

UNIVERSITE LYON II

U.E.R. INSTITUT DE FORMATION
AUX PRATIQUES PSYCHOLOGIQUES,
SOCIOLOGIQUES ET EDUCATIVES

SCIENCES DE L'EDUCATION

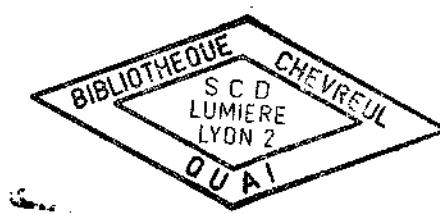
**La Formation des Enseignants
du Fondamental 1er Degré et les Objectifs
de l'Ecole du Peuple**

EN REPUBLIQUE POPULAIRE DU CONGO

THESE

pour le Doctorat de 3^e Cycle en Sciences de l'Education

631641



1986

Présentée par :
Philippe MINGUI
sous la direction du Professeur
Guy AVANZINI
Professeur à l'Université Lyon II
Directeur du Laboratoire
de Pédagogie Expérimentale

A MES ENFANTS :

- ROSINE Lucie Yvette
- ACHILLE Parfait Omer
- ALAIN Marie Théodule
- JOSIANE Nathalie
- DIDACE Arcade
- GERTRUDE Eliane Virginie
- SOSTHENE Blaise
- BERTILLE Paule Sylvie
- NADEGE Olive Zita

MES NEVEUX :

Jean Claude MALANDA, Godefroy TCHOUBOU, Grégoire MAYITOUKOU, Serge MASSAMBA qui ont exercé un rôle déterminant dans la réalisation de ce travail.

A mon épouse, à tous mes frères et soeurs, oncles, nièces et neveux, à ma belle soeur Philomène MOUNDZENDZÉ, je dédie cette thèse pour qu'elle serve d'exemple, de stimulant dans la voie de la persévérance, de l'archarnement au travail et de la réussite.

A mes regrettés père et mère, qu'elle tienne de bouquet de fleurs pour orner leurs demeures à jamais séparées.

REMERCIEMENTS

Nous remercions très sincèrement Monsieur le Professeur Guy AVANZINI qui a bien voulu accepter la direction de cette thèse. Dans ce travail, nous n'avons peut être pas mis à profit tous ses conseils et recommandations mais qu'il soit convaincu que nous avons beaucoup apprécié ses enseignements. Et nous savons que même dans les années à venir, nous les mettrons à profit pour nos recherches ultérieures. Qu'il trouve donc ici l'expression de notre profonde gratitude.

PHOTOGRAPHIE

Nous profitons également de cette occasion pour remercier tous ceux qui, de loin ou de près ont contribué à la réalisation de cette thèse. Nous pensons notamment à nos amis.

- DANDOU BIBIMBOU Dambel

- BOUMBA André

- BINDIKA Germain

- LUMUAMU François

- TCHIMBEMBE Antoine et surtout

à Mr et Mme BIAHOLA qui ont dactylographié ce travail dans des conditions difficiles et dont le dévouement, l'esprit de sacrifice, nous ont particulièrement frappé.

Nous pensons aussi à tous nos collaborateurs de la direction du fondamental 1er degré, à ceux des étudiants de l'INSSED qui nous ont aidé d'une manière ou d'une autre.

SIGLES EMPLOYES

A.E.F.	-	AFRIQUE EQUATORIALE FRANCAISE
C.P.M.	-	CENTRE DE PERFECTIONNEMENT DE MAITRES
M.E.N.	-	MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE
I.G.E.	-	INSPECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT
J.O.A.E.F.	-	JOURNAL OFFICIEL DE L'AFRIQUE EQUATORIALE FRANCAISE.
J.O. R.C.	-	JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE DU CONGO.
C.E.P.E.	-	CERTIFICAT D'ETUDES PRIMAIRES ELEMENTAIRES
B.E.M.G.	-	BREVET D'ETUDES MOYENNES GENERALES
B.E.M.T.	-	BREVET D'ETUDES MOYENNES TECHNIQUES

INTRODUCTION

Un peu partout dans le monde, les systèmes nationaux de l'éducation sont fréquemment jugés comme ne répondant plus aux attentes des pays concernés. C'est le cas, notamment, des pays africains dont, pour la plupart, les systèmes d'enseignement ne sont adaptés ni aux structures sociales, ni aux traditions, ni aux préoccupations économiques. Cette situation a conduit la République Populaire du Congo à décider, depuis le colloque tenu en 1970 à Brazzaville, d'une réforme hardie de son système d'enseignement, en vue d'élaborer ce que le projet considéré appelle "l'école du peuple".

Des orientations générales sont arrêtées sous forme d'objectifs par ce projet. En gros, l'école du peuple doit établir l'adéquation nécessaire entre la formation et le développement, faire du système d'éducation une école de métiers, assurer une éducation gratuite et démocratique. Elle vise également à faire connaître le patrimoine socio-culturel, économique et politique du pays, aux citoyens qu'elle forme. Elle doit, par ses méthodes d'enseignement, susciter chez les élèves l'esprit critique, et préparer au monde du travail, à l'éducation permanente. Dans ses principes généraux elle proclame entre autre que :

- tout enfant vivant au Congo a droit, sans distinction de race, de sexe, de croyance, à une éducation qui assure le plein développement de ses aptitudes et sa formation civique.

- que l'organisation de l'enseignement est un devoir d'Etat.
- que l'enseignement fondamental de 10 ans, obligatoire pour tous les enfants, est gratuit.

Ces principes sont contenus dans la loi 20/80 du 11/9/80 (1) mais la plupart d'entre eux étaient en

(1)- Loi n° 20/80 du 11/9/1980 portant réorganisation du système éducatif en République Populaire du Congo
J.O. R.P.C. 1980 p. 814 - 819.

application avant même le projet de l'école du peuple au Congo, en tout cas bien avant la parution de la loi susmentionnée.

En effet, peu après l'indépendance de ce pays (1960), la loi 44/61 du 28 Septembre 1961 (1) qui fixe les principes généraux d'organisation de l'enseignement, dit notamment :

ARTICLE 1er : "Tout enfant vivant sur le territoire de la République Populaire du Congo a droit, sans distinction de sexe, de race, de croyance, d'opinion ou de fortune à une éducation qui assure le plein développement de ses aptitudes intellectuelles, artistiques, morales et physiques, ainsi que sa formation civique et professionnelle".

ARTICLE 2 : "L'organisation de l'enseignement est un devoir de la nation. Cet enseignement doit dispenser à chaque enfant une formation adaptée à la vie et aux tâches sociales modernes et contribuer à éléver le niveau général de la culture".

ARTICLE 3 : "La fréquentation scolaire est obligatoire de 6 à 16 ans".

ARTICLE 4 : "L'enseignement est gratuit. Pendant la scolarité obligatoire, cette gratuité s'étend aux fournitures scolaires".

C'est donc la mise en œuvre, déjà lointaine, des principes généraux que nous venons d'exposer qui a accentué la généralisation et même, dans une certaine mesure, le développement de l'enseignement au Congo. Cet effort a porté sur toutes les catégories d'enseignement (cf le tableau n° 1, en annexe 1, qui présente l'évolution des effectifs de 1960 à 1981). Pratiquement, les effectifs scolaires ont plus que quadruplé en 21 ans, passant de 102702, en 1960, à 584715 en 1981, soit un accroissement moyen annuel de près de 9 % .

(1) - Loi n° 44/61 du 28/9/1961 fixant les principes généraux d'organisation de l'enseignement au Congo.

Cet effort considérable de formation est digne d'éloge. Car l'élevation du niveau culturel de la population est un devoir à accomplir, un objectif à atteindre ; il est donc légitime. Mais les problèmes rencontrés, ceux qui découlent de cette évolution d'effectifs, de cette généralisation et de ce développement de l'enseignement au Congo sont si importants, si nombreux et si variés que ce pays ne réussit pas à y faire face de manière satisfaisante. Et ces problèmes influent sans conteste sur la qualité de l'enseignement congolais .

Ils sont de tous ordres

L'exploitation d'effectifs à l'école ne coïncide pas, par exemple, avec les conditions requises pour le bon fonctionnement des établissements et la bonne organisation des études au sein de ceux-ci.

La pénurie de bâtiments scolaires oblige à "entasser jusqu'à 225 élèves dans une salle de classe de l'école primaire (Brazzaville, Pointe-Noire, Loubomo, Nkayi et d'autres centres populaires).

- 100 élèves en moyenne dans une classe de collège d'enseignement général
- 80 élèves au lycée (de la seconde en terminale) (1)

Dans beaucoup de classes, à l'école primaire notamment, les élèves s'assètent à même le sol, par manque de table bancs. Les ateliers d'enseignement technique ou de formation professionnelle manquent de l'indispensable outillage, et l'on est contraint de placer parfois 20, 30, 40 élèves autour d'une seule machine (2).

(1) - Direction Régionale de l'Enseignement à Brazzaville.
Rapport de rentrée scolaire 1982 - 1983 p. 8 - 10

(2) - Direction Régionale de l'Enseignement à Brazzaville
"Rapport de rentrée scolaire 1982 - 1983". p. 8 - 10.

Partout, les fournitures scolaires, même le livre de lecture à l'école primaire, constituent une denrée rare, le matériel didactique fait gravement défaut (1). Tout cela contribue aux déperditions scolaires dont le nombre est impressionnant dans l'enseignement congolais.

A certains niveaux, elles sont même dramatiques ; les redoublements par exemple (cf tableau n° 2 en annexe 2) influent sur les effectifs déjà pléthoriques. Des élèves même très âgés se plaisent à allonger démesurément leur scolarité et cela dans un pays où la jeunesse (jusqu'à l'âge de 25 ans) représente déjà 60 % de la population globale (2).

Il faut noter ensuite les nombreux échecs aux examens terminaux :

- Le certificat d'études primaires élémentaires (C.E.P.E.)
- Le Brevet d'études moyennes générales (B.E.M.G.)
- Le brevet d'études moyennes techniques (B.E.M.T.)
- Le baccalauréat
- (C.F. tableau n° 3 en annexe 3 des résultats des examens de 1969 à 1979) .

Mais c'est le personnel enseignant qui pose sans doute le plus de problèmes. Car, depuis l'indépendance, l'enseignement congolais assiste plus ou moins impuissant, à un phénomène qu'il ne réussit pas à endiguer, le départ en masse des instituteurs et professeurs de carrière vers d'autres administrations ou des postes de bureaux. Cela crée un déficit, devenu chronique, accentué, de surcroît, par l'explosion des effectifs. Face aux besoins ressentis en personnel enseignant, l'éducation nationale a dû recourir, de 1971 à 1979, au recrutement des "volontaires de l'éducation" pour l'école primaire et le secondaire 1er cycle. Il s'agit de jeunes gens, titulaires du brevet d'études moyennes générales ou du brevet d'études moyennes techniques, donc issus des classes de 3e et de

(1)- Direction Générale de l'Education Fondamentale.
"Rapport de fin d'année (1982)" p. 6 - 7.

(2)- Rapport Timmar "situation de la main-d'œuvre au Congo
1974 - 1990 p. 1 (Juillet 1980) p. 125.

terminale, à qui l'on confie des classes (de l'école primaire pour les premiers, du premier cycle pour les seconds), sans formation pédagogique préalable. On espérait, bien sûr, que ces jeunes "volontaires" se formeraient sur le "tas", c'est-à-dire en cours d'emploi. De même a-t-on pris l'habitude de verser dans l'enseignement, et d'autorité, souvent contre la volonté des intéressés, les mauvais étudiants renvoyés de l'Université.

On a dû créer également des structures conjoncturelles pour une formation de maîtres en un an : centre de formation des instituteurs de collège d'enseignement général, et l'école normale d'instituteurs de Brazzaville pour ceux du cycle primaire. Le centre de formation des instituteurs de C.E.G. ne reçoit que de bacheliers plus ou moins sélectionnés, tandis que l'école normale d'instituteurs est ouverte, en principe, aux non-bacheliers, bien qu'elle puisse recevoir également des bacheliers de qualité inférieure (appréciation fondée sur les notes obtenues au baccalauréat).

Il faut noter enfin que les stages de recyclage du corps enseignant ne sont organisés que pendant les vacances, et exclusivement pour ceux des instituteurs admis à un concours professionnel, devant donc accéder à une catégorie supérieure. Ces stages portent le nom de "centre de perfectionnement de maîtres" (C.P.M.).

Il convient de signaler aussi que la répartition du personnel enseignant dans les régions ne s'effectue pas sans difficultés. Car le sous-équipement des zones rurales, dû au déséquilibre économique entre les centres urbains et l'arrière pays, et l'enclavement notoire de certaines régions se répercutent sur la carte scolaire, d'une part, et sur le personnel enseignant, d'autre part.

Celui-ci n'accepte pas toujours les affectations proposées, ou même prononcées, pour les régions défavorisées. Lorsqu'il y est envoyé par la force, il n'hésite pas à recourir à tous les moyens capables de l'aider à en changer. Cette situation favorise aussi l'exode rural des élèves et suscite, dans les villes, la création de grands établissements scolaires, aux effectifs pléthoriques, avec un ratio-maître/élèves, classe/élèves très élevé.

Or, la réforme envisagée rend obligatoire la poursuite des études jusqu'en classe de 3e pour tout enfant congolais. Il y a donc, officiellement, une demande de plus en plus grande, que l'offre (structures, équipement, personnel enseignant) ne peut satisfaire dans les conditions souhaitées et, même, acceptables pour l'ensemble du pays. De plus, les établissements d'enseignement général ont nettement pris le dessus sur ceux du technique ou du professionnel. Ici, le rapport est de 8 à 10% (1). Naturellement, la formation des cadres moyens s'en ressent. Le manque de liaison entre l'enseignement et l'économie fait que les sorties du système ne correspondent pas aux besoins de l'emploi.

Le rapport de J. Timmar et de deux autres consultants de l'Unesco sur la situation de la main-d'œuvre au Congo 1974 - 1990 , reconnaît certains de ces problèmes.

(1) - Source : CONGO-MEN. "Diagnostic global, intégral de l'enseignement au Congo 1980
Document ronéoté p. 13.

"La scolarisation de la population est très élevée et même trop élevée. L'on a trouvé même des taux bien au-dessus de 100 %, ce qui indique que la scolarisation joue un rôle de suppléant par rapport à l'emploi, devenu relativement de plus en plus rare en raison de l'exode rural et de la poussée démographique très forte. Cette rareté de la main-d'œuvre en zone rurale est déguisée en partie par l'absorption de la jeunesse par l'école. L'indice statistique de scolarisation du pays est également l'un des plus élevés parmi les pays de l'Afrique et le plus élevé en Afrique Centrale. Cela signifie également un progrès dans l'élargissement du niveau de connaissances à l'échelle nationale. Mais les avantages de l'élargissement de l'éducation sont assez contre-carrés par certains autres aspects de l'éducation. Tout d'abord, l'effectif scolaire est gonflé, en ce sens qu'il absorbe plus de jeunes gens qu'il n'en est capable, d'où, en conséquence, la baisse continue de la qualité de l'enseignement. Il l'est également dans la mesure où la formation qu'il procure n'est pas adaptée aux nécessités du pays. Au lieu de préparer à l'activité productive, il comporte des insuffisances qui aboutissent à aliéner la jeunesse rurale par rapport à son environnement où elle devrait retourner et trouver sa vocation. Ce système contribue donc à accélérer l'exode rural. L'accroissement de l'effectif scolaire apparaît aussi comme le résultat de certains effets de ce même exode rural. Il sert de moyen pour pallier le chômage urbain. Mais ce processus ne peut atténuer celui-ci que provisoirement. Finalement, il refoule la jeunesse au marché du travail, mais avec des prétentions plus élevées, compte-tenu de leurs diplômes. La répartition selon le niveau d'instruction convient à celle d'un pays beaucoup plus développé, ce qui suscite des difficultés dans l'utilisation de la main-d'œuvre" (1).

L'analyse du rapport Timmar confirme celle que nous venons de tenter sur le système éducatif congolais. Pour essayer de résoudre les problèmes posés, il est alloué à l'éducation nationale un budget global qui, depuis 1979, oscille entre 6 et 19 % du budget total (CF le tableau n°4 en annexe 4 du budget de l'éducation nationale depuis 1979). Certes, cela est insuffisant, au regard de tout ce qu'il conviendrait de réaliser. Mais est-il possible de faire bien mieux, dans le seul

(1) - J. TIMMAR "Situation de la main-d'œuvre au Congo

domaine de l'éducation, sans paralyser les autres secteurs de la vie nationale ? D'où la nécessité d'une bonne gestion du système qui sache mettre l'accent sur les facteurs les plus déterminants.

PROBLEMATIQUE DU SUJET

JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET

L'opinion congolaise ne cesse de dénoncer ce qu'elle appelle "la baisse généralisée de l'enseignement au Congo". On dit que celle-ci se manifeste à tous les niveaux de la vie scolaire et, même, étudiante. Il n'en saurait être autrement, en effet, au regard des problèmes évoqués plus haut, qui entravent forcément le bon fonctionnement du système scolaire. On comprend donc que les plus jeunes élèves notamment, aient de grandes difficultés à maîtriser les disciplines fondamentales comme l'écriture, la lecture, le calcul sous l'influence de ces mauvaises conditions de travail.

Mais nous savons aussi qu'une grande fraction de l'opinion attribue directement cette "baisse" à la formation du corps enseignant, qui ne serait pas assurée correctement depuis quelques bonnes années. En outre, il arrive souvent d'entendre des instituteurs se plaindre de leur encadrement sur le "terrain" et des inspecteurs et conseillers pédagogiques avouer leur décuagement au regard de l'enseignement dispensé par les maîtres qu'ils contrôlent. Dans notre cas personnel, nos contacts avec certains instituteurs et les appréciations portées sur les cahiers de nos propres enfants par leurs maîtres respectifs nous amènent parfois à mettre en cause la valeur intellectuelle et professionnelle des enseignants concernés.

Enfin cela ne veut pas dire que les élèves eux-mêmes soient irréprochables dans la situation congolaise. Ils ont certainement une part de responsabilité car ils ne fournissent

pas toujours les efforts qu'il conviendrait d'accomplir à l'école pour répondre aux exigences de celle-ci et de la société.

Vu tous les facteurs évoqués ici, nous nous trouvons devant une vaste problématique dont il n'est pas possible d'étudier chaque élément dans le cadre de ce travail. Nous choisissons donc de nous consacrer surtout à l'un de ces aspects, la formation des maîtres, qui peut jouer un rôle particulièrement important dans la production du phénomène décrité par l'opinion.

