C., Concept d'alphabétisation et d'éducation non formelle, article publié dans le site web : <http://www.perso.club-internet.fr>, 2001.
30. DE LANDSHEERE, G., Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, PUF, 1992.
31. DE LANDSHEERE, G., Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, PUF, 1979.
32. DEFORTE, K., Besoins d'éducation en contexte de pauvreté, Paris, UNESCO/ IPE, 2002.
33. DEMEUSE, M. et STRAUVEN, C., Développer un curriculum d'enseignement ou de formation, Bruxelles, De Boeck, 2006.
34. DEMEUSE, M., BAYE, A., STRAETEN, M.H., NICAISE, J., MATOUL, A., Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation, Bruxelles, De Boeck, 2005.
35. DEMEUSE, M., Introduction aux théories et méthodes de la mesure en psychologie et en sciences de l'éducation, Cours inédit, Liège, Edition de l'UIg, 2006.
36. DEMEUSE, M., Mesurer le capital humain : qu'y a-t-il dans la boîte noire ? in DE LA CROIX, D., DOCQUIER, F., MAINGUET, C., PERELMAN, S., et WASMER, E. (éds), Capital humain et dualisme sur le marché du travail, Bruxelles, De Boeck, 2002, pp. 239-258.
37. DESSUS, S., Analyses empiriques des déterminants de la croissance à long terme, Thèse de doctorat inédit, Paris, Université de Paris I, 1998.
38. DROUIN-HANS, A.-M., L'éducation une question de philosophie, Paris, Economica, 1998.
39. DU BOIS, R., Propos sur l'éducation non-formelle, Paris, UNESCO, 2000
40. DUMAZEDIER, J., La leçon de Condorcet, Paris, L'Harmattan, 1994.
41. EINSENMANN, Centralisation et décentralisation. Esquisse d'une théorie générale, Paris, Librairie générale de droit, 1948.
42. EKWA, E., Ecole trahie, Kinshasa, Cadicec, 2004.
43. EVANS, D.R., La planification de l'éducation non formelle, Paris, UNESCO/IPE, 1981.

44. FALISSARD, B., Comprendre et utiliser les statistiques dans les sciences de la vie, 3<sup>e</sup> Ed., Paris, Mason, 2005.
45. FAURE, E., Learning to be, the world of education today, tomorrow, Paris, UNESCO, 1972.
46. FILLOUX, J-C., Durkheim Emile in CHAMPY, P. et ETEVE, C. (dir), Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan, 2000, pp.304-306.
47. FREIRE, P., Pedagogy of the oppressed, New York, Continuum ed.,1974.
48. GALLIN, D., Droits sociaux et secteur informel, Gammarth, Les éditions du G.L.I, 1999.
49. GALTIER, V. et BOURGON, L., Exploration des conditions d'apprentissage dans les groupes de travail : vers une identification des processus sociaux influençant l'apprentissage collectif, Paris, Dunod, 2007.
50. GURGAND, M., Capital humain et croissance: la littérature empirique à un tournant, Paris, Nathan, 2000.
51. GURRIA, A., <http://www.oecd.org/document>
52. HALLAK, J., Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement, Paris, L'Harmattan, 1990.
53. HAMADACHE, A., L'éducation non formelle : concept et illustration. In revue Perspectives Vol 21, Paris, UNESCO, 1991, pp.125-139.
54. HAMADACHE, A., Linking formal and non-formal education, implications for teacher training, Paris, UNESCO, 1993.
55. HARBISON, R. et HANUSHEK, E., Educational performance of the poor: lessons from rural northeast Brazil, Oxford, Oxford University press, 1992.
56. HOPPERS W., A systemic approach to process of Jomtien, document publié dans le site web: [www.wgnfe.org](http://www.wgnfe.org), 1999.
57. HOUSSAYE J., Aujourd'hui, les centres de vacances, Paris, Payot, 1991.
58. ICEA, Pour une démocratisation de l'éducation des adultes, Québec, Albert St-Martin, 1988.