La question des effectifs pléthoriques par exemple n'existe pratiquement pas en dehors des centres populaires, si bien que l'on trouve même des classes de 10 à 15 élèves dans certaines écoles de l'intérieur du pays. Et, grâce à l'action des parents d'élèves, suppléant à l'insuffisance des crédits de l'Etat, les fournitures et matériels de première nécessité, y compris le mobilier scolaire, ne posent pas de problèmes graves dans beaucoup d'établissements. En revanche, en ville comme à la campagne, on se plaint du niveau "trop bas" des élèves qui, pour la plupart, ne savent ni lire, ni écrire de manière satisfaisante.

Or personne n'ignore que l'action du maître joue un rôle essentiel dans l'acquisition des connaissances chez les jeunes élèves de l'école primaire. Car les méthodes seraient-elles les plus modernes, les manuels et programmes scolaires les mieux élaborés, les réformes les plus justifiées et les mieux pensées, tout cela ne portera sans doute ses fruits que si le corps enseignant sait les utiliser et en tirer le meilleur parti possible. D'ailleurs, on entend souvent dire "qu'il vaut mieux avoir un bon enseignant sans programme qu'un programme parfait entre les mains d'un mauvais ^{enseignant}". Une telle formule montre justement l'importance du rôle du maître dans l'enseignement. Nous croyons en effet qu'un instituteur bien formé peut, même dans des conditions difficiles, réaliser un travail acceptable.

En conséquence, nous pensons que le problème de la formation des maîtres est de ceux qui méritent une attention particulière en vue d'un examen approfondi, d'une solution rapide et satisfaisante. D'où l'intérêt que nous y accordons.

La question essentielle que nous nous posons: à son sujet et qui constitue l'énoncé même de notre problématique est de savoir comment organiser la formation pour en améliorer la portée.

Vu que, d'autre part, les opinions des instituteurs et même des inspecteurs ne s'accordent pas sur les formules actuelles des stages pour les maîtres en cours d'emploi, nous nous posons fortement aussi la question de savoir comment organiser ce recyclage et ce perfectionnement pour qu'ils soient profitables à tous et concourent à une meilleure efficacité de l'enseignement congolais.

HYPOTHESE ET OBJECTIFS POURSUIVIS PAR NOTRE TRAVAIL

Après une enquête exploratoire auprès d'un certain nombre de personnes intéressées à la question de par leurs activités professionnelles, nous avons été amené à l'hypothèse suivante : la réussite de la nouvelle école congolaise dépend, dans une grande mesure, des maîtres bien formés, tant sur le plan intellectuel que professionnel.

Notre étude ne portera que sur les instituteurs du fondamental premier degré, cycle qui correspond à l'enseignement primaire, parce que les problèmes y sont considérables et variés. C'est d'ailleurs pour cette raison que le premier plan quinquennal congolais (1982 - 1986) y consacre une attention spéciale et fixe comme but d'en relever la qualité.

Nous voudrions savoir si les élèves de l'école normale congolaise sont capables, grâce à la formation reçue, de mener à bien cette action de rénovation pédagogique au fondamental premier degré et si le recyclage des instituteurs est organisé de manière à atteindre le même but. Nous voudrions également proposer des orientations et une stratégie nouvelle pour la formation et le recyclage, des maîtres du fondamental premier degré.

Nous espérons aussi que cette étude contribuera au développement de la recherche en sciences de l'éducation, grâce aux problèmes qu'elle pourrait susciter. Nous souhaitons enfin qu'elle provoque une meilleure perception de l'importance et de l'urgence de la formation, et serve de base à la discussion des problèmes de l'enseignement, parmi les formateurs et les services de l'éducation nationale, chargés d'orienter la préparation des programmes des écoles normales et des stages de tous ordres.

LIMITES DE LA RECHERCHE

Malgré notre volonté, il va sans dire que nous sommes limité, dans cette recherche, par divers facteurs :

- la complexité du sujet lui-même. En effet, trop de facteurs entrent en jeu pour la réussite d'une bonne politique de formation et de recyclage du corps enseignant (crédits, locaux, personnel compétent d'encadrement, élèves-maîtres à former, instituteurs à recycler, problèmes humains etc...).

- les relations qui s'établissent entre eux sont vite déroutantes, surtout lorsque l'on est, comme nous, encore inexpérimenté dans la recherche.

- la précarité des moyens informatifs (méthodes et techniques utilisées).

Est-ce à dire que notre travail ne présente plus d'in-

d'intérêt et manquera d'efficacité ? Pas du tout, si les instruments utilisés sont suffisamment variés, le champ de recherche suffisamment étendu pour atteindre les objectifs visés. Il faut dire aussi que nous avons bénéficié de circonstances exceptionnelles : nous avons, dans le cadre de nos activités professionnelles, effectué beaucoup de missions de contrôle dans toutes les régions de notre pays. Cela nous a mis en contact permanent avec les instituteurs dans leurs classes, et hors de la classe, ainsi qu'avec leurs encadreurs. Il nous a été donné aussi de contrôler, pendant les grandes vacances, divers centres de recyclage du corps enseignant. Et, naturellement, nous avons mis toutes ces occasions à profit pour réaliser les investigations nécessaires, ou compléter celles que nous avions déjà entreprises.

PRESENTATION RAPIDE DE LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE
DOCUMENTATION

Dans le souci de disposer des informations relatives au thème choisi et aux problèmes à étudier, nous avons tout d'abord rassemblé un certain nombre de matériaux, aussi variés que possible, parmi lesquels nous citons :

- différents J.O. / l'A.E.F. et de la République du Congo contenant les textes relatifs à l'organisation de l'enseignement et des écoles normales.
- une étude intitulée "histoire de l'enseignement primaire et secondaire au Congo".
- la loi 20/80 du 11/9/80 sur la réforme du système scolaire congolais.
- des documents divers (rapports de rentrée et de fin d'année scolaire des directions régionales de l'enseignement et des directions centrales.
- annuaires statistiques de la direction de la planification scolaire du Ministère de l'éducation

Nationale.

- publications du Ministère des Finances sur quelques exercices du budget de l'Etat.
- publications ou directives du Parti Congolais du Travail (P.C.T. sur l'école du peuple).
- enfin, des ouvrages, et périodiques consacrés aux problèmes de l'éducation en général, à ceux de la formation des maîtres en particulier.

LA PRE-ENQUETE

Sur la base de certaines questions que nous nous sommes posé au sujet de la formation des maîtres, nous avons cherché à discuter de vive voix avec quelques personnes liées étroitement à la profession enseignante. C'était notre pré-enquête, qui devait précéder l'enquête proprement dite. Elle s'est déroulée au cours de l'année 81 - 82 et a consisté en des entretiens semi-directifs avec des professeurs d'écoles normales, inspecteurs, et enseignants du fondamental premier degré. Elle nous a permis de nous faire déjà une idée des problèmes qui se posaient et de formuler notre hypothèse. A son tour, cette dernière nous a servi de guide dans l'élaboration des questionnaires utilisés dans notre enquête.

L'ENQUETE

Elle a commencé au mois de Février 1982, avec la distribution des questionnaires aux personnes retenues dans une population comprenant des professeurs d'écoles normales, des élèves-maîtres, des inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles et instituteurs de la République Populaire du Congo. En principe, elle n'a pas touché ceux des instituteurs qui n'assurent que des tâches administratives dans les bureaux,

à moins que ce ne soit pour un renseignement d'ordre purement administratif (grade des encadreurs, nombre de circonscriptions scolaires, d'inspecteurs titulaires, de délégués à ces fonctions).

Nous avons ensuite organisé notre travail suivant le plan indiqué ci-après.

PLAN DE TRAVAIL

Il se présente comme suit :

- Une première partie porte sur l'évolution historique de la formation des maîtres du fondamental premier degré et la réforme scolaire en République Populaire du Congo.
- Une deuxième examine les opinions, perceptions, attitudes des enquêtés sur la formation et le recyclage des maîtres, ainsi que la pratique pédagogique observée chez bon nombre d'instituteurs.
- Une troisième, enfin, tente de mener une réflexion sur la scolarité au Congo, le projet de l'école du peuple, et de proposer une stratégie nouvelle de la formation et du recyclage des instituteurs.

PREMIERE PARTIE

PREMIERE PARTIE

Evolution historique de la formation des maîtres du fondamental premier degré et réforme du système scolaire en République Populaire du Congo.

CHAPITRE 1 - DU DEBUT DE LA SCOLARISATION A L'INDEPENDANCE NATIONALE

Cette période qui se situe entre 1884, date du début de la scolarisation (1) et 1960 date de l'indépendance du Congo, constituer la phase la plus longue de l'histoire de l'enseignement de ce pays dans la mesure où elle s'étend sur 3/4 de siècle. Elle intéresse bien sûr notre étude. Nous nous proposons donc d'examiner les modalités de recrutement des maîtres et de leur accession aux différents grades, les conditions exigées pour l'exercice de la fonction enseignante ainsi que les structures et modèles de formation, au cours de cette époque.

I.1.1. - MODALITES DE RECRUTEMENT ET MODELES DE FORMATION DE MAITRES A L'EPOQUE CONSIDEREE.

L'arrivée des premiers explorateurs français est suivie immédiatement de celle des missionnaires, catholiques notamment, (1844) (2) qui prennent aussitôt l'initiative de créer les premières écoles congolaises en vue des leçons de catéchisme.

"Les catéchumènes, dès que la leçon de catéchisme est terminée, sont convertis en écoliers. Aussi voit-on l'ouverture des catéchuménats aller de pair avec celle des écoles.

(1) - Source : CONGO-MEN - Histoire de l'enseignement primaire et secondaire en République Populaire du Congo
p. 2.

(2) - Source : CONGO-MEN - I B I D p. 2

Celles-ci d'ailleurs devaient ceux-là, en vue de la formation du personnel pour l'enseignement du catéchisme" (1).

Bientôt, les meilleurs élèves seront orientés vers le séminaire, pour la formation au sacerdoce.

"Le désir de former un clergé indigène amena un élargissement de la formule" (2).

Toujours est-il que ces écoles, les seules qui existent, car l'enseignement officiel ne viendra que bien plus tard, vont produire des catéchistes-moniteurs qui ont la possibilité de donner, outre les leçons de catéchisme, quelques notions rudimentaires d'enseignement profane. Ce corps de catéchistes-moniteurs s'étoffera au fur et à mesure des départs du séminaire, dont les anciens élèves entrent presque toujours dans l'enseignement.

"Ne furent désormais gardés dans les classes que les enfants intelligents, capables et désireux de s'instruire en vue du sacerdoce, de la vie religieuse, d'un poste de catéchiste ou d'instituteur"(3)

Mais rien n'autorise à penser que ce personnel ait reçu une quelconque formation professionnelle. Tout laisse croire au contraire qu'il est mis en fonction dès son recrutement. L'important était pour se voir confier la charge d'instruire les autres, qu'il fût plus ou moins capable d'écrire, de lire et de calculer. On se contente donc de n'importe quelle personne qui satisfasse quelque peu à cette triple condition, comme l'indique ce témoignage d'André Davesne.

"Les moniteurs, pendant longtemps furent choisis au hasard. Certains d'entre eux étaient d'anciens

(1) - Source : CONGO-M.E.N. I B I D p. 4

(2) - Source : CONGO-M.E.N. I B I D p. 5

(3) - Source : Dominique GOYI : "Les missions et l'évolution sociale au Congo Brazzaville de 1880

à 1930 thèse de doctorat de 3^e cycle
1969 p. 150.

boys, d'anciens cuisiniers, d'anciens miliciens qui savaient à peine lire et écrire"(1).

Et le premier inspecteur général de l'enseignement en A.E.F. poursuit :

"Des agents de l'administration cumulaient les fonctions de maîtres d'écoles primaires et d'interprètes. Ils n'avaient pas acquis la moindre notion de pédagogie théorique ou pratique" (2).

Cette situation va durer jusqu'à la parution de l'arrêté du 28.12.1920 (3), réglementant l'enseignement privé en A.E.F., qui stipule notamment : "les indigènes désirant servir comme moniteurs dans une école privée devront être munis d'un certificat d'aptitude à l'enseignement". C'est la toute première fois que l'on exige un diplôme pour enseigner dans une école primaire de l'A.E.F. Cette mesure traduit sans conteste le souci du législateur d'améliorer progressivement la qualité de l'enseignement dispensé car, si le formateur lui-même est d'une incompétence notoire, il va sans dire que le sujet à former le sera encore plus. Or, à l'époque, très peu de personnes parmi les indigènes pouvaient remplir cette condition, au regard du niveau de scolarité encore insignifiant atteint dans l'ensemble de la colonie. Ce texte est donc une incitation à l'effort personnel, au goût du progrès, qu'il fallait promouvoir chez les moniteurs pour les amener à se prendre en charge en vue de l'amélioration de l'enseignement et de leur propre statut, à une époque où la formation de maîtres n'était pas encore organisée.

Deux ans plus tard, un autre arrêté modifie celui du 28.12.1920 en son article 8, et fixe les conditions de

-
- (1) - André Davesne (Ancien premier inspecteur général de l'enseignement en AEF) "Du personnel enseignant" "in revue" Ecole du Peuple n° 4 p. 24.
- (2) - André Davesne (Ancien premier inspecteur général de l'enseignement en AEF) "Du personnel enseignant" "in revue" Ecole du Peuple n° 4 p. 23
- (3) - Arrêté du 28.12.1920 réglementant l'enseignement privé en A.E.F. (J.O. A.E.F. 1921 p. 37).

recrutement et d'engagement comme moniteur dans une école privée. Il y est dit, entre autres, que le candidat doit subir un examen écrit portant sur des épreuves de français et de calcul. Ainsi, pour leur engagement dans l'enseignement, leur demande-t-on de donner la preuve, par des pièces justificatives, qu'ils ont acquis les connaissances nécessaires, attestées par un diplôme, pour enseigner à l'école primaire. Les conditions de recrutement se durcissent donc d'année en année. Mais les moniteurs en service, qui ne possèdent pas le diplôme exigé, restent en fonction par mesure transitoire.

"A titre transitoire, et jusqu'à ce que le nombre des titulaires du certificat d'aptitude soit jugé suffisant pour les besoins de l'enseignement, les moniteurs actuellement en service dans les écoles françaises seront autorisés à demeurer en fonction s'ils produisent le certificat de bonne vie et moeurs prescrit au paragraphe 2 du présent article".

Les besoins en personnel sont si énormes qu'il est difficile, en effet, de se passer de personnes qui disposent déjà d'une certaine expérience du métier, même si elles ne possèdent pas les diplômes exigés par les nouveaux textes. Cela permet à l'enseignement privé de poursuivre l'œuvre entreprise et même de l'intensifier.

Enfin, par arrêté du 30.11.1926 (1) le personnel enseignant se voit doté d'un cadre juridique, celui de moniteurs, premier maillon de la chaîne des catégories qu'il connaîtra au fil des années. Les conditions de recrutement et d'avancement, les mesures disciplinaires y sont indiquées, de même qu'il est prévu un stage pour tout candidat entrant dans ce cadre. Il s'agit là d'un texte important, qui garantit au moniteur la sécurité de son emploi et lui donne l'espoir d'améliorer

(1) - Arrêté du 30.11.1926 créant un cadre local des moniteurs indigènes.

sa situation administrative , pourvu qu'il remplisse les conditions arrêtées. Parmi celles-ci figure la réussite à une épreuve pratique d'aptitude professionnelle, portant sur 3 leçons dans une classe d'école primaire. C'est là une disposition qui permet de ne sélectionner que les candidats présentant des aptitudes certaines à l'exercice de la fonction enseignante. Elle est d'autant plus intéressante pour le choix des futurs maîtres que ceux-ci ne recevront pas leur formation dans une école normale. En outre, le candidat reçu aux épreuves d'admission dans le cadre local des moniteurs doit accomplir une année de stage pratique dans une école et auprès du directeur de celle-ci, qui assure, en quelque sorte, sa formation sur le tas. Ce stage est déterminant, car il peut conduire à la titularisation du candidat ou à son licenciement. C'est dire que, déjà, on songe à un personnel de qualité appréciable pour l'enseignement en A.E.F., même si les moniteurs en service jusque-là sont versés, par mesure transitoire, dans le nouveau cadre. Et l'on comprend alors pourquoi les conditions d'accès à ce grade vont subir quelques modifications.

I.1.2. - LES CONDITIONS D'ACCÈS AU GRADE DE MONITEURS CONNAISSENT DES CHANGEMENTS SUCCESSIFS -

Le souci d'uniformiser les sujets des épreuves écrites de l'examen de recrutement de moniteurs et du certificat d'études primaires pousse le législateur à modifier partiellement l'arrêté du 30.11.1926, qui donne naissance à celui du 2 Août 1929 (1). Ainsi les sujets sont-ils, désormais, les mêmes que pour les candidats à l'examen du certificat d'études. En effet, les deux sortes d'examen puisent leurs épreuves écrites dans le même programme

(1) - Arrêté du 2 Août 1929 portant modification de l'arrêté du 28.12.1926 réglementant l'enseignement privé en A.E.F.

du cours moyen. Et, en procédant ainsi, on simplifie les problèmes, à une époque où l'organisation multiforme d'examens était rendue difficile par la rareté d'un personnel compétent d'encadrement et de structures viables, particulièrement dans les centres ruraux. Mais la formation professionnelle des élèves-moniteurs continue de se faire sur le tas, auprès du directeur de l'école notamment.

Enfin, tout candidat à l'emploi de moniteur de l'enseignement doit être désormais pourvu du certificat d'études primaires indigènes (arrêté du 16 Novembre 1932 (1)). Ce diplôme garantit le niveau d'instruction générale du maître qui, dans l'intérêt de ses élèves, doit avoir une connaissance solide des disciplines à enseigner en même temps que faire preuve d'aptitudes professionnelles indéniables.

Du côté de l'enseignement officiel, la formule de recrutement de maîtres se diversifie. Les moniteurs d'écoles de village (2) sont pris parmi les candidats au concours d'entrée à l'école supérieure indigène, comme le stipule l'arrêté du 23 Février 1935 (3) portant organisation de l'école supérieure indigène de l'A.E.F. Cette mesure lui permet de faire face aux besoins toujours grandissants qu'il éprouve en personnel enseignant, tout en respectant les conditions exigées par les textes en vigueur. Le concours visant, par essence, à être une sélection des meilleurs, il va sans dire que les candidats qui viennent immédiatement après et obtiennent la moyenne de 10/20 pour l'ensemble des épreuves ont un bon niveau d'instruction. Et si, par bonheur, ils présentent les aptitudes professionnelles requises, on ne peut pas ne pas admettre qu'ils accèdent au statut d'élèves-moniteurs. Mais il leur est fait obligation d'accomplir un stage de 3 ans dans une école urbaine ou

(1)- Préambule de l'arrêté du 16.11.1932 réglementant les conditions de capacité pour l'emploi de moniteur de l'enseignement privé.