59. IKETE, E., La promotion de l'éducation non formelle et l'éducation spéciale pour la lutte contre la pauvreté et le développement durable en R.D. Congo, Kinshasa, Commission nationale pour l'UNESCO, 2000.
60. ILENDIA, M., Le secteur informel. Un aperçu des aspects méthodologiques et conceptuels, Québec, Presses de l'Université Laval, 1989.
61. ILLICH, I., Une société sans école, Paris, Seuil, 1971.
62. JONNAERT, P., Compétences et socio-constructivisme, Bruxelles, De Boeck, 2002.
63. JONNAERT, P., La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe-l'oeil épistémologique?, in Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies, Vol. I n°2, Québec, Guérin, 2001, pp. 223-230.
64. KANGULA, M., Etude analytique des causes du désœuvrement des jeunes dans la ville de Kinshasa, Cas de la commune de Lemba, mémoire de licence inédit, Kinshasa, UNIKIN/FSSAP, 2006.
65. KAPUKU, M., A Comparative Study of Farmers' Education in Korea and Zaïre, A lifelong Learning Perspective on Educational Reform for Rural Development, Ph. D. Thesis, Seoul, Seoul National University, 1991.
66. KAPUKU, M., Adult Non formal and Development in a National Context, A Sociological Interpretation of the Korean Saemaul Education, Master's Thesis, Seoul, Seoul National University, 1987.
67. KAPUKU, M., Philosophie et théorie de l'éducation permanente, in Cahiers de l'Education Permanente et du Développement, 1ère année, n°001, vol 1 , Juillet-septembre 2006, Kinshasa, 2006, pp. 5-36.
68. KAYEMBE, M., Présentation de la situation de l'éducation non formelle en République Démocratique du Congo, document inédit, Kinshasa, Ministère des Affaires sociales, 2009.
69. KIKASA, L., La population scolaire zaïroise, in Zaire-Afrique, n° 134, Kinshasa, 1979, pp. 29-46.



70. KI-ZERBO, J., Sociétés en crise et éducation : perspectives, Paris, UNESCO-UNICEF, 1989.
71. LABELLE, T, Non formal education and social change in Latin American , Los Angeles, University of California press, 1975.
72. LABELLE, T., Non formal education and social change in Latin American and Carabean reform, Los Angeles, Prager publisher, 1985.
73. LALAGE, B. et OKEDARA, J.T., An introduction to the study of adult, Lagos, University of Lagos Press, 1981.
74. LAROCHELLE, M., et BEDNARZ, N., A propos du constructivisme et de l'éducation, Paris, Armand Colin, 1994.
75. LEGENDRE, R., Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin, 1993.
76. LEGRAND, L., Les politiques de l'éducation, Paris, PUF, 1988.
77. LENGENDRE, M-F., Jean Piaget et le constructivisme en éducation, in GAUTHIER, M., et T TARDIF, M., (dir.) La pédagogie : théories et pratiques de l'antiquité à nos jours, Montréal, Gaëtan Morin, 2005, pp. 333-349.
78. LEGENDRE, M-F., Lev Vygostky et socioconstructivisme en éducation, in GAUTHIER, M., et T TARDIF, M., (dir.) La pédagogie : théories et pratiques de l'antiquité à nos jours, Montréal, Gaëtan Morin, 2005, pp. 351-373.
79. LENOIR, H., Considération sur l'expérience et sa valeur sociale, in Education Permanente, Revue n° 150, Paris, UNESCO, 2002, pp 26-38.
80. LEVIN, H.M., Pourquoi la recherche pédagogique n'est-elle plus utile ? in Perspectives, Paris, UNESCO, 1983, pp.24-40.
81. LUCAS, R. ,On the mechanics of economic development In Journal of Monetary Economics, Vol. XXII, n°1,1988, pp. 3-42.
82. LUHAHI, A. L., Statistique inférentielle, Cours inédit, Kisangani, UNIKIS/FPSE, 1988.
83. MADOU, M., Education permanente et validation des acquis professionnels : enjeu social, défi éducatif, Education permanente, Revue n° 150, Paris, UNESCO, 2002, pp. 107-128.

84. MALIKWISHA, M., L'importance du secteur informel en République Démocratique du Congo, in Bulletin de l'ANSD, Vol II, n° 18, Kinshasa, 2000, pp. 21-40.
85. MARSIK, J.V. et WATKINS, K.E., Informal and incident learning in the place workplace, London, Routledge, 1990.
86. MARTIN, P., Qualité de vie et schizophrénie, Montrouge, John Libbey Eurotext, 2005.
87. MAULINI, O. et MOUTANDON C., Les formes de l'éducation : variété et variation in Raisons éducatives, Bruxelles, De Boeck, 2005, pp. 23-40.
88. MAURIN, E., Mondialisation des échanges et emploi: le rôle des exportations, in Economie et statistique, n° 363-365, Paris Economica, 2003, pp. 33-44.
89. MBAYA, M. et FRIENHELM S., Secteur informel au Congo-Kinshasa, Stratégie pour un développement endogène, Kinshasa, Editions Universitaires Africaines, 1999, pp. 35-36.
90. MEDZO, F., Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences. Curriculum de la formation générale de base, document inédit publié dans le site : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/>, 2005.
91. MILADOU, M., La dynamique du secteur informel: Le cas du Congo, in Revue africaine des sciences sociales et humaines, Vol. II, n°1, Kinshasa, Cerdas, 1990, pp.95-112.
92. MINCER, J., Investment in Human Capital and Personal Income Distribution », in Journal of Political Economy, Stanford, CA Press, 1958.
93. MINCER, J., Schooling, Experience and Earnings, New York, Columbia University Press, 1974.
94. MOKONZI, B., L'éducation pour tous d'ici 2015 : quelle chance de réussite pour la R.D.Congo ?, Document publié dans le site Web : [www.ecoledemocratique.org](http://www.ecoledemocratique.org), 2004.