(2)- Les écoles de village sont celles qui se situent hors des chefs-lieu de région et de disposent pas de classes de cours moyens.

(3)- Arrêté du 23 Février 1935 portant organisation de l'école supérieure indigène de l'A.E.F. J.O. A.E.F. 1935 p. 723.

régionale (1) avant d'être titularisés. La formation des maîtres sur le tas, l'unique solution qui prévaut jusque-là, prend de plus en plus d'importance, à en juger par la durée du stage, qui se prolonge. C'est là une précaution qui traduit, encore une fois, la volonté de ne confier l'éducation des élèves dans les établissements scolaires de l'A.E.F. qu'à des mains habiles.

Et le rôle assigné au directeur dans cette formation en fait un personnage important, qu'il convient de choisir avec minutie. Cela explique que, à cette époque, les directeurs d'écoles soient tous du cadre européen. L'organisation se poursuit et, dans la même période, on réglemente de nouveau et de manière spécifique, les conditions de capacité pour l'emploi de moniteur de l'enseignement privé, par arrêté du 19 Avril 1935 (2). On sent que l'administration tient à exercer un contrôle étroit sur la valeur de l'enseignement dispensé à tous les niveaux. Elle sait en effet que de la qualité du maître dépend, en grande partie, celle de l'enseignement reçu par les élèves. L'arrêté du 16 Novembre 1932, déjà évoqué, ne dit-il pas en substance : "considérant qu'il importe, dans l'intérêt des jeunes indigènes qui fréquentent les établissements scolaires de la colonie, d'exiger des candidats à l'emploi de moniteur dans l'enseignement public ou privé les mêmes garanties d'instruction générale et d'aptitude professionnelle, tout candidat à l'emploi de moniteur de l'enseignement dans les écoles publiques ou dans les écoles privées, doit-être pourvu du certificat d'études indigènes, tel qu'il a été réglementé par arrêté du 13 Mai 1932 susvisés" (3). Et l'arrêté du 2 Janvier 1937 (4), portant organisation générale de l'enseignement en A.E.F., indique notamment : "l'enseignement privé en A.E.F. a le même objet que l'enseignement officiel et doit appliquer

-
- (1) - Les écoles urbaines et régionales sont celles implantées dans les villes et chefs-lieu de région. Elles comptent en leur sein des classes de cours moyens.
 - (2) - Arrêté du 19.4.1935 réglementant les conditions de capacité pour l'emploi de moniteur de l'enseignement privé (J.O. A.E.F. 1935 p. 437).
 - (3) - Préambule de l'arrêté du 16.9.1932 réglementant les conditions de capacité pour l'emploi de moniteur de l'enseignement privé.
 - (4) - Arrêté du 2 Janvier 1937 portant organisation générale de l'enseignement en AEF J.O. AEF 1937 p. 134.

les mêmes méthodes d'instruction". C'est par le texte susmentionné, en effet, que l'on procède à la première grande structuration de l'enseignement en A.E.F. Des dispositions y sont prises pour le perfectionnement des maîtres en cours d'emploi. Les écoles urbaines et régionales reçoivent, en plus de leur charge habituelle, qui consiste à instruire les élèves, la mission de véritables écoles de perfectionnement professionnel pour les moniteurs et instituteurs indigènes. Ces maîtres y sont ramenés d'office après quelques années de service dans une école de village. Et c'est au directeur de l'école urbaine ou régionale que revient la charge d'assurer leur perfectionnement. Il est en principe, un instituteur européen, (métropolitain ou du cadre local). Son rôle est immense et varié au sein de l'école car :

- 1)- "Il vérifie, rectifie, complète les cahiers de préparation de classe de ses adjoints, contrôle leur emploi de temps, leur programme mensuel, visite régulièrement leur classe, assiste à des leçons, recommence ces leçons si elles ont été mal faites, interroge les élèves, examine les cahiers des devoirs et laisse un résumé écrit de ses observations et conseils sur le cahier "de conseils de chaque adjoint".
- 2)- "Une fois par semaine, il organise, dans l'une des classes de l'école "une leçon modèle", à laquelle assistent tous les maîtres de l'école, et dont le compte-rendu est copié sur le "cahier de conseil des adjoints".

3)- "Le jeudi matin, il organise pour ses adjoints des cours de perfectionnement d'une durée minimum de deux heures, comprenant des leçons de pédagogie pratique".

Ce programme de formation "sur le tas" nous paraît bien consistant. S'il est exécuté correctement, et de manière régulière, par un directeur d'école compétent et dévoué, il est capable de produire de grands effets même sur des éléments qui, au départ, n'auraient pas reçu de formation initiale comme c'était le cas à l'époque.

Les grandes vacances sont mises également à profit pour l'organisation des cours de perfectionnement des maîtres. Ces cours sont de grande envergure, car ils rassemblent les instituteurs et moniteurs indigènes de tout un secteur scolaire qui, lui-même, comprend plusieurs départements administratifs. "Une partie des grandes vacances scolaires est consacrée à deux cours de perfectionnement destinés aux moniteurs et instituteurs indigènes. Ces cours ont lieu au chef-lieu de chaque secteur scolaire, où sont rassemblés tous les maîtres en service dans le secteur, conformément à un programme qui est établi par l'instituteur du secteur et approuvé par le directeur de l'enseignement. Ils comprennent des cours d'enseignement général et de pédagogie pratique, des stages dans un dispensaire et, chaque fois que possible, dans une station agricole. Leur durée (y compris le stage) est de trois semaines. Leur date est fixée par le chef du département où les maîtres sont rassemblés après entente avec les chefs des départements intéressés et l'instituteur chargé du secteur" (1).

(1) - Arrêté du 2 Janvier 1937 OP. CIT p; 134.

Comme on le constate, ces stages visent plus d'un objectif. Ils cherchent à approfondir la culture générale du maître tout en lui donnant la méthodologie nécessaire au bon accomplissement de sa tâche. Et, pour rendre ces moniteurs et instituteurs aptes à bien dispenser les cours d'hygiène et d'agriculture, d'importance capitale pour le développement socio-économique du pays, ils sont astreints à un stage pratique dans un dispensaire et dans une station agricole. Il s'agit, en d'autres termes, de leur donner une formation globale en cours d'emploi, qui leur permette de bien encadrer les élèves, d'établir des échanges fructueux avec le milieu, et de contribuer au progrès de celui-ci. C'est toujours par cette unique formule, et elle s'améliore déjà, que l'on contribue à la formation des maîtres.

D'autre part, pour mettre en application la directive concernant les obligations de l'enseignement privé, on réglemente de nouveau, par arrêté du 5 Juin 1937 (1), les conditions de capacité à l'emploi de moniteur de l'enseignement privé. Les conditions de recrutement, les épreuves mêmes de l'examen du certificat d'aptitude professionnelle à cette catégorie d'enseignement sont pratiquement identiques, désormais, à celles de l'enseignement officiel. Ce sont là comme des moyens administratifs et pédagogiques qui doivent engendrer les mêmes résultats chez les élèves, conformément aux objectifs définis par l'arrêté du 2 Janvier 1937 portant organisation de l'enseignement en A.E.F. (2).

Par ailleurs, le cadre local des moniteurs de l'enseignement officiel créé en 1926 ne donne plus entière satisfaction, vu l'évolution de la situation du personnel enseignant. Il va subir une réorganisation par arrêté du 4 Juillet 1938 (3). Ce texte régularise également certaines pratiques déjà en vigueur, celles qui ont trait,

-
- (1)- Arrêté du 5 Juin 1937 réglementant les conditions de capacité pour l'emploi de moniteur de l'enseignement privé. J.O. A.E.F. . . 1937 p. 781.
 - (2)- Arrêté du 2 Janvier 1937 OP. CIT p. 22
 - (3)- Arrêté du 4 Juillet 1938 réorganisant le cadre des moniteurs de l'enseignement officiel
J.O. A.E.F. p. 993.

par exemple, au recrutement du personnel enseignant, qui s'effectue selon diverses formules depuis la création de l'école supérieure Edouard Renard. Il indique que les moniteurs et monitrices peuvent être choisis :

- 1)- "Parmi les élèves de la "section enseignement" de l'école Edouard Renard qui, ayant accompli dans son entier le cycle des études de cette école, ont échoué à l'examen de sortie".
- 2)- "Parmi les jeunes gens et jeunes filles de la section des élèves-moniteurs et monitrices, annexée à l'école Edouard Renard, ayant obtenu le certificat des moniteurs et monitrices de l'enseignement".
- 3)- "Parmi les jeunes gens et jeunes filles titulaires du diplôme de sortie d'une école primaire supérieure de l'AEF, du TOGO et du CAMEROUN".

Comme on le voit, les maîtres et maîtresses recrutés par ces biais ont tous reçu une formation, même si certains ne possèdent pas, et cette exception n'intéresse que la "section enseignement" de l'école Edouard Renard, le diplôme de sortie de cet établissement. Etant donné que cette filière est destinée à la formation des instituteurs, donc des maîtres d'un niveau supérieur à celui des moniteurs dont il est question ici, nul doute que les anciens élèves de cette section ayant accompli dans son entier le cycle des études prévues, ont plus qu'il ne faut pour enseigner comme moniteurs. On doit noter aussi que le nouveau texte consacré à la situation du personnel enseignant met fin au recrutement direct des moniteurs. Ceux-ci doivent recevoir

désormais une formation professionnelle avant d'être autorisés à enseigner dans une école primaire. C'est dire que, dorénavant, toute personne désireuse d'entrer dans l'enseignement doit passer par une structure de formation professionnelle. On délaisse ainsi l'ancienne formule en vue d'améliorer progressivement la qualité de l'enseignement. Celle-ci dépend donc en grande partie de la valeur du maître et il convient de ^{la} lui faire acquérir dans une structure appropriée. Telle paraît être la leçon à tirer de cette nouvelle disposition.

En outre, il est donné aux moniteurs la possibilité d'accéder au grade supérieur à la suite d'un examen dénommé "brevet de capacité professionnelle". Ils ont donc ainsi l'occasion de connaître une promotion interne et de jouir des avantages qu'elle confère. Nul doute aussi que la perspective d'accéder à un niveau plus élevé à la faveur d'un examen apprécié sur la base des connaissances générales et d'aptitudes professionnelles du candidat, incite le moniteur à un travail plus acharné dans le cadre de sa formation continue et dans la classe, auprès des élèves, pour consolider sa pratique. Il est mieux disposé également à suivre les cours de perfectionnement organisés à son intention. On peut donc dire que cette disposition sert le maître aussi bien que ses élèves, à travers la qualité de l'enseignement, qui s'améliore incontestablement. Il faut noter en passant que le nouveau texte fait obligation aux moniteurs et monitrices d'assister aux cours de perfectionnement prévus par l'arrêté, déjà évoqué, qui organise l'enseignement en A.E.F. Cette mesure montre à quel point on se préoccupe de la qualité du maître d'école primaire, qu'il faut donc former et aider à se perfectionner par tous les moyens, même par la coercition. Ce qui compte le plus, c'est l'impact bienfaisant de cette formation sur l'enseignement dispensé

et sur les élèves. L'un des moyens dont dispose la fédération est l'école Edouard Renard, qui va former des maîtres de niveau supérieur, portant le grade d'instituteur indigène.

I.1.3. - FORMATION DES INSTITUTEURS INDIGENES ET
MODIFICATION DES TEXTES REGISSANT LES MONITEURS
DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE -

Grâce à l'école Edouard Renard et à sa "section enseignement", la fédération va disposer des maîtres de qualité supérieure, les instituteurs indigènes (1). Le personnel de cette catégorie est, en principe, chargé de la direction des écoles de village et de l'enseignement dans les cours moyens des écoles régionales et urbaines, en raison, cela va sans dire, de son niveau d'études relativement élevé et de la consistance de sa formation professionnelle. Il peut, de ce fait, assurer, au moins dans une école de village, le rôle de directeur. Et dans une école régionale, urbaine, où ce poste est, en principe, confié à un instituteur de cadre européen à cause des responsabilités plus lourdes qui lui incombent, les instituteurs indigènes, de par leur formation, peuvent bien prendre en main les classes de cours moyen. Cela a pour effet de libérer quelque peu le directeur, pour mieux suivre l'enseignement dispensé dans son établissement. Il peut se consacrer davantage au perfectionnement des maîtres placés sous son autorité, à leur formation même, car celle-ci reste assurée par lui, les structures appropriées n'ayant pas encore vu le jour en A.E.F.

Toujours est-il que l'enseignement continue de s'organiser. Ainsi demande-t-on aux instituteurs âgés de moins de 40ans d'effectuer un stage annuel d'éducation

(1)- Arrêté du 4 Mars 1939, créant le cadre local des instituteurs indigènes de l'A.E.F.

physique sanctionné par le "brevet d'aptitude physique (1). C'est une occasion privilégiée pour les instituteurs, de percevoir toute la dimension de leur fonction. Déjà, ils comprennent mieux, à travers cette obligation, qu'assurer la formation physique est une charge qui leur revient au même titre que les autres.

Quant au concours d'admission à leur grade, il comporte des épreuves écrites, dont une d'enseignement pratique (travail à l'atelier, à la plantation, à la ferme), et des épreuves orales. Même pour ces dernières, le candidat est soumis à un exercice pratique sous la forme d'un travail à exécuter ou d'une leçon à faire aux élèves (à la plantation ou à l'atelier de l'école). Les activités manuelles visant la fabrication des objets utiles, et que l'on a coutume d'appeler "activités productives" ou "travail productif" interviennent donc dans le contrôle des connaissances et aptitudes des maîtres désireux d'accéder à un cadre supérieur. C'est sans conteste une manière de souligner leur importance à l'école et d'inciter le personnel enseignant à s'y consacrer de toutes ses forces, de toute son intelligence, et de toute sa volonté. Figurent aussi parmi les épreuves orales du concours d'accès au grade d'instituteur la critique d'une leçon ou d'un cahier d'élève ou d'un cahier de préparations ou de tout autre document scolaire. On pourrait dire que cette épreuve sert à tester le candidat par rapport au rôle qu'il aura à jouer comme instituteur placé à la tête d'une école. En effet il devra assurer le contrôle du travail de ses collaborateurs (à travers leur enseignement, les cahiers des élèves, les divers documents obligatoires etc...). Le contenu de la critique d'une leçon ou d'un document, et la manière de la mener permettent en effet, d'apprécier un candidat sur ses connaissances personnelles dans le domaine concerné et sur sa capacité à organiser un plan cohérent et

(1) Arrêté n° 2882 du 17 Juillet 1939 instituant en A.E.F. un Brevet d'Aptitudes à l'Enseignement de l'Education Physique J.O. A.E.F. 1939 p. 1100.

à poser des questions claires et bien formulées. Toutes les dispositions prises montrent que, pour la période, le grade des instituteurs est très important et qu'il n'est pas donné à n'importe qui d'y accéder. Cette rigueur dans la sélection constitue un facteur rassurant quant aux compétences exigées d'eux. D'ailleurs, ce sont là des facultés indispensables à tout maître, pour qu'il soit capable de donner un enseignement de qualité appréciable. Et l'instituteur appelé, de surcroît, à assumer des fonctions de directeur d'école doit les posséder à un très haut point.

Dans la même période, on retouche les textes qui régissent l'enseignement privé. Le nouveau place l'examen des moniteurs de l'enseignement privé sous la responsabilité directe du Gouverneur Général, comme les autres examens professionnels de l'enseignement officiel. C'est une façon de souligner une fois de plus que ces deux catégories d'enseignement doivent poursuivre les mêmes objectifs.

I.1.4. : STRUCTURES ET MODELES DE FORMATION DE MAITRES
"SECTION ENSEIGNEMENT DE L'ECOLE EDOUARD RENARD "

a)- En ce qui concerne les structures proprement dites de formation de maîtres, nous parlerons d'abord de "la section enseignement" de l'école Edouard Renard.

La première de ces structures de formation de maîtres est donc la "section enseignement" de l'école supérieure indigène Edouard Renard, créée à Brazzaville (alors capitale de l'A.E.F.) par arrêté du 23.2.1935 (1). La durée des études y est de 3 ans. Pour y entrer, il faut être titulaire du certificat d'études primaires, et satisfaire parmi les meilleurs,

(1) - Arrêté du 23.2.1935 portant organisation de l'école supérieure indigène en A.E.F. J.O. A.E.F. 1935 p. 261.

au concours d'entrée à l'école supérieure indigène Edouard Renard. Au cours de la formation, les deux premières années sont consacrées exclusivement à l'enseignement général, sur le programme approfondi du certificat d'études primaires indigènes. En 3ème année, les élèves suivent le matin, des cours d'enseignement théorique professionnel et, l'après-midi, sont en stage pratique dans les écoles primaires de Brazzaville.

Ainsi donc, la formation des élèves-maîtres se fixe comme but aux cours des deux premières années, la consolidation et l'approfondissement de leur culture générale. Le fait d'y consacrer deux années entières souligne l'importance que revêt pour un maître l'acquisition d'une bonne culture générale. Et elle porte, ici, sur l'étude des matières de l'école primaire, celles mêmes qu'il aura à enseigner et qu'il est donc tenu de maîtriser. Cette culture permet ainsi de mieux ~~acquérir~~ la formation professionnelle dont elle constitue le substrat indispensable.

Et c'est toute une année que l'on prend à la "section enseignement" pour cette formation. Les aspects théoriques et pratiques y sont menés conjointement. Leur interaction a, sans conteste, un effet bénéfique sur la formation professionnelle du futur instituteur.

Cette section va être restructurée avec la réorganisation de l'école par arrêté du 2 Janvier 1937 (1) du Gouverneur Général de l'A.E.F. La durée des études s'élève à quatre ans. Les deux premières années sont consacrées exclusivement à l'enseignement général. Celui-ci comprend essentiellement :

- la morale théorique et pratique
- la langue française
- l'arithmétique, le système métrique et la géométrie.

(1) - Arrêté du 2 Janvier 1937 portant réorganisation de l'école Edouard Renard. J.O. 1937 p. 140.

- les éléments de sciences physiques et naturelles appliquées à l'hygiène et l'agriculture.
- l'histoire de l'AEF et des notions élémentaires sur la géographie de la France et du monde.
- l'écriture et le dessin.
- la culture physique et les travaux manuels.
- la musique et le chant.

Comme on le voit, ce programme est destiné à assurer la formation des jeunes maîtres sur tous les plans : moral, littéraire, scientifique, artistique, physique et des travaux manuels. L'on pourrait même dire qu'il laisse percevoir l'orientation assignée à l'enseignement primaire en AEF. En troisième année, il est complété par des enseignements spéciaux : psychologie appliquée à l'éducation, pédagogie théorique et pratique, législation scolaire, stage au jardin d'essai et au dispensaire. L'essentiel est consacré ici à la formation théorique professionnelle, en plus des stages dans les domaines de l'agriculture et de la santé, où les élèves-maîtres doivent acquérir une certaine pratique pour l'intérêt particulier que présente ces deux secteurs.