95. MURNIGHAN, J. K., & CONLON, D. E., The dynamics of intense work groups: A study of British string quartets, in Administrative Science Quarterly, n°36, Vol 2, London, Academic Press, 1991, pp165-186.
96. MUSA, A., Filles déscolarisées et apprentissage des métiers masculins. Représentations sociales à Kinshasa, Article sous presse, Dakar, Codesria 2009.
97. MUSA, A. Education Non Formelle dans les contextes éducatif et socio-économique de la R.D.Congo Etude exploratoire sur le statut légal et les attitudes des habitants de Kinshasa, Mémoire de DEA inédit, Unikin, PFSE, Kinshasa, 2005.
98. NGONGO, D., La recherche scientifique en éducation, Louvain–La neuve, Academia Bruylant, 1999.
99. NZEY, T., Training of adult educations in Anglophone and francophone Africa. A comparative study, These inédite, Lagos, university of Lagos, 1987.
100. OCDE, La notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2001.
101. PAIN, M., Kinshasa la ville et la cité, Paris, ORSTOM, Coll. Mémoires, 1984.
102. PAUL, J.J, Economie de l'éducation, Paris, Armand Colin, 2007
103. PAUL, J.J., Regards d'un économiste sur l'efficacité en éducation, in DEMEUSE, M., BAYE, A., STRAETEN, M.H., NICAISE, J., MATOUL, A. (eds), Vers une école juste et efficace. Bruxelles, De Boeck, 2005, pp 29-42.
104. PERRENOUD P, Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF, 2000.
105. PERRET-CLERMONT, A.N., GROSSEN, M., NICOLET, M. et SCHUBAUER-LEONI, M.-L., La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Berne, Peter Lang, 1996.
106. PNUD, Rapport mondial sur le développement humain, New York, PNUD, 2006.

107. POIZAT, D., Education non formelle : la forme absente, contribution à une épistémologie des classifications en éducation, Thèse inédite, Université Lumière Lyon II, Lyon, 2002.
108. POIZAT, D., L'Education non formelle, Paris, L'Harmattan, 2003.
109. PSACHAROPOULUS, G., et WOODHALL, M., l'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement, Paris, Economica, 1988.
110. PUTNAM, R., Making Democracy Work. Civic Traditions in Italy", Paris, UNESCO, 2000.
111. RDC, Annuaire statistique de l'éducation non formelle. Année scolaire, 2006-2007, Document, Ministère des affaires sociales, Kinshasa, 2008.
112. RDC, Document Stratégique pour la réduction de la Pauvreté, Kinshasa, Ministère du Plan, 2004.
113. RDC, Rapport annuel du Ministère de l'éducation nationale 2007, document inédit, Kinshasa, 2007.
114. RDC, Rapport national 2002, document inédit, Ministère du plan, Kinshasa, 2002.
115. RDC, Arrêté ministériel N° MIN.AFF.SOC/ CAB.MIN/ 0231/ 2006 du 22 /12 / 2006, portant création, organisation et fonctionnement de la direction générale de l'éducation générale de l'éducation non formelle, Kinshasa, Ministère des Affaires Sociales, 2006.
116. RDC, Loi-cadre de l'enseignement national congolais, Kinshasa, Présidence de la république, 1986
117. RDC, Plan national d'éducation pour tous, Kinshasa, Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, 2002.
118. RDC, Rapport annuels de la Banque Centrale du Congo, de 1998 à 2000, Kinshasa, Banque Centrale, 2000.
119. RDC, Rapport de Banque Centrale du Congo, Kinshasa, Banque Centrale, 2000.
120. RDC, Rapport sur la situation des enfants et des femmes. MICS2, Kinshasa, UNICEF-USAID, 2004.

121. REED, H. & LOUGHRAN, E., Beyond Schools: Education for Economic, Social and Personal Development, Massachusetts, Massachusetts University Press, 1984.
122. REPUBLIQUE DE BURKINA FASO, Rapport sur l'alphabétisation et à l'éducation non formelle, Ouagadougou, Secrétariat d'Etat à l'alphabétisation, 2001.
123. REPUBLIQUE DE BURKINA FASO, Loi d'Orientation de l'éducation au Burkina Faso, Ouagadougou, 1996.
124. REPUBLIQUE DE FIDJI, Rapport de la commission sur l'Éducation des Fidji, document inédit, Ministère de l'éducation, 2000.
125. REPUBLIQUE DE MOZAMBIQUE, Plan d'action 2001-2005 sur la réduction de la pauvreté absolue au Mozambique, Maputo, Ministère du plan, 2001.
126. REPUBLIQUE DE MOZAMBIQUE, Stratégie nationale pour l'alphabétisation, l'éducation des adultes et l'éducation non formelle, Document de travail, Maputo, AEA/ENF, 2002.
127. REPUBLIQUE DU SENEGAL, Plan décennal de l'éducation et de la formation au Sénégal (2000- 2010), Dakar, Ministère de l'éducation, 2000.
128. REY, B., Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation, Bruxelles, De Boeck, 2003.
129. ROMER, P., Increasing returns and economic growth, in Modern Business Cycle Theory, New York, Backwell, 1986.
130. RUHWAZA, K., Exemples choisis d'interaction positivée entre l'éducation formelle et non formelle, Document de travail, Libreville, ADEA, 2006.
131. SAVE DE CHILDREN, Accès à l'éducation dans la commune de N'djili, Rapport d'enquête inédit, Kinshasa, SAVE DE CHILDREN, 2006.
132. SCHULTZ, T., Investment in human capital, in American Economic Review, N° 51, New York, 1961, pp.1-17
133. SEHILI, D., La castration sociale, Paris, Syllepse, 2003.
134. SHIMBA, L., Réflexion sur l'évolution de l'Etat du secteur informel dans les villes Congolaises cas spécifique de Kinshasa, in Cahiers congolais de

- recherche en sciences humaines, Kinshasa, CRESH, vol. 2, n° 11, 1989, pp.147-162.
135. SIMKINS, T., La planification de l'éducation extrascolaire : stratégies et contraintes, in perspectives, Vol. VIII, n°2, Paris, UNESCO, 1978, pp. 201-212.
  136. SIMKINS, T., Non formal education and development, Manchester, University of Manchester, 1977.
  137. SINECHAL, G. et VANDERCAMMEN, M. Etudes des marches, De Boeck, Bruxelles, 1998.
  138. STAYING, A., L'éducation non-formelle en Europe, Document inédit, Bruxelles, 2001.
  139. TARDIF, F., Les grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale, in GAUTHIER, M., et T TARDIF, M.,(dir.), La pédagogie : théories et pratiques de l'antiquité à nos jours, Montréal, Gaëtan Morin, 2005, pp. 9-35.
  140. THIBAUT, M-C., (2002), Validation des acquis de l'expérience et université : vers de nouvelles figures d'accompagnement, in Education permanente, Vol. VI, n°153, Paris, UNESCO/ IPE, 2002, pp. 121-138.
  141. TORRES, M.R., Amplifying, and diversifying, learning, formal, non-formal and informal education revisited, Arusha, ADEA, 2001.
  142. TREFON, T., La réinvention de l'ordre à Kinshasa, in TREFON, T. (dir.) Ordre et désordre à Kinshasa. Réponses populaires à la faillite de l'Etat, Paris, L' Harmattan, 2004.
  143. UNESCO, Classification Internationale Type de l'Education, Paris, UNESCO, 1997.
  144. UNESCO, Efficacité interne du système éducatif, Paris, UNESCO/IPE, 2006.
  145. UNESCO, L'alphabétisation, un enjeu vital, in Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous, Paris, Unesco, 2006.
  146. UNESCO, Rapport du congrès international sur l'éducation pour tous, Paris, UNESCO, 2000.

147. UNESCO, Rapport final du Forum mondial sur l'Education Pour Tous, Paris, UNESCO, 1990.
148. UNESCO, Rapport mondial du suivi de l'Education Pour Tous 2005, Paris, UNESCO, 2005.
149. UNESCO, Stratégies alternatives d'éducation et de formation pour les groupes défavorisés, Paris, UNESCO/IPE, 1997.
150. UNICEF, Situation des enfants dans le monde, New York, UNICEF, 2005.
151. WIKIPEDIA, Dictionnaire virtuel publié dans le site web: [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org), 2008.
152. WONNACOTT, T.H. et WONNACOTT, R.J., Statistique, Paris, Economica, 1984.