Naturellement, c'est l'agriculture qui, à l'époque constitue, pour les populations de l'AEF, l'unique champ de leurs activités économiques. En raison du rôle que doit jouer l'école dans le milieu où elle est implantée pour le développement de celui-ci, on comprend que l'élève-maître soit initié aux activités agricoles pendant sa formation. Il lui est fait obligation, en même temps, d'effectuer un stage pratique au dispensaire, afin d'être capable d'assurer les soins élémentaires à l'école où il sera nommé et au sein de la population environnante. Il pourra ainsi renforcer et

diversifier son rôle social. Au cours de chaque année scolaire, les élèves-maîtres subissent un examen trimestriel portant sur toutes les matières enseignées.

Les élèves qui, en fin d'année, n'obtiennent pas une moyenne générale égale au moins à 10/20 sont, en principe, exclus de l'école. Ils ne peuvent redoubler qu'exceptionnellement et sur avis favorable du conseil des professeurs. Le passage d'une année à l'autre est donc conditionné par l'obtention de la moyenne exigée.

Certains faits relatés ici appellent quelque réflexion. Nous pensons par exemple que c'est le souci de former un personnel de très bonne qualité qui a engendré cette organisation d'examens trimestriels et annuels, véritables barrages pour les élèves faibles et paresseux, considérés comme inaptes à l'enseignement. Et c'est pour donner du crédit à tout ce qui se fait au cours de la formation que toutes les disciplines enseignées font l'objet d'évaluation. Un comportement digne doit être exigé du maître, pour qu'il serve d'exemple à ses élèves ; d'où l'institution d'une note de conduite entrant dans le calcul de la moyenne des notes d'examens passés par les élèves-instituteurs de l'école Edouard Renard. On peut penser aussi que c'est pour obtenir une appréciation juste, traduisant la valeur réelle de chaque élève-maître tout au long de sa formation, que les différentes matières des examens trimestriels et annuels sont affectées des mêmes coefficients qu'à l'examen de sortie. Les élèves concernés sont tenus de se présenter à cet examen pour l'obtention du diplôme de l'école Edouard Renard, qui leur permettra d'être intégrés au corps des instituteurs. Cet examen ne diffère pas beaucoup du précédent, à en juger par son contenu. A peine une épreuve nouvelle s'ajoute (à l'écrit) par rapport à la première forme de l'examen.

Elle porte sur l'hygiène, l'élevage, la culture des grands produits africains. La volonté de sensibiliser les élèves-maîtres aux problèmes brûlants de l'AEF et les secteurs à promouvoir en priorité pour le bien-être de ses populations est manifeste. Elle témoigne aussi du souci d'adapter la formation des instituteurs au contexte africain. Mais on est plus exigeant sur la qualité du produit à livrer au marché du travail de l'enseignement.

Ce produit est un cadre supérieur pour l'époque. Il est en nombre restreint, cela va de soi, d'autant plus qu'il est sévèrement sélectionnés. Il faut donc, parallèlement, former des agents subalternes pour essayer de faire face aux besoins ressentis en personnel enseignant dans les territoires de l'A.E.F. ; d'où la création, par le même arrêté d'une section d'élèves-moniteurs. Ces derniers sont par définition, de niveau inférieur aux instituteurs ; on peut donc les former en un temps plus court et en nombre plus important. Toutefois, la section d'élèves-moniteurs est annexée à l'école Edouard Renard, sans doute pour des raisons d'efficacité. Elle reçoit des élèves titulaires du certificat d'études primaires indigènes et la durée des études est de douze mois.

L'examen de fin d'études à cette section est conçu dans le même esprit et vise à apprécier les mêmes dispositions que chez les instituteurs. Cela prouve que tous les maîtres sont formés dans une même optique, quelle que soit la qualification des uns et des autres. Ils doivent tous, en effet, chercher à atteindre les objectifs assignés à l'école primaire. Ceux-ci sont variés et nécessitent des capacités diverses, qu'il faut faire acquérir à travers un programme adéquat, et savoir apprécier à l'aide d'examens sérieux, tenant compte de la diversité des aptitudes exigées.

Nous constatons par exemple que, partout, ces examens comprennent des épreuves écrites, orales et pratiques. Une telle organisation essaie de répondre aux préoccupations dont nous venons de faire état et souligne la complexité du rôle de l'éducateur. Nous constatons enfin que le souci, déjà relevé chez les instituteurs, de ne confier l'enseignement et les élèves qu'à des mains habiles se profile ici à travers la mesure qui consiste à n'admettre que les candidats ayant obtenu la moyenne de 10/20 à l'examen. La rigueur accompagne donc la formation et, partant, les examens de sortie à tous les niveaux. C'est certainement pour préserver la qualité de l'enseignement à l'école primaire.

Mais, comme on peut le deviner, l'école Edouard Renard toute seule est bien loin de répondre aux besoins de formation ; ressentis dans tous les domaines vitaux en A.E.F. On ouvre alors dans chaque territoire, par arrêté 203 du 20 Janvier 1944 (1), des écoles supérieures, comprenant chacune une section normale. La durée des études y reste fixée à quatre ans. Les trois premières formant un tronc commun consacré exclusivement à la formation générale. C'est à l'issue de la troisième année que les élèves sont admis dans la classe de spécialisation, sur la base du total des notes obtenues jusque-là.

Les programmes de ces quatre années couvrent différents secteurs de l'éducation et permettent de développer des aptitudes variées, d'ordre intellectuel, moral, esthétique et manuel. Ils laissent percevoir les objectifs poursuivis par l'enseignement primaire en AEF, que le personnel enseignant se doit de faire acquérir à son tour, après sa formation. Dans le programme particulier de la "section normale", ce sont les disciplines professionnelles (psychologie et péda-

(1) - Arrêté 203 du 20 Janvier 1944 organisant les écoles supérieures des territoires (J.O. A.E.F. 1944 p. 48).

gogie), les stages pratiques et les travaux agricoles qui sont affectés des coefficients les plus élevés. C'est sans doute pour souligner le poids qu'il convient de leur donner dans la formation du personnel enseignant en A.E.F. et, par ricochet, leur primauté au sein du programme de formation. Elles seules permettent en effet à l'élève-moniteur ou instituteur d'appréhender correctement, et même en profondeur, les aspects théorique et pratique du métier auquel il se prépare.

Avec la fermeture de l'école Edouard Renard au bénéfice des écoles primaires supérieures implantées dans chaque territoire de l'A.E.F., s'ouvre à Brazzaville l'école des cadres supérieurs destinée à recevoir les meilleurs élèves de ces établissements. Parmi les sections de l'école des cadres figure celle des instituteurs qui sera transférée à Mouyondzi où elle portera le nom de l'école normale de Mouyondzi.

b) - ECOLE NORMALE DE MOUYONDZI

Le souci de former un personnel d'un niveau intellectuel plus élevé, incite à la création de l'école des cadres supérieurs, dont la section normale constituera l'école normale de Mouyondzi, créée par arrêté 2088 du 7 Août 1947 (1). C'est la toute première école normale, en A.E.F., qui soit consacrée exclusivement à la formation des instituteurs. Juridiquement, elle forme la "section normale" de l'école des cadres supérieurs implantée à Brazzaville. Ses élèves sont recrutés parmi ceux de quatrième année des écoles primaires supérieures des territoires, qui continuent de fonctionner avec leurs sections normales, et éventuellement, parmi les élèves issus des classes de 3ème des lycées et collèges. L'école reçoit en outre des instituteurs du cadre secondaire, titulaires d'une bourse d'études. La durée des études est de trois (3) ans.

(1)- Arrêté n° 2088 du 7 Août 1947 portant organisation de l'école normale de Mouyondzi . J.O. A.E.F.

Comme dans les premières institutions de formation de maîtres, (section enseignement de l'école Edouard Renard et des écoles primaires supérieures des territoires), les élèves de l'école normale de Mouyondzi subissent, pendant l'année scolaire, des épreuves trimestrielles portant sur les différentes matières du programme. Et c'est de la moyenne de notes trimestrielles que résulte la moyenne annuelle, doublée d'une note d'aptitude générale. Ceux des élèves qui, en fin d'année scolaire, n'obtiennent pas une moyenne annuelle au moins égale à 10/20 sont, en principe, licenciés de l'école. Les moyennes annuelles obtenues concourent à la formation de la moyenne générale qui détermine le classement définitif des élèves à leur sortie. Pour obtenir le diplôme de sortie de l'école normale de Mouyondzi, il faut une moyenne générale de 12/20 au minimum.

Bien que l'orientation générale reste conforme à celle qui s'était dégagée depuis la création des premières structures de formation de maîtres, l'on remarque que, à l'école normale de Mouyondzi, la moyenne d'obtention du diplôme de sortie est fixée à 12/20, alors qu'elle était seulement de 11/20 à l'école Edouard Renard. Cette différence semble s'expliquer par le fait que l'école normale de Mouyondzi est placée à un niveau supérieur à celui de l'école Edouard Renard ou d'une école primaire supérieure de territoire. Car celles-ci reçoivent immédiatement après le certificat d'études et ne forment que des instituteurs du cadre secondaire. L'école normale de Mouyondzi, quant à elle, ne s'ouvre qu'à des élèves sortis des écoles identiques à

"Edouard Renard", en vue de les préparer comme instituteurs de cadre supérieur. On comprend alors qu'elle soit plus exigeante que l'école Edouard Renard ou toute autre école primaire supérieure de territoire, dans les conditions d'obtention du diplôme de sortie. Pour les stages pratiques de ses élèves dans les classes et à l'atelier, elle dispose de deux structures appropriées :

- une école d'application (l'école régionale de la localité dont le directeur de l'école normale assure la direction) sans doute pour faciliter les rapports fonctionnels entre les deux établissements.
- et un atelier de pré-apprentissage avec ses annexes. Tout comme dans les sections normales des écoles primaires supérieures des territoires, et à l'ancienne école Edouard Renard, les élèves de l'école normale de Mouyondzi se livrent eux aussi aux activités manuelles. Les stages pratiques couvrent la presque totalité de la dernière année d'études. C'est dire qu'à l'époque considérée, la formation des maîtres de n'importe quelle catégorie suit la même orientation. Certainement qu'on vise un type de maître donné pour l'école primaire, malgré la diversité des statuts qu'impose l'obligation de récompenser les meilleurs éléments, et celle d'encourager les autres au travail acharné pour l'intérêt des élèves et de la nation.

En matière de discipline, l'école normale de Mouyondzi met en place, comme dans les sections normales des écoles primaires supérieures, un conseil de discipline

chargé de statuer sur tous les cas d'indiscipline grave et de décerner des félicitations aux élèves méritants pour leur travail et bonne conduite. A l'intention de ces derniers, un tableau d'honneur est institué, où l'on porte chaque mois les noms des élèves concernés. La discipline est donc au service du travail qu'elle doit favoriser. Tout en se formant personnellement, les élèves-maîtres perçoivent mieux ainsi, la mission à accomplir en faveur des jeunes élèves qui leur seront confiés. Ce qui différencie l'école normale de Mouyondzi des écoles primaires supérieures des territoires, c'est donc son niveau d'études relativement élevé, ainsi que la moyenne exigée pour l'obtention du diplôme de sortie. Mais elle doit fermer ses portes en 1954, au profit des collèges normaux qui s'ouvrent dans chaque territoire ; et il s'agit d'abord des collèges normaux des garçons.

c)

COLLEGES NORMAUX DE GARCONS

La formation des maîtres reste un sujet préoccupant. On le sent à travers la variété des formules qui se succèdent les unes aux autres, pour tenter d'y trouver une solution satisfaisante. Déjà, par arrêté 2343/IGE du 15 Juillet 1955 (1), qui met fin aux écoles supérieures des territoires et à l'école normale de Mouyondzi, on crée des collèges normaux de garçons dans chaque territoire de l'A.E.F. Ce sont des établissements chargés principalement de la formation des maîtres des écoles primaires. Ils peuvent également former des cadres d'autres administrations de la fonction publique, dans la limite des places disponibles. Les élèves qui ne se destinent pas à l'enseignement y terminent leurs études juste après le brevet élémentaire. Pour eux, le régime est l'externat, ou l'internat à titre onéreux.

(1) - Arrêté n° 2343/IGE du 15 Juillet 1955 portant organisation des collèges normaux de garçons.

En ce qui concerne les élèves-instituteurs, la durée des études est de cinq (5) ans. Ils doivent obligatoirement contracter un engagement de servir pendant 10 ans dans l'administration de l'enseignement et vivre à l'internat, où ils sont entretenus gratuitement. La 5ème année est consacrée à la formation professionnelle.

Devant les besoins en personnel qualifié, ressentis dans tous les secteurs de la fonction publique, les collèges normaux, destinés en principe à la formation des maîtres, sont donc ouverts également, et jusqu'au brevet élémentaire, à des élèves appelés à servir dans d'autres administrations.

C'est une formule qui permet à toutes les principales branches de disposer de quelques éléments ayant le niveau de culture générale de base correspondant à ce diplôme. Le recours à cette formule peut s'expliquer par l'insuffisance notoire de lycées et collèges réguliers qui, ordinai-rement, sont habilités à dispenser la culture générale envisagée. Il s'agit donc d'une situation conjoncturelle due, aux problèmes de tous ordres que soulèvent nécessairement l'implantation et le fonctionnement d'un établissement secon-daire et qu'il n'est pas facile de surmonter dans les condi-tions de développement des territoires de l'AEF, à l'époque. Cependant, les élèves des collèges normaux destinés à l'ensei-gnement sont recrutés pour la première année du cycle d'études conduisant au brevet élémentaire, sur concours dont les épreu-ves sont les mêmes que celles de l'examen d'entrée en 6 è des lycées et collèges de l'AEF.

Seules les corrections sont effectuées à part. Pour l'année de formation professionnelle, les élèves-maîtres sont choisis en priorité parmi les élèves de l'établissement, titulaires du brevet élémentaire et, éventuellement, après concours, parmi les candidats venus de l'extérieur, titulaires

du B.E. ou du B.E.P.C. et remplissant les conditions d'âge exigées. Ceux qui n'ont pas contracté d'engagement décennal subissent simplement l'examen d'entrée en 6ème des lycées, collèges ou sections modernes courtes.

Nous voyons, à travers ces dispositions, que ce sont les meilleurs élèves que l'on recrute pour l'enseignement. Car le concours d'entrée en 1ère année de collège normal n'est réservé qu'aux candidats qui ont contracté un engagement décennal, donc se destinent à la carrière enseignante. Et l'idée même du concours sous-entend bonne et sérieuse sélection, tandis que celle de l'examen laisse espérer que la moyenne du total des notes suffit pour être admis. En dehors de l'engagement décennal, c'est donc dans ce mode de recrutement que réside, au départ, la différence entre les élèves optant pour l'enseignement et ceux qui doivent s'orienter vers d'autres administrations. Autrement dit, le risque de se voir refuser l'accès au collège normal est beaucoup plus grand pour un futur-instituteur que pose l'autre candidat. En d'autres termes, le signataire d'un engagement décennal admis au collège normal a plus de mérite que son condiscipline, qui aura réussi au simple examen d'entrée en 6ème. Mais ils suivent tous deux, et pendant quatre ans, les programmes prévus pour la préparation du brevet élémentaire

S'agissant précisément de la formation professionnelle des maîtres, les objectifs généraux restent pratiquement les mêmes, quelle que soit la formule de la structure créée pour l'assurer. Déjà les collèges normaux sont, à quelque chose près, identiques aux anciennes écoles primaires supérieures des Territoires. La différence réside simplement dans le fait que les collèges normaux sont avant tout des établissements qui préparent obligatoirement au B.E. ou B.E.P.C., la formation professionnelle n'intervenant qu'en

dernière année de scolarité. Les écoles primaires supérieures, quant à elles, n'avaient pas l'ambition de conduire leurs élèves à ce diplôme ; elles se contentaient de leur donner un enseignement général plus ou moins proche du niveau de 4e - 3e.

Les collèges normaux assurent donc une culture générale plus consistante que du temps des écoles primaires supérieures, et ils marquent déjà l'implantation du 1er cycle de l'enseignement secondaire dans chaque territoire. Est-ce à dire que la formation professionnelle soit sacrifiée, par rapport à ce qu'elle était dans les écoles primaires supérieures. Tel n'est pas notre avis vu qu'ils disposent d'une année consacrée exclusivement à elle, un peu comme du temps des écoles primaires supérieures où la 4e année servait à la formation professionnelle. Mais nous avons relevé une autre caractéristique qui distingue les collèges normaux des anciennes écoles primaires supérieures. Ces nouveaux établissements peuvent ouvrir en leur sein une année de formation professionnelle pour les élèves ayant obtenu une moyenne de 8/20 des points à l'une des sessions du B.E.. Il s'agit là d'une section des moniteurs-supérieurs, c'est-à-dire des maîtres dont le grade est directement inférieur à celui des instituteurs-adjoints. Cette disposition permet de récupérer ceux des candidats malheureux qui présentent quelques garanties de sérieux, et qui, pour certaines raisons, objectives ou subjectives, préfèrent aller à la production au lieu de repéter la classe de 3ème. Elle permet en même temps aux écoles primaires de recevoir à la fois un nombre plus important de maîtres formés pratiquement dans les mêmes conditions, surtout que les deux sections suivent un même programme de formation.

Ceux qui n'obtiennent pas la moyenne de 8/20 au B.E., ou ne sont pas admis à redoubler leur classe de 3ème, peuvent recevoir un certificat, l'équivalent du diplôme de moniteurs, qui les autorise à enseigner dans les écoles primaires. Il s'agit, au demeurant, de ceux qui auront accompli leurs quatre années d'études dans les conditions d'examens et de passage requises au collège normal. Assurément, leur niveau de culture générale leur permet bien d'enseigner comme moniteur.

On espère évidemment que les stages de perfectionnement organisés en cours d'année scolaire ou pendant les grandes vacances vont pouvoir contribuer à leur formation professionnelle. Il faut souligner en outre la discipline a une place de choix au collège normal, comme dans les autres écoles de formation dont nous avons déjà parlé. Le conseil des maîtres qui traite les questions relatives à la vie pédagogique de l'établissement peut également siéger en conseil de discipline. L'élève coupable d'une faute grave, par exemple, est remis immédiatement à sa famille. Et, naturellement, le conseil de discipline décerne aussi des félicitations aux élèves méritants. Toutes les mesures sont donc prises pour inciter aux études et faire régner l'ordre au sein de l'établissement. On peut même dire que, dans cette institution, le travail scolaire et la discipline sont placés au même niveau et que la formation souhaitée doit être le fruit de leur action simultanée sur l'élève.