## TABLE DES MATIERES

<b>DEDICACE .....</b>	<b>II</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>III</b>
<b>ABBREVIATIONS.....</b>	<b>V</b>
<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>VI</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>1</b>
1. CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE .....	6
2. HYPOTHESES ET OBJECTIFS DE L'ETUDE .....	13
3. INTERET DE L'ETUDE ET DELIMITATION DU SUJET .....	14
<b>CHAPITRE PREMIER : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE.....</b>	<b>16</b>
1.1. INTRODUCTION.....	16
1.2. CADRE CONCEPTUEL .....	16
1.2.1. <i>Education et Société.....</i>	<i>16</i>
1.2.1.1 <i>Fonctions sociales de l'éducation non formelle .....</i>	<i>19</i>
<i>a. Education non formelle, un processus d'acquisition des</i>	
<i>connaissances et de libération.....</i>	<i>20</i>
<i>b. Education non formelle, un moyen de socialisation .....</i>	<i>23</i>
<i>c. Education non formelle, facteur de production ou de croissance .</i>	<i>25</i>
1.2.1.2. <i>Analyse coût-bénéfice de l'éducation non formelle .....</i>	<i>27</i>
1.2.2. <i>Education permanente ou l'apprentissage tout au long de la</i>	
<i>vie.....</i>	<i>31</i>
1.2.2.1. <i>Concept d'éducation permanente. ....</i>	<i>31</i>
1.2.2.2. <i>Approche classificatoire de l'éducation non formelle .....</i>	<i>35</i>
<i>a. Traits caractéristiques de l'éducation non formelle.....</i>	<i>35</i>
<i>a.1. Introduction.....</i>	<i>35</i>
<i>a.2. Caractéristiques proprement dites .....</i>	<i>37</i>
<i>a.3. Critiques sur l'éducation non formelle.....</i>	<i>38</i>
<i>a.4. Notre commentaire .....</i>	<i>38</i>
<i>b. Critères de classifications de l'éducation non formelle .....</i>	<i>39</i>
1.2.3. <i>Notion d'efficacité.....</i>	<i>40</i>
1.2.3.1. <i>Description .....</i>	<i>41</i>
1.2.3.2. <i>Types d'efficacité .....</i>	<i>43</i>



a. <i>Efficacité interne</i> .....	44
b. <i>Efficacité externe</i> .....	47
1.2.3.3 <i>Dimensions sectorielles de l'efficacité</i> .....	52
a. <i>Efficacité socio-professionnelle</i> .....	52
c. <i>Efficacité pédagogique</i> .....	53
1.3. CADRE THEORIQUE .....	57
1.3.1. <i>Théorie du capital humain</i> .....	57
1.3.1..1. <i>Description générale</i> .....	57
1.3.1.2. <i>Limites de l'approche économique de la mesure du capital humain</i> .....	60
1.3.1.3. <i>Théories alternatives à la théorie du capital humain</i> .....	61
a. <i>Théorie du filtre</i> .....	61
<i>Théorie du signal</i> .....	63
1.3.2. <i>La théorie constructiviste</i> .....	64
a. <i>Fondements du constructivisme en éducation</i> .....	65
b. <i>Implication de ces perspectives dans ce travail</i> .....	66
c. <i>Le socio-constructivisme</i> .....	67
1.4. CONCLUSION .....	69
<b>CHAPITRE DEUXIÈME : POLITIQUES EDUCATIVES</b> .....	<b>70</b>
2.1. INTRODUCTION .....	70
2.2. MISE EN OEUVRE DES POLITIQUES EDUCATIVES .....	72
2.3. LIMITES DES POLITIQUES EDUCATIVES .....	74
2.4. LE SYSTEME EDUCATIF CONGOLAIS .....	75
2.4.1. <i>Organisation du système éducatif congolais</i> .....	75
2.4.2. <i>Administration du système éducatif</i> .....	76
2.4.3. <i>Infrastructures</i> .....	80
2.4.4. <i>Taux de scolarisation</i> .....	82
2.4.5. <i>Taux de réussite et de déperdition scolaire</i> .....	88
2.5. AUTRES FORMES D'EDUCATION APPARENTEES AU SYSTEME EDUCATIF .....	89
2.5.1. <i>Education spéciale</i> .....	89
2.5.2. <i>Alphabétisation des adultes</i> .....	91
2.5.3. <i>Rattrapage scolaire (enfants déscolarisés et non scolarisés)</i> .....	92
2.5.4. <i>Education et monde du travail</i> .....	93
2.6. DÉFIS ACTUELS DU SYSTEME ÉDUCATIF CONGOLAIS .....	93