Mais l'idée qui avait conduit à la suppression de l'école normale de Mouyondzi et à l'ouverture des collèges normaux était de créer des établissements où les élèves-instituteurs devraient préparer des diplômes académiques avant leur formation professionnelle. C'est ainsi qu'après

les collèges normaux des territoires, on décide d'ouvrir à Brazzaville une école normale répondant à cette condition primordiale.

d)- ECOLE NORMALE DE BRAZZAVILLE

Il faut à tout prix poursuivre, en même temps que fonctionnent les collèges normaux, la formation des instituteurs de cadre supérieur, dévolue naguère à l'ancienne école normale de Mouyondzi. Aussi va-t-on ouvrir une école normale d'instituteurs à Brazzaville, pour l'ensemble de la fédération. Elle est créée par arrêté 2347/IGE du 15 Juillet 1955. (1). La durée des études est de quatre ans : trois années d'enseignement secondaire pour la préparation du baccalauréat et une année de formation professionnelle alors que, à l'école normale de Mouyondzi, celle-ci s'étalait de manière progressive sur toute la durée de la scolarité. Cela peut amener à penser que, sur le plan purement professionnel, l'instituteur sorti de Mouyondzi était mieux formé, pour avoir eu plus de contact avec le métier, que celui de l'école normale de Brazzaville. Néanmoins, ce dernier à un niveau de culture générale plus consistant ; on peut dire également que l'école normale de Brazzaville se rapproche ainsi des écoles normales de la métropole. Une preuve supplémentaire, c'est que ses horaires et programmes sont ceux des écoles normales du type B de la métropole, c'est-à-dire des sections M"(seconde et première) et des sciences expérimentales (classe terminale), pour la préparation du baccalauréat.

En ce qui concerne la quatrième année de scolarité, consacrée à la formation professionnelle, les programmes correspondent aussi à ceux de la formation professionnelle,

(1) - Arrêté n° 2347/IGE du 15 Juillet 1955 ,

en un an des écoles normales de la métropole. Certes, des adaptations peuvent y être apportées, mais ils reflèteront toujours ceux de la métropole, pour la simple raison qu'ils poursuivent les mêmes objectifs généraux que cette dernière.

Le recrutement à l'école normale de Brazzaville se fait sur concours parmi les titulaires du B.E. ou B.E.P.C., donc parmi des éléments d'un bon niveau d'études et d'un mérite éprouvé. Comme toujours, c'est la "fine fleur" qui se destine à l'enseignement et l'école normale de Brazzaville est encore plus exigeante que les autres, vu l'obligation faite aux élèves de préparer le baccalauréat avant la formation professionnelle. Les titulaires du B.E. et sortant d'un collège normal sont autorisés à se présenter au concours d'entrée à l'école normale de Brazzaville. Il leur est même donné priorité à l'admission, entre plusieurs candidats classés ex aequo. Ce privilège fait des anciens élèves des collèges normaux les candidats les mieux placés pour l'entrée à l'école normale de Brazzaville. Il pourrait être également une manière d'affirmer que ces deux sortes d'établissements poursuivent les mêmes objectifs et doivent par conséquent, établir, entre eux, des rapports cordiaux, voire exceptionnels. Il n'en saurait être autrement car l'école normale de Brazzaville est, pour ainsi dire, le niveau supérieur des collèges normaux des territoires et le prolongement incontestable de ceux-ci. Il est donc normal qu'il existe des liens privilégiés entre les deux sortes d'établissements.

Toutefois, des élèves en provenance de l'extérieur et possédant la première partie du baccalauréat ou le baccalauréat complet peuvent être admis respectivement en troisième année ou en quatrième année de l'école normale de Brazzaville. C'est une occasion offerte aux anciens élèves

des lycées qui remplissent les conditions exigées et sont désireux d'exercer une fonction enseignante, d'y entrer comme les autres, au grade d'instituteur. En outre, cette disposition permet à l'école normale de Brazzaville de livrer, en "produits finis", un effectif d'instituteurs beaucoup plus important qu'elle ne l'aurait fait avec les déperditions enregistrées en trois ans parmi les élèves admis au concours, dans cet établissement. Car, à la fin de chaque année scolaire, le conseil des professeurs prononce les admissions en classe supérieure, certes, mais aussi d'autres décisions, allant jusqu'à l'exclusion, pour ceux dont le travail est insuffisant.

Ainsi, ceux de première année dont la moyenne des notes n'atteint pas celle qu'il faut pour accéder en deuxième année, ceux de deuxième et troisième années non reçus au baccalauréat (1ère partie pour les 2^e année et 2^e partie pour les 3^e année) peuvent ou redoubler ou passer en année professionnelle de cours normal et, dans le pire des cas, être exclus de l'établissement.

Naturellement, les élèves-maîtres admis au cours normal, en sortent instituteurs-adjoints, comme ceux des collèges normaux des territoires, donc à un grade inférieur à celui qu'ils postulaient à l'école normale de Brazzaville. Mais on peut aussi prononcer en cours d'année l'exclusion de tout élève reconnu incapable de mener à bien les études commencées ? L'exigence de travail et de discipline est donc permanente. Toutefois, les élèves de quatrième année qui échouent à l'examen du certificat de fin d'études normales peuvent être admis à redoubler ou être nommés instituteurs stagiaires. Ils peuvent également se présenter à l'examen du C.A.P. complet (épreuves écrites, orales et pratiques) et, en cas de succès, être titularisés enfin de stage comme

instituteurs du cadre supérieur.

Sur le plan administratif, l'école normale de Brazzaville introduit une instance nouvelle, le conseil d'administration, chargé de donner son avis sur les grands problèmes de l'établissement (budget, conditions de vie morale et matérielle des élèves et maîtres, équipement matériel etc...). Il peut aussi émettre des voeux et suggestions concernant les améliorations à apporter au fonctionnement de l'école normale. Ce conseil comprend des membres de droit (autorités administratives et pédagogiques de l'AEF), des membres nommés par le Haut-Commissaire sur proposition de l'inspecteur général de l'enseignement, des membres du grand conseil de l'AEF choisis par leurs collègues. Ainsi les organes les mieux indiqués pour faire aboutir une décision y sont-ils représentés. Cela témoigne de l'intérêt grandissant que l'on ne cesse de porter aux problèmes de l'enseignement en général, de la formation des maîtres en particulier. Il montre aussi que tous les problèmes de l'éducation ne peuvent être résolus dans le cadre étroit des écoles et exclusivement par les maîtres eux-mêmes. L'ouverture vers le monde extérieur s'impose donc, en raison de leur complexité, de leur variété et de la place de l'école dans la société.

Pour réaliser ses objectifs de formation, l'école normale de Brazzaville s'appuie sur un personnel enseignant de qualité. Le directeur, par exemple, est choisi parmi les directeurs ou professeurs d'écoles normales, d'instituteurs du cadre métropolitain ou des inspecteurs de l'enseignement primaire titulaires du certificat d'aptitudes au professorat dans les écoles normales et les collèges, ou d'une licence d'enseignement.

Il a ainsi la possibilité d'assurer, en plus de ses fonctions administratives, des cours et des conférences de morale, de psychologie et de pédagogie. Les professeurs chargés de l'enseignement dans les années préparatoires au baccalauréat doivent être pourvus également du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales, ce qui leur permet de participer à l'enseignement de formation professionnelle. Nul doute qu'un tel personnel est censé, dans le cadre même de l'enseignement des disciplines de culture générale, employer des méthodes et procédés capables de mieux sensibiliser les élèves-maîtres à l'art d'enseigner et de contribuer à l'affermissement de leur vocation d'instituteurs. A l'école normale de Brazzaville, les disciplines de formation professionnelle font l'objet d'une attention particulière, à en juger par la qualité exigée des professeurs appelés à les assurer. L'enseignement de la pédagogie, par exemple, est confié à un professeur choisi parmi les inspecteurs de l'enseignement primaire comptant au moins deux ans d'exercice en cette qualité, et titulaires soit de l'ancien certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures, soit d'une licence équivalente, soit du C.A.P.E.S. Dans toutes les matières du programme, l'enseignement est confié à des mains expertes. Et on n'hésite pas à recourir, quand il le faut, à des compétences extérieures pour des disciplines spécifiques comme l'agriculture. Il semble que le choix d'un personnel enseignant de qualité est la condition première à remplir avant toutes les autres, pour aboutir aux résultats escomptés à l'école normale de Brazzaville.

Et c'est le certificat de fin d'études normales qui sanctionne la formation donnée dans cet établissement. Les collèges normaux quant à eux préparent au certificat de fin

d'études de collège normal. Ce dernier comporte une épreuve qui apparaît pour la première fois dans un examen de sortie d'une école pédagogique : l'interrogation sur un travail personnel accompli au cours de la dernière année d'études de l'élève-maitre.

Il s'agit là d'une tentative d'incitation à la recherche que le maître doit entreprendre en effet pour le progrès de son enseignement personnel et peut-être même, celui de l'éducation dans son ensemble. L'initiation à la recherche lui permet aussi d'acquérir les atouts indispensables à une meilleure connaissance du milieu de vie de ses élèves qu'il doit pouvoir exploiter dans le cadre de son enseignement à l'école primaire. Pour le reste, le certificat de fin d'études de collège normal est conçu et se déroule dans l'esprit du diplôme sanctionnant la fin de la scolarité à l'école normale de Brazzaville. Comme on pourrait s'y attendre après la création des collèges normaux de garçons, on ouvre des établissements spéciaux de formation pédagogique pour jeunes filles dénommés cours normaux de jeunes filles.

e)- COURS NORMAUX DE JEUNES FILLES

De même qu'il a été créé des établissements spéciaux de formation pédagogique pour les garçons, on organise des cours normaux des jeunes filles par arrêté 2022/IGE du 14 Juin 1956 (1). Ils sont destinés à former des institutrices-adjointes, monitrices sociales, monitrices-supérieures et monitrices.

Ils doivent donc fournir à l'enseignement primaire la gamme du personnel enseignant féminin particulièrement

(1) - Arrêté n° 2022/IGE du 14 Juin 1956 instituant les cours normaux des jeunes filles J.O. A.E.F. 1956 P. 814.

nécessaire dans les écoles, et au service social le personnel d'animation qu'il est déjà possible de mettre à la disposition des territoires de l'A.E.F. Une seule et même structure abrite les deux sortes de formation. C'est peut-être parce que les difficultés du moment ne permettent pas de créer des écoles appropriées à chacune d'elles. La durée des études dans les cours normaux féminins est de trois ans pour la formation des monitrices, et quatre ans pour celle des institutrices-adjointes, monitrices sociales. Cela sous-entend que les deux dernières catégories d'élèves sont à égalité et qu'on leur attribue une même valeur à l'école et dans la vie professionnelle.

Mais les cours normaux de jeunes filles ne préparent pas au B.E. Comme les collèges normaux des garçons, sans doute parce que le niveau général de l'enseignement féminin n'est pas encore suffisamment élevé pour satisfaire à une telle exigence. Aussi les élèves des cours normaux féminins ne reçoivent-ils qu'un enseignement général du niveau de la classe de 4ème d'enseignement moderne court, auquel s'ajoute, tout au long de la scolarité, un enseignement ménager pratique : couture, puériculture, hygiène. L'enseignement de ces derniers disciplines est complété, en 4ème année, par des notions de secourisme et de législation sociale, pour que les institutrices-adjointes puissent jouer en même temps le rôle de monitrices sociales, dans les centres où elles seront affectées. La formation donnée dans les cours normaux féminins vise donc à faire du personnel enseignant, des maîtresses d'école capables de servir sur plusieurs fronts, surtout à cette époque où, pour diverses raisons, on ne pouvait pas diversifier à volonté toutes les formations nécessaires à la vie et au développement des territoires de l'A.E.F. Il fallait donc utiliser à bon escient l'infime personnel qualifié dont on disposait. Et celui de l'enseignement qui

possède généralement des capacités d'adaptation fort remarquables, était et demeure, toujours le mieux indiqué pour la réussite d'une telle politique. La preuve en est que ce personnel est appelé ici à suppléer, partout où il y a nécessité absolue, celui des affaires sociales qui, cela va sans dire, est encore loin de couvrir tous les grands centres des territoires de l'A.E.F. Et c'est l'une des raisons, à coup sûr, qui expliquent que la formation des institutrices-adjointes et des monitrices sociales s'effectue au sein d'une même structure.

Les élèves des cours normaux féminins sont recrutés par un concours commun à tous les territoires de la fédération, parmi les candidats titulaires du certificat d'études. Toutefois, les jeunes filles qui ont réussi à l'examen d'entrée en 6ème des lycées et collèges peuvent y être admises, dans la limite des places disponibles. Le mode de recrutement en 1ère année des cours normaux féminins est donc identique à celui des autres écoles de formation pédagogique de l'A.E.F. Il est téléguidé par une idée cardinale : ne recevoir que les meilleurs élèves dans les écoles de formation de maîtres, pour que les produits qui en sortent assument leur fonction à la grande satisfaction de tous. A l'issue de la troisième année d'études, les élèves des cours normaux féminins se présentent à un examen général, théorique et pratique, portant sur toutes les disciplines enseignées dans l'établissement. Ne passent en 4ème année que celles qui subissent cet examen avec succès. Les autres peuvent être soit admises à redoubler la classe de 3ème année, soit affectées à un poste, en qualité de :

- monitrices supérieures stagiaires si elles ont obtenu au moins la moyenne de 8/20 à l'écrit de cet examen.

-monitrices si elles n'ont pas obtenu cette moyenne mais si le conseil de professeurs estime sur la base de leur travail scolaire, et de leur conduite, qu'elles sont aptes à l'enseignement.

Naturellement, c'est l'examen passé avec succès à la fin de la 4ème année qui permet à ces jeunes filles d'être nommées institutrices-adjointes ou monitrices sociales stagiaires.

Les autres élèves sont :

- soit admises à redoubler
- soit nommées monitrices supérieures stagiaires

Ainsi donc, les élèves de la 4ème année sont toutes admises, d'une manière ou d'une autre. Il s'agit là en effet de jeunes filles ayant reçu toute la formation requise d'institutrices-adjointes ou de monitrices sociales. C'est dire que même celles qui ne réussissent pas à l'examen de sortie peuvent être utilisées correctement et sont bien capables de rendre des services appréciables à l'école primaire ou aux affaires sociales. Est-il besoin de rappeler que, au cours de leurs études et en plus de leur travail scolaire, elles se consacrent à des tâches spécifiques (couture, blanchissage, repassage, cuisine, ménage, petit jardinage) qui contribuent à leur formation pratique ? Celle-ci leur permettra d'initier les élèves-filles de leurs écoles à l'art ménager, d'encadrer éventuellement les mères de famille de leur entourage - ce qui est une contribution importante au développement social des populations, et de tenir correctement leur propre foyer. Dans les cours normaux de jeunes filles, l'enseignement est dispensé par un personnel appartenant en principe au cadre des professeurs de cours complémentaire. Les cours normaux de jeunes filles ne diffèrent donc pas des autres établissements déjà étudiés sur les aspects de la rigueur au travail, de la discipline et de l'organisation administrative. Car les objectifs généraux à atteindre dans les écoles restent pratiquement les mêmes, quel que soit le niveau de l'école concernée. D'ailleurs les cours normaux de jeunes filles vont se transformer en collèges normaux.

f)- COLLEGES NORMAUX DE JEUNES FILLES

A partir de la rentrée scolaire de 1957, les "cours normaux de jeunes filles" en AEF prennent le nom de "collèges normaux de jeunes filles" par arrêté 2341/IGE du 29 Juin 1957 (1). En ce qui concerne la durée et les programmes des études, les programmes et modalités d'examens, ces établissements sont alignés sur les collèges normaux de garçons et préparent donc au B.E.P.C. à la fin du premier cycle de quatre années. Toutefois, les élèves suivent, pendant ce premier cycle, un programme correspondant à celui des cours complémentaires à orientation ménagère. Ce qui leur donne la possibilité de se présenter au B.E.P.C. avec une épreuve à option, répondant à l'orientation susmentionnée. Pendant la 5ème année de formation professionnelle, les élèves reçoivent naturellement une préparation pédagogique pratique et il leur est donné, en outre, des éléments d'enseignement portant sur les matières enseignées au premier cycle, notamment sur les sciences ménagères. On peut donc avancer que c'est l'enseignement ménager qui singularise les collèges normaux des jeunes filles et les distingue dans une certaine mesure des collèges normaux des garçons. Mais tous ces établissements, qu'il s'agisse des collèges normaux de garçons ou de filles, ne s'ouvrent qu'à des élèves devant recevoir une formation initiale. Les maîtres et maitresses en exercice améliorent leurs capacités professionnelles par les cours de perfectionnement hebdomadaires et annuels.

(1) - Arrêté n° 2341/IGE du 29 Juin 1957
J.O. A.E.F. 1957 p. 1041.

- CONCLUSION -

Au départ, les écoles congolaises ont fonctionné avec des maîtres improvisés, sans formation professionnelle aucune, pris au hasard dans n'importe quel milieu et d'un niveau d'études pratiquement insignifiant. Mais, peu à peu, il a été organisé à leur intention un système de formation "sur le tas", par le biais des stages hebdomadaires et annuels, puis d'accession aux différents grades par la formule des concours professionnels. Ceux-ci ont été marqués par un fait : leur caractère sélectif prononcé. Les écoles de formation quant à elles, n'ont vu le jour que bien plus tard et ont connu diverses formules. Mais l'organisation du travail (discipline et méthodes d'enseignement) tout comme l'esprit de rigueur sont restés les mêmes au cours de la période considérée. En gros, on peut dire que, du début de la scolarisation à l'indépendance nationale, la formation des maîtres au Congo a fait l'objet d'une attention remarquable quant à la qualité, notamment, grâce aux méthodes pratiquées dans l'enseignement, à la discipline et à la rigueur observées. Mais le personnel formé était bien loin de satisfaire les besoins ressentis dans le pays, il faut sans doute, recruter un plus grand nombre d'élèves-maîtres ou multiplier le nombre d'écoles de formation. Qu'en sera-t-il donc au cours de la période qui s'ouvre avec l'indépendance ?

CHAPITRE 2 - DE L'ANNEE DE L'INDEPENDANCE (1960)
A NOS JOURS

Avec l'indépendance, chaque Etat de l'ancienne Afrique Equatoriale Française prend ses responsabilités dans le domaine scolaire et, par conséquent, pour la formation du personnel enseignant. Ce qui permet à la République Populaire du Congo d'élaborer, après sa révolution, un projet de réforme de son système d'éducation. Nous tenterons donc, d'abord, de réfléchir sur des modèles de formation de maîtres intéressant la période susmentionnée, avant de présenter ce projet.

Structures, modèles de formation de maîtres de l'indépendance à nos jours, et réforme du système scolaire congolais.