2.7. PERSPECTIVES DE SOLUTIONS .....	94
2.7.1. <i>Perspectives de Jomtien</i> .....	94
2.7.2. <i>Perspectives de Dakar</i> .....	95
a. <i>Les six objectifs majeurs</i> :.....	96
b. <i>Stratégies arrêtées</i> : .....	97
c. <i>Les principales avancées du cadre d'Action de Dakar</i> .....	97
d. <i>Ce qu'il faut retenir</i> .....	99
2.7.3. <i>Plan national congolais d'éducation pour tous</i> .....	99
2.7.4. <i>Partenariats en vue de la réalisation du plan national de l'éducation pour tous</i> .....	100
a. <i>Financement et projection de ressources</i> .....	101
b. <i>Difficultés pour la réalisation de l'éducation pour tous</i> .....	104
c. <i>Quelques craintes</i> .....	105
2.8. CONCLUSION .....	106
<b>CHAPITRE TROISIÈME : PLACE DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS.....</b>	<b>107</b>
3.1. INTRODUCTION.....	107
3.2. STRUCTURES DE L'EDUCATION NON FORMELLE .....	110
a. <i>Activités relevant de l'éducation para formelle</i> .....	110
b. <i>Activités relevant de l'éducation populaire</i> .....	112
c. <i>Formation professionnelle</i> .....	114
d. <i>Education pour le développement personnel</i> .....	115
3.3. EDUCATION NON FORMELLE COMME SOLUTION AUX DÉFIS CONGOLAIS .....	115
a. <i>Défis économiques</i> .....	115
b. <i>Défis éducatifs</i> .....	117
3.4. CONTRAINTES DE L'EDUCATION NON FORMELLE EN REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO .....	119
3.5. DECELERATION ECONOMIQUE ET RETOMBEES SUR LES SECTEURS EDUCATIF ET DE L'EMPLOI .....	124
3.5.1. <i>Diminution de la production</i> .....	124
3.5.2. <i>Réduction des emplois formels</i> .....	127
3.5.3. <i>Augmentation du taux de chômage</i> .....	128
3.5.4. <i>Diminution du financement public du système éducatif</i> ....	128
a) <i>Dépenses publiques par niveau d'enseignement</i> .....	129

b) Dépenses publiques par élève.....	130
c) Dépenses publiques par étudiant.....	131
d) Budget de l'éducation .....	131
e) Structure des dépenses courantes par ministères .....	133
3.5.5. Taux de promotion, de redoublement et d'abandon dans le primaire.....	135
3.5.6. Augmentation des activités informelles .....	136
3.5.6.1. Activités informelles en République Démocratique du Congo .....	137
a. Origine.....	137
b. Rôles du secteur Informel et types d'activités exercées.....	139
c. Emplois dans le secteur informel.....	140
d. Contribution à l'économie nationale.....	142
3.5.6.2. Contribution du secteur informel au développement de l'éducation non formelle .....	143
3.6. EVALUATION DE L'EFFICACITE DE L'EDUCATION NON FORMELLE.....	147
3.6.1. Notion de l'acquis non formel.....	147
3.6.2. Evaluation de l'acquis non formel.....	149
3.6.3. Le référentiel des compétences .....	152
3.6.4. Contenu du référentiel .....	153
a. Compétences élémentaires.....	153
b. Compétences du niveau moyen.....	154
c. Compétences complexes .....	155
3.7. CONCLUSION .....	156
<b>CHAPITRE QUATRIEME : CADRE METHODOLOGIQUE.....</b>	<b>157</b>
4.1. INTRODUCTION.....	157
4.2. MILIEU D'ÉTUDE.....	158
4.2.1. Justification du choix du milieu d'étude .....	158
4.2.2. Brève présentation des communes de N'djili et de Lemba ..	158
a. Commune de N'djili.....	158
b. Commune de Lemba.....	159
4.3. POPULATION ET ÉCHANTILLONS .....	160
4.3.1. Population d'étude .....	160
4.3.2. Constitution des échantillons.....	161

4.3.3. Structure de trois groupes enquêtés .....	163
a. Les apprenants .....	163
b. Les formateurs .....	163
a. Les travailleurs .....	164
4.4. ANALYSE DES VARIABLES DE L'ETUDE.....	164
4.4.1. Description .....	164
4.4.2. Justification du choix des variables.....	165
4.4.3. Répartition des enquêtés selon les variables.....	167
4.4.3.1. Variables des apprenants.....	167
4.4.3.2. Variables des Formateurs.....	172
4.4.3.3. Variables des travailleurs.....	174
4.5. TECHNIQUES DE RECHERCHE.....	177
4.5.1. CHOIX DES TECHNIQUES.....	177
4.5.2. PRESENTATION DES TECHNIQUES CHOISIES.....	178
4.5.2..1. La technique documentaire .....	178
4.5.2.2. Le questionnaire.....	178
a. Importance .....	178
b. Elaboration des questionnaires.....	179
c. Contenu des questionnaires .....	179
d. Validation des questionnaires.....	180
4.5.2.3. L'observation :.....	180
a. Importance .....	180
b. Elaboration de la grille d'observation .....	181
c. Contenu de la grille d'observation .....	181
d. Validation de la grille d'observation .....	181
4.5.2.4. Les épreuves de compétences.....	181
a. Importance .....	181
b. Elaboration des épreuves de compétences .....	182
c. Contenu des épreuves de compétences.....	182
- Epreuve d'informatique.....	182
d. Validation des épreuves de compétences .....	182
4.5.3. ADMINISTRATION DES TECHNIQUES DE RECHERCHE ..	184
4.5 3.1. Durant la pré-enquête .....	184
4.5.3.2. Pendant l'enquête proprement dite .....	185
4.6. DÉPOUILLEMENT .....	186

4.6.1. Les questionnaires.....	186
4.6.2. La grille d'observation.....	187
4.6.2. Les épreuves de compétences.....	187
4.7. TRAITEMENT DES DONNEES .....	187
4.7.1. Techniques de traitement des données.....	187
4.7.1.1. Le calcul des pourcentages.....	187
4.7.1.2. Le chi-carré .....	187
4.7.1.3. La régression logistique .....	189
<b>CHAPITRE CINQUIÈME : RESULTATS DE L'ETUDE.....</b>	<b>191</b>
5.1. INTRODUCTION.....	191
5.2. PRESENTATION DES RESULTATS .....	191
5.2.1. DÉROULEMENT DE LA FORMATION.....	191
5.2.1.1. Langue de formation.....	191
5.2.1.2. Mode d'organisation des apprentissages .....	192
5.2.1.3. Nature de la formation.....	193
5.2.1.4. Quantité de l'équipement.....	194
5.2.1.5. Stratégies des formateurs.....	195
5.2.1.6. Co-apprentissage des apprenants.....	197
5.2.2. MOTIVATIONS ET ATTENTES DES APPRENANTS.....	198
5.2.2.1. Motivations à la formation non formelle.....	198
5.2.2.2. Attentes à l'issue de la formation des métiers.....	199
5.2.3. EVALUATION DE COMPÉTENCES DES APPRENANTS.....	200
5.2.3.1. En informatique .....	200
a. Compétences élémentaires.....	200
b. Compétences du niveau moyen .....	201
c. Compétences complexes.....	202
5.2.3.2. En mécanique .....	203
Compétences élémentaires.....	203
Compétences du niveau moyen.....	203
c. Compétences complexes.....	204
5.2.3.3. En dépannage cellulaire .....	205
a. Compétences élémentaires.....	205
b. Compétences du niveau moyen.....	205
c. Compétences complexes.....	206
5.2.4. DÉTERMINANTS DES COMPÉTENCES COMPLEXES.....	207

5.2.4.1. RESULTATS DE L'ANALYSE BIVARIEE .....	208
1. En informatique.....	208
a. Résultats selon la durée de la formation .....	208
b. Résultats selon l'occupation antérieure .....	209
c. Résultats selon l'antécédent familial.....	210
d. Résultats selon l'ancienneté du formateur.....	211
e. Résultats selon la langue de formation.....	212
f. Résultats selon le mode d'organisation des apprentissages .....	213
g. Résultats selon la nature de la formation .....	213
h. Résultats selon la quantité de l'équipement .....	214
i. Résultats selon le niveau d'études à l'entrée en formation.....	215
j. Résultats selon le sexe.....	216
k. Résultats selon l'âge .....	217
2. En mécanique.....	218
a. Résultats selon la durée de la formation .....	218
b. Résultats selon l'occupation antérieure .....	219
c. Résultats selon l'antécédent familial.....	220
e. Résultats selon la langue de formation.....	222
f. Résultats selon le mode d'organisation des apprentissages .....	223
g. Résultats selon la nature de la formation .....	223
h. Résultats selon la quantité de l'équipement .....	224
i. Résultats selon le niveau d'étude à l'entrée en formation .....	225
j. Résultats selon le sexe.....	226
k. Résultats selon l'âge .....	227
3. En dépannage cellulaire .....	228
a. Résultats selon la durée de la formation .....	228
b. Résultats selon l'occupation antérieure .....	228
c. Résultats selon l'antécédent familial.....	229
d. Résultats selon l'ancienneté du formateur.....	230
e. Résultats selon la langue de formation.....	230
f. Résultats selon le mode d'organisation des apprentissages .....	231
g. Résultats selon la nature de la formation .....	231
h. Résultats selon la quantité de l'équipement (matériels).....	232
i. Résultats selon le niveau d'étude à l'entrée en formation .....	232
j. Résultats selon le sexe.....	233