I.2.1. - COURS NORMAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE
D'ÉLÈVES-MAÎTRES

Dès le début de l'indépendance, on crée à Brazzaville un cours normal de formation professionnelle de jeunes maîtres.

Il est ouvert, par décret 61.134 du 27 Juin 1961 (1). C'est un établissement mixte, qui reçoit des jeunes gens et jeunes filles. La durée des études au cours normal de Brazzaville est d'un an. On y distingue deux sections : la première prépare des élèves-institutrices-adjointes et élèves-instituteurs-adjoints, recrutés sur concours et titulaires du B.E. ou B.E.P.C. La seconde forme des élèves monitrices supérieures et élèves-moniteurs supérieurs à partir des élèves ayant accompli une année scolaire entière dans une classe de 3ème de lycée, collège ou cours complémentaire

(1) - Décret n° 61.134 du 27 Juin 1961 portant création et organisation à Brazzaville d'un cours normal de formation professionnelle d'élèves-maîtres.

et recrutés également sur concours. Le régime du cours normal de Brazzaville est l'externat. Les programmes et horaires sont identiques à ceux des collèges normaux de Dolisie et Mouyondzi qui, d'ailleurs, continuent de fonctionner dans leur forme initiale. Le cours normal de Brazzaville semble avoir été créé pour renforcer les établissements existants de formation du personnel enseignant et augmenter ainsi la quantité de nouveaux maîtres à placer chaque année dans les écoles primaires. Les nécessités et demandes d'ouvertures d'écoles, doivent certainement croître à la faveur de l'indépendance, qui a donné l'occasion à toutes les circonscriptions administratives d'avoir des représentants dans les instances politiques du pays.

La durée des études fixée à un an permet de disposer plus rapidement du contingent du personnel enseignant formé chaque année au cours normal de Brazzaville. On pourrait penser également que l'institution des deux sections a pour but de contribuer à cette politique d'un nombre toujours plus élevé de maîtres à fournir chaque année aux écoles primaires, qui se multiplient sous la pression déjà manifeste de la population. Le régime de l'externat semble instauré pour favoriser un recrutement massif d'élèves-maîtres, ce qui aurait été difficile à réaliser avec l'internat, dont les problèmes sont toujours considérables et exigent des moyens trop importants pour être résolus facilement. L'on peut dire aussi que c'est grâce à ce régime que le cours normal de Brazzaville recrute indistinctement jeunes gens et jeunes filles. Les maîtres formés au cours normal de Brazzaville sont de deux qualités, certes, mais tous ont le niveau de la classe de 3ème en culture générale, encore que ceux de la catégorie A sont titulaires du B.E. ou B.E.P.C., que les autres ne possèdent pas.

En outre, la moyenne de 8/20 au B.E. ou B.E.P.C. n'est pas exigée pour l'entrée à la section des moniteurs-

supérieurs, comme autrefois, avec les cours normaux d'avant l'indépendance. C'est dire que les conditions d'entrée deviennent plus souples. Certainement pour avoir plus de monde à former et combler plus rapidement les besoins ressentis dans les écoles primaires. Il faut alors que le concours qui, dans ces conditions, constitue l'unique obstacle à l'admission dans cette filière, soit vraiment sérieux à tous points de vue pour qu'il produise les résultats qualitatifs escomptés. Toutefois, le travail scolaire et la discipline semblent bénéficier de la même attention que dans les cours normaux d'avant l'indépendance. On peut par exemple prononcer en cours d'année scolaire l'exclusion d'un élève reconnu incapable de suivre avec profit l'enseignement dispensé ou coupable d'indiscipline caractérisée. En fin d'année scolaire, les élèves ayant échoué à l'examen de sortie dans l'une ou l'autre section peuvent être admis à reprendre leur classe ; mais aucun ne peut être autorisé à tripler. Les élèves non admis à redoubler sont exclus de l'établissement. Toutes ces mesures et les programmes suivis indiquent que le modèle de formation au cours normale de Brazzaville en 1961, est encore proche de celui des cours normaux d'avant l'indépendance même si la rigueur s'estompe déjà. En effet, les conditions d'entrée deviennent moins difficiles que par le passé avec la suppression de l'exigence de la moyenne de 8/20 au B.E. pour les moniteurs-supérieurs. Cette nouvelle disposition pourrait constituer une porte d'entrée de la médiocrité au cours normal de Brazzaville et diminuer, par rapport aux anciennes institutions de même niveau, la valeur de la formation dans cet établissement. Mais en plus de la formation donnée par les structures appropriées, la nouvelle politique engagée dans le domaine concerné s'appuie également sur l'éducation permanente des enseignants. Aussi pour assurer la promotion

des maîtres en cours d'emploi, organise-t-elle des concours d'entrée dans les écoles existantes et des concours professionnels directs.

I.2.2. - CONCOURS D'ENTREE DANS LES ECOLES NORMALES
COURS NORMAUX ET CONCOURS PROFESSIONNELS DIRECTS

Ils sont tous organisés par décret n° 62-86 du 02 Avril 1962 (1). Celui qui ouvre l'entrée à l'école normale concerne les instituteurs-adjoints et institutrices-adjointes titulaires du B.E. ou B.E.P.C. et prépare naturellement au grade d'instituteur et institutrice. Comme on le sait, c'est au personnel de cette catégorie qu'est confiée, en principe, la direction des écoles primaires, surtout à cycle complet. Ces écoles étant plus nombreuses, désormais, vu que la demande est accentuée par la pression sociale de l'indépendance, on comprend la nécessité de former à ce grade un personnel plus nombreux que par le passé. Et ce sont les moniteurs et moniteurs supérieurs titulaires d'un certificat de scolarité de la classe de 3^e qui peuvent se présenter au concours d'entrée dans les cours normaux. La moyenne d'admission à l'une ou l'autre école est fixée à 12/20. cette disposition montre que l'on tient à une certaine qualité de maîtres malgré ce besoin réel de doter le pays de plus d'instituteurs qu'auparavant. Mais, en dehors de l'entrée au cours normal, il reste entendu que tout enseignant peut se présenter à un concours professionnel ne comportant aucune discipline d'enseignement général et donnant directement accès à la catégorie immédiatement supérieure.

On pourrait être tenté de penser que cet examen s'adresse à des candidats titulaires des diplômes académiques de niveau élevé, qui auraient surtout à faire montre de capacités professionnelles appréciables. Mais rien ne permet de

(1)- Décret n° 62 - 86 du 02 Avril 1962 portant organisation des concours directs et professionnels pour le recrutement dans les différents cadres de l'enseignement du premier degré . JO. RC du Congo du 15/4/62 n° 8 p. 322.

l'affirmer, à partir du moment où il concerne tout instituteur-adjoint remplissant simplement les conditions d'ancienneté requises. Il y a lieu de penser au contraire, qu'il est organisé parallèlement au concours d'entrée à l'école normale, pour assurer la promotion de ces bons instituteurs-adjoints sur le terrain, qui n'ont pas suivi régulièrement le 1er cycle de l'enseignement secondaire et n'ont donc pas la capacité intellectuelle d'affronter le concours d'entrée à l'école normale, basé essentiellement sur des disciplines d'enseignement général. Il se pourrait également qu'il ait été conçu et organisé pour "aider" les instituteurs-adjoints, moniteurs, mais d'un certain âge, et qui n'éprouvent plus l'envie d'aller séjourner dans une école normale pour une formation. On peut soutenir aussi que ce concours est organisé de la sorte pour souligner l'importance des aptitudes professionnelles qu'il faut acquérir et approfondir dans un métier comme l'enseignement. Dans tous les cas, il permet d'assurer la promotion d'un plus grand nombre de maîtres en exercice, grâce à une formule simplifiée et mieux adaptée aux conditions des intéressés.

Que dire, enfin, de la philosophie qui sous-tend ce vaste mouvement ? Il est fort possible que celui-ci vise en même temps un certain électoralisme, surtout à cette époque du début de l'indépendance où les nouveaux dirigeants recherchent la popularité par tous les moyens, afin de consolider leurs positions et d'assurer leur avenir politique. Car ces instituteurs (et les écoles primaires sont déjà éparses dans les quatre coins de la jeune République) qui voient améliorer leur situation administrative et financière, gardent forcément un sentiment de reconnaissance pour les autorités qu'ils jugent être à la base de la décision ayant produit cet heureux effet. Cela, naturellement, renforce l'influence de celles-ci.

Nous savons que, la plupart du temps, les responsables politiques n'agissent que par rapport à cet objectif. Les autres conséquences de leurs actes, même administratifs, les intéressent bien moins. On pourrait se demander par exemple si les concours professionnels directs et généralisés comme en 1962, permettent réellement de sauvegarder la qualité d'un personnel enseignant dont la formation de base est insignifiante, et même nulle au départ. N'est-ce pas-là une occasion toute faite de promouvoir en masse des personnes médiocres et, par conséquent, de porter un coup dur à l'enseignement, surtout si l'organisation de ces examens est entachée d'irrégularités comme on le constate souvent ? **La réside notre inquiétude face aux nombreux concours professionnels de 1962 dans l'enseignement primaire au Congo.** Peut-être même se justifie ~~ce~~ lorsque nous savons que deux ans plus tard, on mettra un terme à cette procédure et même à l'existence des cours normaux que l'on transformera en écoles normales pour la formation des maîtres de qualité.

I.2.3. - CREATION DES ECOLES NORMALES AU CONGO ET
TRANSFORMATION DES COLLEGES NORMAUX EN
ECOLES NORMALES D'INSTITUTEURS.

Après l'ouverture du cours normal de Brazzaville en 1961, on remet en cause la formule des collèges normaux pour la formation du personnel enseignant des écoles primaires. La préférence est donnée aux écoles normales que l'on crée par décret 64-297 du 9 Septembre 1964 (1), qui autorise en même temps la transformation des collèges normaux en écoles normales des instituteurs. La durée des études dans ces écoles normales est de 4 ans. Trois années d'enseignement secondaire pour la préparation du baccalauréat et une année de formation professionnelle. Sur ce point, les nouvelles écoles nor-

(1) - Décret n° 64-297 du 9.9.1964 instituant et organisant des écoles normales au Congo et autorisant la transformation des collèges normaux en écoles normales des instituteurs.

males du Congo s'identifient à l'école normale de Brazza-ville d'avant l'indépendance. On estime probablement que, avec l'extension des écoles primaires dans le pays, il convient d'élever le niveau de formation du personnel enseignant nécessaire, en substituant à certains collèges normaux des écoles normales d'instituteurs.

Mais les modalités de recrutement des élèves et le régime des études ne seront fixés que beaucoup plus tard, par arrêté (n° 780 du 4 Mars 1968 (1), qui ramène en même temps la durée des études à trois ans. Par ce nouveau texte, les écoles normales renoncent donc à la préparation du baccalauréat et les élèves présentent simplement le certificat de fin d'études des écoles normales, à la fin de leur formation. Aussi ces écoles se rapprochent-elles de l'ancienne école normale de Mouyondzi, ne fût-ce que par la durée de la scolarité. Une innovation importante, cependant, en comparaison avec le modèle de formation qu'assurait l'école normale de Mouyondzi. C'est l'obligation faite aux élèves-instituteurs et élèves-institutrices de consacrer un mois de leurs vacances à une activité scolaire du genre "alphabétisation des adultes", "secourisme", et de produire un mémoire à l'issue de ce stage.

L'effet recherché à travers ce travail intellectuel imposé à l'issue du stage, est, sans conteste, de mieux fixer l'attention des élèves-instituteurs sur ces activités, de leur apprendre à organiser leurs observations et à émettre des suggestions éventuellement. Mais le programme de formation à l'école normale n'indique pas que ces activités y sont organisées en cours d'année scolaire. De même celles qui ont trait au travail productif (jardinage, menuiserie etc...) n'y figurent nullement et ne semblent pas se dérouler dans les nouvelles écoles normales, comme on le faisait à Mouyondzi. Sur le plan purement scolaire, la moyenne

(1) - Arrêté n° 780 du 4 Mars 1968 portant modalités de recrutement des élèves et régime des études dans les écoles normales. J.O. R.C. 1968 p. 174.

d'obtention du diplôme de sortie est fixée à 10/20 contre celle de 12/20 à l'ancienne école normale de Mouyondzi. Il n'est pas prévu non plus d'exclusion en cours d'année scolaire pour travail insuffisant, comme dans les écoles précédentes. Tous ces aspects semblent traduire un certain relâchement dans la rigueur observée jusqu'ici dans la formation des maîtres de l'école primaire au Congo par rapport, surtout, aux écoles d'avant l'indépendance.

On le sent également à travers la nouvelle organisation de l'examen qui sanctionne la fin des études dans les écoles normales. C'est une infime partie du travail fourni en trois ans (les seules compositions trimestrielles de la dernière année) qui désormais, entre en ligne de compte dans le calcul de la moyenne pour le CFEEN.

Autrement dit, celui-ci n'est plus comme du temps de l'ancienne école normale de Mouyondzi, le reflet du travail d'un élève-instituteur durant toute sa scolarité. Outre que le détenteur de ce diplôme peut présenter des lacunes graves, susceptibles de jeter le discrédit sur sa formation, il ne reçoit pas l'exemple du travail continu que, en principe, il doit promouvoir chez les élèves à l'école primaire. Néanmoins, à l'examen du CFEEN, les épreuves orales sont très fournies, sans doute pour faire un tour d'horizon sur la quasi-totalité du programme suivi par les candidats. L'oral donne mieux la possibilité de réaliser une telle ambition en un temps relativement court, que les autres formes d'interrogation.

En outre, ces épreuves sont formées en majeure partie des disciplines constituant la partie théorique de la formation professionnelle des élèves-maîtres. C'est certainement une manière de donner à l'examen de sortie plus d'importance à la formation professionnelle qu'aux disciplines d'enseignement général.

Mais nous nous posons fortement la question de l'impact de ces seules disciplines sur la valeur réelle d'un élève-instituteur et sur son rendement futur par rapport aux stages pratiques qui ne figurent pas à cet examen et qui, par conséquent, paraissent négligées ou reléguées au second plan. Nous craignons qu'il soit presque insignifiant.

I.2.4. - LA DUREE D'ETUDES DANS LES ECOLES NORMALES
VARIE SELON LES CAS

Dans le cadre de la réorganisation qui se poursuit, on restructure les écoles normales en diversifiant la durée de la scolarité sur la base du niveau d'études et de l'expérience des candidats.

Les décrets instituant et organisant les écoles normales au Congo et autorisant la transformation des collèges normaux en écoles normales d'instituteurs sont modifiées par le décret 70-376 du 12 Décembre 1970 (1), notamment en ce qui concerne la durée d'études. Pour les élèves-maîtres recrutés à la fin de leur classe terminale, la durée de la formation à l'école normale est fixée à un an.

On estime que, avec leur niveau d'enseignement général, ils peuvent suivre en ce laps de temps et dans les mêmes conditions que les autres élèves de dernière année, la formation dispensée à l'école normale d'instituteurs. Si l'on admet que, en principe, la culture générale ne pose pas de problème pour eux, il y a lieu de se demander néanmoins si ces élèves-maîtres peuvent se hisser, sur le plan professionnel, au même diapason que ceux de leurs camarades qui s'exercent à l'apprentissage du métier d'instituteur en trois ans. A l'école normale la formation professionnelle s'étale sur toute la durée de la scolarité. Les élèves-maîtres titulaires du brevet d'études moyennes générales (BEMG)

(1) - Décret n° 70-376 du 12.12.1970 portant modification aux décrets et rectificatifs n° 64-297 et 68-98 du 9.9.1964 et 19.4.1968 instituant et organisant des écoles normales d'instituteurs (ENI) au Congo et autorisant la transformation des collèges en écoles normales d'instituteurs. J.O. R.C. 1970 p. 732.

et n'ayant pas fait leurs études jusqu'en terminale de l'enseignement secondaire subissent une formation professionnelle de trois ans.

Quant aux fonctionnaires à recycler à l'école normale d'instituteurs, la durée de leur formation est ramenée à deux ans, certainement parce qu'ils ont déjà une expérience de l'enseignement et de la pratique de la classe dont on a voulu tenir compte, d'autant plus que bon nombre d'entre eux ont commencé leur carrière comme moniteurs. Ils ont évolué par voie de concours jusqu'à devenir instituteurs-adjoints, d'où ils postulaient leur entrée à l'école normale pour accéder au grade d'instituteur. Les maintenir plus longtemps à l'école normale alors que, sur le terrain, le besoin d'instituteurs est toujours pressant, paraît donc ne pas être une bonne politique aux yeux du législateur. Peut-être a-t-on voulu tenir compte aussi de l'âge et des responsabilités familiales de ces fonctionnaires, qui constituent parfois un handicap sérieux à la poursuite des études. Les fonctionnaires à recycler commencent donc leur formation en deuxième année de l'école normale pour la terminer comme tout le monde en troisième année et dans les mêmes conditions, c'est-à-dire par la présentation de l'examen pour obtenir le certificat de fin d'études, des écoles normales (CFEEN).

L'école normale de Mouyondzi, en son temps, recevait, elle aussi, des fonctionnaires en vue de leur formation pour une catégorie supérieure. Cette formule permet à l'Etat de faire l'économie de ses moyens et aux maîtres appelés à la vivre de se régénérer, dans une certaine mesure, au contact des jeunes normaliens. Ces derniers, à leur tour, peuvent bénéficier du savoir-faire de leurs aînés et des connaissances liées à leur expérience. Mais il faut reconnaître aussi que ce brassage peut être une source de frustration

pour certains "vieux", sur qui la maladresse aux stages, pratiques par exemple, et même l'ignorance de l'une ou l'autre question importante aux cours théoriques jeteraient la déconsidération.

Par ailleurs, bien que les établissements de formation tournent normalement, le déficit en personnel enseignant s'accentue dans les écoles primaires congolaises. Pour y faire face, on procède à un recrutement des jeunes appelés volontaires de l'éducation.

I.2.5. - RECRUTEMENT DE VOLONTAIRES DE L'EDUCATION

Dans le souci de trouver une solution satisfaisante au problème brûlant du déficit scolaire, on décide de recourir à une forme originale, le recrutement des volontaires de l'éducation. Ainsi, par arrêté n° 72-23 du 24 Janvier 1972, (1) on recrute, pour l'enseignement primaire, de jeunes gens et jeunes filles titulaires du brevet d'études moyennes générales (BEMG), sous le vocable de "volontaires", qui prennent leur poste d'affectation juste après une petite formation accélérée. Ils doivent en priorité enseigner dans les écoles de l'intérieur du pays et sont astreints à des stages obligatoires de perfectionnement durant la période de grandes vacances. C'est dire que dans toutes les localités de l'arrière pays, où ils ne trouvent pas toujours de maîtres expérimentés capables de leur servir de conseillers pédagogiques, "ces volontaires" se débattent comme ils peuvent. Et ce sont les élèves qui en font les frais car leur formation professionnelle, qui n'aura été qu'une initiation rapide au métier, ne leur permet pas de prendre correctement la responsabilité d'une classe. Ils auraient peut-être donné satisfaction si, en priorité, on les avait affectés dans les centres urbains, où ils auraient plus de chance d'être encadrés par

(1) - Arrêté n° 72-23 du 24 Janvier 1972 portant recrutement des 360 volontaires de l'éducation pour l'enseignement primaire. J.O. R.P.C. 172 p. 64.

des maîtres chevronnés. Mais ceux-ci, n'acceptent pas facilement, on le sait, d'aller hors des grands centres.

Enfin, les stages des vacances, qui constituent les seuls moments de la véritable formation des "volontaires" de l'éducation, doivent être sérieux, bien organisés, assurés par des professeurs dévoués, exigeants et compétents pour qu'ils leur soient profitables. C'est à cette condition seulement qu'ils pourront donner les résultats escomptés. Car, après les deux années de volontariat, leur formation doit être de même niveau que celle des élèves-maîtres issus des cours normaux. Cela est d'autant vrai que les volontaires de l'éducation sont contraints de subir leur examen de titularisation au cours de leur 3ème année de service. C'est pour cette raison aussi qu'ils sont nommés instituteurs-adjoints stagiaires, perdant donc la qualité de volontaires de l'éducation après les deux premières années, et sont assimilés automatiquement aux instituteurs-adjoints. Sur le plan administratif, l'égalité garantie au moyen de textes est facile à acquérir comme on le constate ici. Mais peut-on affirmer qu'il en est de même de la formation reçue par les uns et les autres lorsqu'on considère la spécificité des structures qui l'ont assurée ? Rien n'est moins sûr. D'où le soin qu'il convient d'apporter aux stages des volontaires de l'éducation, si l'on veut qu'ils soient vraiment utiles et servent la cause pour laquelle ils ont été institués. Le recrutement des volontaires et leur utilisation immédiate nous renvoient pratiquement au début de la scolarisation au Congo.

Certes, les volontaires de l'éducation ont un niveau d'études qu'on ne saurait comparer à celui des premiers enseignants. Mais il leur manque à eux aussi cette formation professionnelle qui, somme toute, joue un grand rôle dans l'enseignement. Et, lorsque nous considérons chacune des deux situations, nous ne pouvons pas nous empêcher de formuler certaines remarques.

La formation des premiers maîtres au Congo était placée d'abord sous la responsabilité de leurs directeurs d'écoles qui avaient la mission de l'assurer en organisant pour eux des cours d'enseignement général et de pédagogie pratique. Ces derniers étaient bien tenus de le faire, surtout qu'ils devaient en rendre compte régulièrement et par écrit à leurs supérieurs hiérarchiques. Comme les maîtres concernés n'étaient pas nombreux, il y a lieu de croire que leurs stages étaient bien organisés et qu'ils en tiraient le meilleur possible. Et ils recevaient en outre une formation pendant les grandes vacances, destinée à tous les enseignants.

Par contre, en ce qui concerne les volontaires de l'éducation, aucun texte n'oblige les directeurs d'écoles à les suivre de manière particulière. Ils sont responsables de leurs classes comme n'importe quel maître ; et dans le pire des cas, ils peuvent passer toute une année scolaire sans enregistrer un avis quelconque sur leur manière d'enseigner, surtout qu'ils servent en priorité à l'intérieur du pays et même dans les coins les plus reculés, où on les trouve seuls parfois. Et, comme il faut toujours compter avec les mauvaises conditions de travail, on devine aisément ce que peut être la qualité de l'enseignement dispensé par eux.

En outre, rien ne prouve que les stages organisés à l'intention des volontaires de l'éducation (deux sessions de 1 ou 2 mois chacune pendant les grandes vacances) leur soient vraiment profitables au regard du temps imparti. Aussi avons-nous le sentiment que cette catégorie d'instituteurs n'a jamais eu la possibilité d'être formée correctement, alors qu'elle est en nombre impressionnant dans les écoles primaires, pour la simple raison que le recours aux volontaires a duré près de 10 ans.

Evidemment, les écoles normales - cours normaux n'ont pas connu d'interruption pendant ce laps de temps ;

elles ont fonctionné comme d'habitude. Mais, pour certaines considérations, les maîtres en exercice qui fréquentent ces établissements après leur admission au concours d'entrée, vont être placés dans une école spéciale, appelée centre de perfectionnement des maîtres (C.P.M.).

I.2.6. - OUVERTURE DU CENTRE DE PERFECTIONNEMENT DE MAÎTRES A BRAZZAVILLE.

Cette création, malheureusement, ne s'appuie sur aucun texte. Comme document y afférent, nous ne pouvons citer que le discours prononcé par le Ministre de l'enseignement primaire et secondaire de l'époque, à l'occasion de l'inauguration du C.P.M., et le document sur l'organisation de cet établissement, élaboré par son premier directeur.

À l'ouverture du centre de perfectionnement de maîtres, le 10 Mai 1973, le Ministre de l'enseignement primaire et secondaire, Auguste BATINA, s'exprime comme suit :

"Désormais les maîtres lauréats au concours professionnel de pré-sélection n'iront plus dans les écoles normales d'instituteurs et cours normaux classiques, ils ne seront plus détachés pour réaliser leur perfectionnement, mais devront après leur journée de travail dans les classes à mi-temps, prendre leur cours au centre de perfectionnement... Ainsi seront résolues de nombreuses difficultés sociales que connaissaient les anciens maîtres admis dans les écoles normales et cours normaux de Dolisie et de Mouyondzi, telles entre autres les difficultés de transports, d'hébergement et l'éloignement des familles avec le lot des permissions que cela imposait. Tous ces aléas étaient à la base des retards et absentéismes préjudiciables aux études qui caractérisaient les maîtres dans les écoles de formation. Pour les sortir de leur routine on pourrait exploiter au mieux la somme d'expériences accumulées..."

Il faut pour les anciens, des méthodes d'enseignement différentes adaptées à leur cas. Nous avons choisi Brazzaville comme centre de perfectionnement des maîtres sur le tas dont le sigle sera CPM compte tenu de ce qui précède et aussi des structures d'accueil et de viabilité d'une part, des facilités d'encadrement et de documentation d'autre part" (1).

Ce discours indique les raisons essentielles qui justifient l'ouverture du CPM à Brazzaville. Il s'agit notamment des problèmes sociaux que connaissent les maîtres en exercice admis dans les écoles normales ordinaires et auxquelles il faut mettre un terme. Le mieux, pense-t-on, est d'ouvrir à leur intention un établissement spécial. On espère également y voir appliquer des méthodes d'enseignement différentes de celles en usage dans les écoles normales.

Du document sur l'organisation générale du CPM élaboré par son premier directeur, Victor SENGA NSIKAZOLO(2), nous extrayons les éléments d'information que nous livrons ici, relatifs à tous les aspects de la vie de cette école. Ce centre, comme on peut le déviner, reçoit les fonctionnaires de cadres subalternes de l'enseignement primaire (moniteurs, moniteurs-supérieurs, instituteurs-adjoints). La durée des études est de :

- 1)- 1 an pour la formation des instituteurs-adjoints (à partir du grade de moniteur-supérieur).
- 2)- de deux ans pour la formation des instituteurs-adjoints (à partir des moniteurs).
- 3)- de deux ans pour la formation des instituteurs (à partir des instituteurs-adjoints).

(1) - BATINA (A) discours prononcé à l'occasion de la cérémonie d'ouverture du centre de perfectionnement des maîtres en cours d'emploi par le Ministre de l'enseignement primaire et secondaire, Brazzaville 1973. Archives Direction de la planification et de la documentation scolaire (DPDS)

(2) - SENGA NSIKAZOLO (V) centre de perfectionnement des maîtres en cours d'emploi, organisation générale CPM Brazzaville 1973 document rénôté archives centre de perfectionnement des maîtres Brazzaville.

Les cours théoriques fonctionnent de lundi à vendredi de 7h à 10h et de 15h à 18h. Chaque stagiaire est titulaire d'une classe qu'il prend la matinée ou l'après-midi dans une école primaire. Il appartient obligatoirement à l'une des deux vagues, qui sont soumises à l'emploi du temps ci-après (interchangeable toutes les semaines).

V A G U E S		COURS THEORIQUES		ENSEIGNEMENT DANS LES ECOLES PRIMAIRE	
			AU C.P.M.		
1ère vague		de 7h	à 10h	de 12h15	à 17h15
2ème vague		de 15h	à 18h	de 7h	à 12h

Comme nous venons de le voir, la principale particularité du C.P.M. par rapport aux écoles normales est que les stagiaires continuent d'exercer leur fonction d'enseignement en même temps qu'ils suivent des cours au C.P.M. C'est là une formule qui ne manque pas d'intérêt, car elle donne cette occasion de lier de manière permanente, la théorie à la pratique pédagogique.

Et, dans le cas précis du Congo, elle permet (à Brazzaville au moins) de résoudre en partie le problème du déficit chronique de maîtres que les admissions régulières aux écoles normales accentuent davantage, en créant du vide dans les écoles primaires. Mais, à côté de cela, elle doit certainement poser de grands problèmes aux stagiaires. Ces derniers, totalisent 45 heures hebdomadaires d'activités scolaires (15 heures de cours au CPM et 30 heures d'enseignement dans les écoles). Si l'on y ajoute le va-et vient incessant entre leur domicile et le CPM - écoles d'application, ainsi que la préparation des cours, la correction

des cahiers, les leçons à apprendre, les devoirs à faire et toutes les autres obligations auxquelles ils sont assujettis, on mesure bien à quel point les stagiaires sont chargés. Ce volume de travail et ce rythme doivent engendrer chez plusieurs d'entre eux fatigue mentale et physique, énervement, baisse de la qualité du travail au CPM et dans les écoles. De même peuvent-ils constituer pour tous les stagiaires à tort ou à raison une cause d'absence au CPM ou dans les écoles d'application. Nous craignons dans ces conditions, que la formation donnée au CPM soit moins efficace que celle des écoles normales, même si les programmes sont plus ou moins identiques. Il nous semble difficile que le CPM exécute correctement le sien au regard de toutes les obligations qui pèsent sur ses stagiaires. L'idéal serait de l'alléger ; malheureusement, on est confronté au besoin, légitime et impérieux à la fois, d'élever le niveau de formation des stagiaires, pour les rendre capables d'assumer correctement leur fonction. Une chose nous paraît certaine, en tout cas : partagés, comme ils sont, entre leurs cours et l'enseignement dans les écoles, les instituteurs-adjoints du C.P.M. doivent éprouver de grandes difficultés à suivre ce programme.

De leur côté, les moniteurs supérieurs, qui n'ont qu'une année de formation au CPM pour leur accession ~~au~~ grade d'instituteurs-adjoints, sont soumis à un programme pratiquement identique à celui des cours normaux pour la formation en un an, des moniteurs-supérieurs au grade d'instituteur-adjoint. Mais les difficultés que doivent éprouver les stagiaires de cette section dans l'exécution de ce programme sont sûrement plus importantes que celles des autres stagiaires. Car, chez eux, la durée des études n'est fixée qu'à une année scolaire au cours de laquelle ils doivent, comme tout le monde, se partager entre le CPM et l'enseignement dans les écoles d'application. Il faut craindre que le passage dans cet

établissement n'ait aucun impact sur plusieurs d'entre eux et n'améliore donc pas leurs qualités professionnelles.

Pour leur part, les moniteurs, dont la durée d'études au CPM est fixée à deux ans, accèdent directement au grade d'instituteur-adjoint. N'est-ce pas une manière de faire disparaître un jour ce cadre de moniteur qui, somme toute, est la plus faible des catégories du personnel enseignant congolais et ne comporte presque pas d'avantages moraux et financiers ? Le programme suivi pendant toute la scolarité cherche donc à éléver les stagiaires concernés au niveau requis. Pour cela, il insiste sur des disciplines-clés, comme la pédagogie, la psychologie, le français, les maths, les sciences naturelles qu'on retrouve dans les deux années d'études ; les autres matières de ce programme étant étudiées en une seule année. Au bout du compte, il est bien conforme à celui des moniteurs-supérieurs préparant en une année à ce diplôme d'instituteur-adjoint dans les cours normaux. Mais nous pensons qu'il est confronté lui aussi aux mêmes difficultés que celles que nous avons évoquées en analysant les programmes des instituteurs-adjoints et moniteurs-supérieurs, à cause de cette même situation où sont placés tous les stagiaires du CPM.

Dans toutes les sections où la formation est de deux ans, la moyenne de passage en classe supérieure est fixée à 9/20. Ceux qui obtiennent une moyenne inférieure à celle-là peuvent redoubler leur année scolaire. Personne, donc, ne court le risque d'être renvoyé pour travail insuffisant, comme du temps des premières écoles de formation des maîtres. Et c'est la toute première fois que nous nous trouvons devant un établissement de formation de maîtres qui se contente d'une moyenne de passage égale à 9/20. Est-ce une manière de tenir compte des difficultés dans lesquelles les stagiaires du CPM passent leurs études dans cet établissement, ou une manière de ne pas les

sanctionner injustement en assouplissant la moyenne de passage en classe supérieure ? Toujours est-il qu'il y a un affaiblissement notoire de la rigueur par rapport aux écoles de formation de maîtres déjà étudiées.

Au sujet des examens, la différence avec ceux des écoles normales, cours normaux réside dans le fait que, au CPM, on peut bien obtenir le diplôme de sortie avec 9/20 alors qu'il faut un 10/20 dans les établissements de formation initiale. Il s'agit là d'un assouplissement important des conditions d'études au CPM, qui reflète la différence de modèle de formation entre cette institution et les écoles normales - cours normaux. Celle-ci malheureusement semble se faire au détriment de la qualité qui se dégrade progressivement et à laquelle une institution comme le CPM trouve mieux de s'accorder au lieu de la relever par des mesures vigoureuses.

Une autre forme du centre de perfectionnement de maîtres verra le jour en 1976. Désormais, le CPM doit fonctionner au Chef-lieu de chaque région administrative, pendant les grandes vacances exclusivement et durant deux années successives, à raison de 2 mois par session.

Voici, à titre d'exemple, des programmes de formation établis dans le cadre de cette nouvelle formule par le Ministère de l'Education Nationale Congolaise au titre de l'année scolaire 1982 - 1983, dans un document intitulé "guide pratique des stages des centres de perfectionnement des maîtres" (1).

(1) - CONGO-MEN. "Guide pratique des stages des centres de perfectionnement des maîtres". Document ronéoté, 1983, p. " Archives Ministère Education Nationale.

PROGRAMME POUR LES MONITEURS

1ère année :

Français :

Langage - Elocution
Vocabulaire
Grammaire
Orthographe
Rédaction

Calcul

Arithmétique
Système - métrique
Géométrie
Problèmes pratiques

Discipline d'éveil :

Histoire
Géographie
Leçons de choses

Administration scolaire :

Législation
Déontologie

PROGRAMME POUR LES MONITEURS DE 2ème ANNEE
ET MONITEURS SUPERIEURS.

Français

Langage - élocution
Vocabulaire
Grammaire
Rédaction

Animation sportive

Calcul

Arithmétique
Système-métrique
Géométrie

Programme pour les instituteurs-adjoints :

1ère année :

Français :

Langage
Elocution
Vocabulaire
Grammaire
Rédaction

Calcul :

Arithmétique
Système - métrique
Géométrie

Disciplines d'éveil

Leçons de choses

Histoire

Géographie

Pédaqoqie générale

Psychologie

Léqislation

Déontologie.

PROGRAMME POUR LES INSTITUTEURS-ADJOINTS :

2ème année

Français :

Orthographe

Rédaction

Littérature négro - africaine

Calcul :

Système - métrique

Géométrie

Discipline d'éveil

Géographie

Histoire

LES FONDEMENTS DE LA REFORME DE L'ECOLE DU PEUPLE
SOCIOLOGIE ET DYNAMIQUE DE GROUPE :

- Pédagogie générale
- Psychologie
- Pédagogie spéciale
- Animation sportive

Tous ces programmes sont à exécuter en quatre mois de stage pour les deux sessions. Dans l'ensemble, ils paraissent trop volumineux pour être étudiés correctement en si peu de temps. Mais comment trouver une solution satisfaisante tant que la durée des stages reste celle-là ? On sera toujours confronté à cette nécessité de faire acquérir les connaissances indispensables, d'une part, et à l'obligation de tenir compte de la durée de la scolarité, d'autre part.

D'où cette espèce de "forcing", visant à contraindre les stagiaires à fournir des efforts exceptionnels pour que les stages donnent les fruits escomptés malgré la brièveté du temps imparti. Ceux qui ne totalisent pas le nombre de devoirs exigés, par exemple, ne sont pas admis en classe supérieure. Et, pour y accéder, il faut une note moyenne égale ou supérieure à 10/20. Ce régime d'études semble mettre l'accent sur le travail scolaire, qu'il a l'intention de redynamiser. Mais peut-il y parvenir dans une période de deux mois par session correspondant à une année scolaire pour les écoles normales ? Ce temps nous paraît trop court si l'on tient à voir le programme nécessaire et à étudier certaines disciplines en profondeur. Avec une telle contrainte, réussir même passablement exige, en plus de la volonté

des élèves, que les professeurs se dévouent réellement, fassent preuve de conscience professionnelle aigüe et de compétence éprouvée. Or cela n'est pas facile à obtenir lorsqu'on songe aux conditions de travail souvent difficiles qui influencent beaucoup le comportement des uns et des autres. C'est dire qu'il y a toujours lieu de craindre que le CPM continue de poser des problèmes sur le plan de l'efficacité même sous sa forme actuelle. D'ailleurs, celle-ci n'organise même pas de stages pratiques dont l'intérêt n'échappe à personne pourtant, mais que la durée d'études ne permet certainement pas de réaliser. En outre, les maîtres appelés à suivre leur stage au CPM d'aujourd'hui n'ont pratiquement pas de vacances, ce qui est préjudiciable à leur santé et, par conséquent, aux services que l'on attend d'eux dans les écoles.

Cette formule diffère totalement de l'ancienne et introduit un autre modèle de formation de maîtres. Nous pensons, d'autre part, que, si elle permet à chaque région d'organiser son CPM, c'est pour éviter le regroupement de la totalité des maîtres proclamés admis à subir le dit stage en un lieu unique. Cela les met à l'abri de certains problèmes sociaux, étant donné que, à Brazzaville, la capitale, où était implanté ce centre national, il n'est pas facile d'assurer ses propres déplacements ou même de se loger.