<i>k. Résultats selon l'âge</i> .....	234
5.2.4.2. <i>RESULTATS DE LA REGRESSION LOGISTIQUE</i> .....	234
1. <i>En mécanique</i> .....	234
<i>a. Concernant les variables de l'apprenant</i> .....	234
<i>b. Concernant le contexte de la formation</i> .....	237
2. <i>En informatique</i> .....	239
<i>a. Concernant les variables de l'apprenant</i> .....	239
<i>b. Concernant le contexte de formation</i> .....	242
5.2.5. <i>BÉNÉFICES PRIVÉS ET SOCIAUX DE L'EDUCATION NON FORMELLE</i> .....	244
5.2.5.1. <i>Présentation globale selon les métiers</i> .....	244
1. <i>Situation avant la formation</i> .....	244
<i>a. Statut professionnel</i> .....	244
<i>b. Revenu mensuel</i> .....	245
<i>c. Statut économique</i> .....	246
2. <i>Coûts de la formation</i> .....	247
<i>a. Durée de la formation</i> .....	247
<i>b. Coût du minerval</i> .....	248
<i>c. Coût de transport</i> .....	249
<i>d. Coût des matériels et documents</i> .....	250
3. <i>Gains obtenus à l'issue de la formation</i> .....	251
<i>a. Statut professionnel après la formation</i> .....	251
<i>b. Revenu</i> .....	252
<i>c. Revenu et statut professionnel</i> .....	253
<i>d. Revenu avant et après la formation</i> .....	254
<i>e. Durée à trouver du travail</i> .....	255
<i>f. Attitudes de l'entourage</i> .....	256
<i>g. Statut économique post - formation</i> .....	257
<i>h. Soutien financier à la famille</i> .....	257
<i>i. Expertise à la communauté</i> .....	258
<i>j. Contribution au fisc</i> .....	258
<i>k. Statut professionnel et contribution au fisc</i> .....	259
5.2.5.2. <i>Présentation selon le sexe</i> .....	260
<i>a. Durée à trouver du travail</i> .....	260
<i>b. Appréciation de l'entourage</i> .....	261

c. Contribution au fisc .....	262
d. Statut professionnel avant et après la formation.....	262
e. Revenu mensuel avant et après la formation.....	263
f. Statut économique avant et après la formation .....	264
5.2.5.3. Facteurs déterminants du revenu des travailleurs.....	265
1. Analyse bivariée .....	265
a. Type de métier et revenu.....	265
b. Sexe et revenu.....	266
c. Age et revenu.....	267
d. Statut professionnel après la formation et revenu .....	268
e. Antécédent familial et revenu.....	269
Analyse multivariée .....	270
5.3. CONCLUSION .....	272
REPRESENTATION SCHEMATIQUE DES ELEMENTS D'ANALYSE DE L'EFFICACITE INTERNE ET EXTERNE DE L'EDUCATION NON FORMELLE DANS LA PRESENTE ETUDE .....	273
<b>CHAPITRE SIXIÈME : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....</b>	<b>274</b>
6.1. INTRODUCTION.....	274
6.2. EFFICACITÉ INTERNE ET EXTERNE DE L'EDUCATION NON FORMELLE.....	274
6.2.1. Acquisition des compétences, socialisation des apprenants et productivité de la formation. ....	274
6.2.2. Coût et bénéfice monétaires de la formation.....	277
6.2.3. La conformité des compétences manifestées par les apprenants avec le référentiel retenu.....	279
6.3. DETERMINANTS DE L'ACQUISITION DES COMPETENCES..	280
6.3.1. Au plan général.....	280
6.3.2. Par rapport aux compétences complexes .....	284
6.3.2.1. Résultats de l'analyse bivariée.....	284
<b>6.3.2.2. Résultats de la régression logistique</b> .....	<b>288</b>
a. En mécanique.....	289
b. En informatique.....	290
6. 4. DETERMINANTS DU REVENU DES TRAVAILLEURS ISSUS DE L'EDUCATION NON FORMELLE.....	294



6.4.1. Résultats de l'analyse bivariée.....	294
6.4.2. Résultats de la régression logistique .....	294
6.5. CONCLUSION .....	296
<b>CHAPITRE SEPTIÈME : POUR UNE REDEFINITION DE LA POLITIQUE EDUCATIVE EN REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO .....</b>	<b>297</b>
7.1. INTRODUCTION.....	297
7.2. QUEL STATUT POUR L'EDUCATION NON FORMELLE ? .....	299
7.2.1. Révision du système d'éducation et de formation .....	299
7.2.2. Intégration de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle.....	300
7.2.3. Niveaux d'intégration de l'éducation formelle et non formelle .....	303
7.2.4. Quelques défis à relever .....	305
7.2.5. Actions à entreprendre.....	306
7.2.6. Ce qu'il faudra savoir .....	308
7.3. VALIDATION DES ACQUIS NON FORMELS .....	309
7.3.1. Aperçu historique de la validation des acquis non formels.	311
7.3.2. Contexte de l'introduction de la procédure de validation des acquis non formels .....	312
7.3.3. Phases de validation.....	313
7.3..4. Craintes que pourrait susciter la validation des acquis non formels .....	315
7.4. CONCLUSION .....	316
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>317</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>323</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>423</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>435</b>