Enfin, le CPM nouvelle formule résoud dans une grande mesure le problème de déficit chronique de maîtres à l'intérieur du pays car plus personne, désormais, ne quittera son école en cours d'année pour aller séjourner dans un centre de recyclage. C'est peut-être là qu'il faut trouver la raison fondamentale qui a milité en faveur de cette nouvelle organisation. Mais, compte-tenu des problèmes évoqués à son sujet, nous pensons qu'elle n'est pas en mesure, elle non plus de conduire à la formation des maîtres dont le pays a besoin.

Dans tous les cas, il faut mener une réflexion sérieuse sur le CPM en vue de lui trouver une solution viable.

I.2.7. - ECOLE NORMALE D'INSTITUTEURS DE BRAZZAVILLE

Nous examinons à présent la dernière née des structures de formation de maîtres du fondamental 1er degré. Parallèlement au C.P.M., on crée en 1976, mais par un texte sans numéro, une autre école normale d'instituteurs au Congo. Elle est ouverte exclusivement aux bacheliers et élèves qui ont suivi une classe terminale de l'enseignement secondaire et ne dure qu'une année scolaire.

On peut dire que le niveau de recrutement, qui se trouve être celui du baccalauréat, est des plus souhaitables. Car il est suffisamment solide et permet bien à un élève instituteur de suivre avec profit les cours dispensés à l'école normale. Les épreuves de sélection portent sur les disciplines les mieux indiquées pour l'appréciation de la culture générale d'un candidat à une telle école (français, mathématiques, test de culture générale). D'ailleurs, celle -ci est comparable à l'ancienne école normale de Brazzaville avec cette différence que celle-là prépare au baccalauréat avant la formation professionnelle et que ses élèves vivaient à l'internat.

Quant au programme d'études dans cette nouvelle institution, il vise essentiellement la formation professionnelle. On estime probablement que le niveau de recrutement est suffisamment élevé pour qu'on se consacre beaucoup plus à la formation professionnelle qu'à l'acquisition des connaissances académiques, surtout que la durée de la scolarité est très limitée et que l'ENI de Brazzaville, à l'instar des autres écoles normales, ne prépare pas au baccalauréat. Aussi y fait-on une place importante aux stages pratiques ; nous pensons toutefois que, même dans ces conditions, il faut une discipline rigoureuse, des professeurs compétents et dévoués pour que la formation atteigne les objectifs visés,

faute de quoi le désordre et la paresse gagnent vite l'établissement et les élèves-maîtres en sortent sans formation solide.

Cette remarque nous vient à l'esprit parce que le texte créant et organisant l'école normale de Brazzaville ne fait allusion ni à la discipline à observer, ni au personnel qui doit y exercer et, comme dans les autres établissements de formation professionnelle créés après l'indépendance, il ne figure pas d'activités manuelles au programme de l'école normale d'instituteurs de Brazzaville.

Enfin, nous constatons que, dans l'ensemble, les conditions d'études diffèrent de manière considérable entre ces établissements de formation d'instituteurs. Il est fort possible que cela se reflète sur le personnel enseignant, qui doit pourtant parvenir aux mêmes objectifs dans les écoles primaires. D'où la distinction que l'on fait parfois dans l'opinion, sur la base du travail accompli auprès des élèves, entre les maîtres et leurs écoles de formation. Toutefois, l'école normale de Brazzaville, dont le régime est l'externat, présente le gros avantage d'accueillir un nombre considérable d'élèves-maîtres qui ne demandent pas à être logés et nourris. L'essentiel est de savoir l'organiser, pour qu'elle réponde réellement aux exigences de la formation des instituteurs.

Avec elle s'achève l'analyse que nous avons entreprise sur les écoles et modèles de formation des maîtres au Congo. Car nous devons examiner à présent ce grand projet de la réforme du système scolaire congolais, appelé "école du peuple".

I.2.8. - L'ECOLE DU PEUPLE

Le Congo avait opté pour le socialisme depuis le soulèvement populaire des 13, 14, 15 Août 1963. Sur le plan scolaire, les responsables politiques ressentent bientôt la nécessité de transformer le système d'éducation en place, afin de le rendre capable de mieux servir les idéaux proclamés par la révolution. En 1965 déjà, ils nationalisent l'enseignement privé pour des raisons d'unité idéologique, seule capable, à leurs yeux, d'aider tout le système d'éducation à produire les effets que la révolution pouvait en attendre. Peu à peu, ils tentent quelques innovations en vue d'aboutir à une réforme du système, mais ce ne sont que des retouches, des replatrages, en un mot des "reformettes" qui ne réussissent pas à donner entière satisfaction. C'est alors que naquit l'idée d'un colloque qui permette une réflexion approfondie sur le problème de l'enseignement au Congo. Ce colloque, convoqué par le Parti Congolais du Travail (P.C.T.), se tint effectivement du 30 Novembre au 5 Décembre 1970 à Brazzaville, dans la salle de conférence de l'Hôtel de Ville. Il connut la participation des délégués venus des pays socialistes ci-après : U.R.S.S., Albanie, Angola, Cuba, des organisations internationales telles que l'UNESCO et la ligue internationale de l'enseignement ainsi que des personnalités du monde scolaire africain comme Abdou Moumouni du Niger (1). Du côté congolais, on notait en nombre relativement important, des représentants du Parti proprement dit, de ses organisations de masses (celles de la jeunesse, des femmes, des travailleurs) et enfin des cadres nationaux de l'enseignement. La représentativité du Parti était de loin supérieure à celle de l'administration.

(1) - Congo-Ecole du Peuple : Manifeste - Ecole du Peuple
n° 1 Brazzaville 1975.

Au cours de ces assises, dont les résultats sont consignés dans le rapport final intitulé "manifeste de l'école du peuple" (1), on fit un diagnostic sévère du système éducatif en question.

Le colloque estima par exemple que l'école existante ne formait pas les techniciens nécessaires dans toutes les branches de l'économie pour que le pays puisse compter avant tout et avec assurance sur les forces et les compétences de ses propres fils. Ceux qui réussissent sont en nombre insuffisant, dit-il, et ne répondent pas à la demande exprimée. En outre, ils sont tournés vers les pays riches, surestimant leurs produits, méprisant et dénigrant ce qui est national. Ils se créent des besoins bien au-delà de leurs possibilités et n'hésitent pas à recourir à n'importe quel moyen, jusqu'à sacrifier l'intérêt général de la nation au profit de l'étranger par exemple, pourvus qu'ils soient bien récompensés. Leur comportement à l'égard des ouvriers et paysans, qui ont pourtant contribué par leurs impôts au financement de leurs études et continuent à garantir aujourd'hui leurs conditions de vie, est des plus négatifs. "quel mépris à leur endroit ! quelle hautaine indifférence pour leurs problèmes de tous ordres avec quelle morgue les abordent-ils !" s'exclament les participants au colloque.

Dans le domaine culturel, c'est l'aliénation totale, dit le colloque, et les congolais formés ne s'en offusquent pas. Au contraire, ils en sont fiers car cela les grandit face à une certaine opinion. Enfin, par leurs idées, ce sont tous des candidats potentiels à la bourgeoisie, qu'ils affectionnent et à laquelle ils aspirent.

Le colloque estima aussi que l'école existante ne pouvait pas résoudre le problème du chômage. Pour lui, les milliers d'adolescents titulaires du brevet d'études moyennes (B.E.M.G.) qu'il cite en exemple - sont voués au chômage

(1) - Colloque sur l'enseignement au Congo. Manifeste de l'école du peuple - Brazzaville 1970.

par la faute de l'école qui ne les a pas initiés aux activités nécessaires en vue d'intégrer immédiatement des branches comme l'habitat, l'agriculture, l'industrie etc... Et il fait remarquer que la majorité de ces jeunes chômeurs sont fils de paysans et ouvriers ; les personnes fortement situées dans l'administration et le secteur privé réussissant toujours " à placer " leurs progénitures. Pour cela conclut le colloque, il faut " balayer " l'école existante et la remplacer par une autre, mieux indiquée que la première à servir les intérêts du peuple congolais. Ce sera " l'école du peuple ".

Nous pensons que les auteurs du projet de la nouvelle école ont emprunté l'expression "école du peuple " à un ouvrage de Célestin Freinet (1) et il est possible qu'une idée comme "le peuple accédant au pouvoir aura son école et sa pédagogie" (2) contenue dans ce livre, les ait beaucoup marqués, voire inspirés.

Mais, pour mieux appréhender la notion de l'école du peuple congolaise, il convient à notre avis, de considérer à la fois les conclusions tirées par le colloque de 1970 de l'analyse de l'école existante et les objectifs assignés à la nouvelle école.

Nous pourrions alors dire que pour les tenants de cette dernière, l'école du peuple se caractérise par :

- une rupture totale avec sa devancière
- son engagement formel à s'appuyer sur le peuple dont il doit servir les intérêts et constituer l'instrument privilégié pour son émancipation et le développement du pays, à travers l'accomplissement des objectifs précis que nous présentons ici.

(1) - Freinet (Célestin) "Pour l'école du peuple" Maspéro
Paris, 1976 p. 176.

(2) - Freinet (Célestin) OP.CIT. p. 23.

I.2.9. - OBJECTIFS DE L'ECOLE DU PEUPLE

Le projet de la réforme du système scolaire congolais a fait l'objet de la loi 20/80 du 11 Septembre 1980(1) portant organisation du système éducatif en République Populaire du Congo. Il lui a été assigné les objectifs suivants :

- "Détruire le mythe de l'intellectuel pour maintenir le caractère sacré du fonctionnaire bureaucratique et mettre la culture scolaire en liaison étroite avec les travailleurs et la production".

L'école du peuple doit donc amener les jeunes congolais à pouvoir exécuter et apprécier aussi bien les travaux manuels que ceux de l'esprit. A cet effet, elle proscrit toute sélection fondée exclusivement sur la culture générale ; les épreuves pratiques devant, à tous les niveaux, constituer un volet important dans les examens et concours du nouveau système. En outre, les élèves seront mis régulièrement en contact avec les ouvriers et paysans afin qu'ils participent dans une certaine mesure au développement économique et social de la nation, à la résolution des problèmes des masses déshéritées et que celles-ci leur servent d'exemples vivants dans le travail. Elle se propose aussi d'assurer l'épanouissement de l'individu, de ses facultés intellectuelles et manuelles. Pour lui permettre certainement de participer comme il se doit à la construction nationale et de s'adapter aux changements éventuels dans sa vie professionnelle et autre.

Elle entend également restaurer la valeur du patrimoine culturel congolais. Ainsi recommande-t-elle l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, car la langue est un des éléments qui définissent une nation. Mais l'école du peuple veut surtout être une école des métiers.

(1) - Loi n° 20/80 du 11 Septembre 1980 portant organisation du système éducatif en République Populaire du Congo

Elle estime qu'elle doit réaliser à tout prix le développement économique et social du pays et, pour ce faire, croit devoir se constituer en une véritable école des métiers préparant directement à toutes les professions indispensables au pays (le schéma de l'école du peuple le démontre bien).

Enfin, le nouveau système entend instaurer une vie démocratique à l'école. Tous ceux qui, de près ou de loin, sont liés à la vie de l'établissement doivent pouvoir participer à la prise de décision le concernant : (élèves, personnel enseignant, ouvriers de l'établissement, parents d'élèves etc...) et aucune question importante ne saurait échapper à la règle. De même les rapports maîtres - élèves directeur et ouvriers de l'école ne doivent-ils pas refléter la puissance de l'autorité.

Tels sont les principaux objectifs de l'école du peuple.

STRUCTURES ET FONCTIONNEMENT

Examinons à présent ses structures et son fonctionnement.

Le projet de la réforme scolaire congolaise est structuré en quatre cycles.

- 1 - Cycle pré-scolaire
- 2 - Cycle fondamental de 10 ans
- 3 - Cycle secondaire
- 4 - Cycle supérieur

Le cycle pré-scolaire concerne les enfants de trois à six ans et dure trois ans. Il doit préparer l'enfant à aborder dans les meilleures conditions les apprentissages scolaires proprement dits.

Le cycle fondamental de 10 ans comprend 2 degrés

A - Le fondamental 1 ou "école fondamentale" qui dure six années d'études et comprend deux niveaux :

- a)- l'éveil (de la 1ère classe à la 3ème classe)
- b)- la fixation (de la 4ème classe à la 6ème).

L'objectif poursuivi par le niveau d'éveil est l'acquisition de la lecture, des bases de l'expression orale et écrite, du calcul et le développement des capacités psychomotrices et du sens esthétique.

Le niveau de fixation vise au renforcement et au développement des connaissances fondamentales en mathématiques, sciences de la nature, sciences sociales... Il comprend également l'éducation artistique, notamment l'enseignement du dessin et de l'expression musicale, l'introduction de l'éducation agricole, technique, et leurs applications dans les travaux productifs. Le cycle fondamental II correspond aux collèges d'enseignement général et polytechnique, aux écoles spécialisées et aux centres professionnels de même niveau (il va de la 7è classe à la 10è classe).

Le rôle dévolu aux collèges d'enseignement général et polytechnique est d'élargir et approfondir la formation générale donnée à l'école fondamentale et d'élever le niveau des connaissances théoriques et pratiques liées au travail productif considéré comme enseignement pré-professionnel, susceptible de faciliter l'orientation. Les centres professionnels, quant à eux, ont la mission de former des travailleurs qualifiés dans les spécialités dictées par le plan de développement du pays. Dans ces centres, les travaux pratiques doivent être liés à la formation professionnelle et orientés vers la fabrication d'objets utiles.

Le cycle secondaire, qui dure 3 ans, comprend des écoles secondaires d'enseignement spécialisé remplaçant les lycées classiques, des centres de formation professionnelle réservés au recyclage des travailleurs de niveau III (ouvriers qualifiés).

Le passage du cycle obligatoire de 10ans à celui du secondaire se fait par un système rigoureux de sélection des élèves et d'orientation tenant compte des aptitudes des candidats et des besoins de la nation. Il en est de même du passage du cycle secondaire au supérieur. Et l'on ne peut accéder à ce dernier qu'après une période de stage imposée à la fin du secondaire. Le cycle supérieur comprend outre les facultés et les instituts, des centres supérieurs de promotion professionnelle réservés au recyclage des travailleurs de niveau de qualification IV (techniciens) pour accéder au niveau V (ingénieurs).

Toutes ces structures doivent être animées par un personnel enseignant de bonne formation, capable de réaliser les objectifs envisagés par la réforme. Celui du fondamental 1er degré en particulier doit avoir le profil ci-après défini par la commission nationale de l'école du peuple (1).

a)- Des connaissances d'ordre général afin de pouvoir

- Maîtriser l'ensemble des matières enseignées à l'école fondamentale.
- Connaître et pratiquer les techniques de base de l'éducation physique et sportive.
- Apprécier des œuvres esthétiques et artistiques
- Communiquer dans au moins une des langues nationales du pays
- Assumer son éducation permanente.

(1) - Commission Nationale de l'école du peuple.

Profil des enseignants du fondamental 1er degré.

b)- Des connaissances professionnelles pour être capable de :

- Transmettre avec efficience les connaissances et comportements exigés du produit de l'école fondamentale.
- Bien gérer un établissement scolaire, en sachant utiliser les moyens humains et matériels mis à sa disposition.
- structurer l'information à transmettre à l'élève et assurer avec méthode le contrôle des acquisitions de ce dernier.
- Appliquer dans la vie professionnelle quotidienne et en dehors les comportements prescrits par le code de la morale enseignée aux élèves.
- Appliquer les techniques d'alphabétisation.
- Utiliser l'enseignement des sciences exactes et des sciences naturelles afin de montrer à l'élève que la conception scientifique du monde n'est pas une vue de l'esprit.

c)- Des comportements socio-politiques, civiques et moraux susceptibles d'aider le maître à :

- Animer dans son milieu (scolaire ou extra scolaire) des activités politiques, culturelles, sociales et économiques pouvant contribuer au développement harmonieux du pays.
- Vivre en milieu rural dans les conditions modestes.
- Organiser l'action créatrice des masses dans l'intérêt des élèves.
- Forger chez les élèves la conscience patriotique
- Continuer à la réhabilitation des valeurs culturelles du pays.

d)- Des connaissances ayant trait à divers secteurs pour lui permettre notamment de :

- Maîtriser les techniques fondamentales de la production végétale et de la production animale.
- Acquérir quelques connaissances parasanitaires
- Pratiquer l'artisanat, le travail du bois, du fer, de la maçonnerie.
- Appliquer une pédagogie de coopération et non de compétition.
- Assurer l'évaluation de sa propre action pédagogique.
- Poser des questions claires, correctement formulées et qui stimulent la réflexion et la recherche.
- Obtenir la participation maximale des élèves aux leçons
- Encourager les élèves dans leur travail.
- Utiliser correctement le tableau tout en veillant à bien écrire.
- Planifier son action hebdomadaire
- Identifier les contraintes et les difficultés du programme en vue d'y apporter les changements qui s'imposent.

De ce fait, l'école du peuple exige du personnel enseignant du fondamental 1er degré des connaissances et des aptitudes variées, pour le rendre capable de former le jeune congolais comme elle l'entend, et permettre à ce dernier de contribuer

à la transformation du pays et de la société. S'agissant plus précisément des méthodes pédagogiques, le document, final du colloque de 1970 (1).

recommande ce qui suit :

- élimination du psittacisme
- méthodes actives pour apprendre à "apprendre".
- emploi des instruments expérimentaux et technologiques.

Quant à l'esprit dans lequel doit s'effectuer l'enca-
drement pédagogique, nous le percevons à travers la phrase
ci-après contenue dans un document relatif à l'école du peuple.

"L'inspecteur doit être avant tout un animateur pédagogique plutôt qu'un gendarme" (1).

Ce sont là les principales orientations sur l'école du peuple au Congo.

(1) - P.C.T. Division Ecole du Peuple : Réflexion sur l'école du peuple - Brazzaville 1979 p. 20.

- CONCLUSION -

Avec les créations de nouvelles écoles, qui se multiplient après l'indépendance, le besoin en personnel enseignant est beaucoup plus aigu qu'auparavant. Tenant compte de cette nécessité, les établissements de formation de maîtres renforcent leur nombre au fil des années, mais les modèles de formation s'y caractérisent de plus en plus par un relâchement de la rigueur. Et, parallèlement, des concours professionnels sont organisés, permettant l'accès immédiat du personnel enseignant en cours d'emploi à des catégories supérieures. Cela pour améliorer les conditions spéciales des maîtres et, sans doute aussi, sélectionner ceux qui méritent d'être responsabilisés dans les écoles en fonction de leurs grades. Mais on a de la peine à résoudre le problème du déficit en personnel enseignant et à assurer le perfectionnement des maîtres admis à un concours professionnel. Une formule originale est appliquée à chacune de ces deux grandes questions, pour tenter d'y trouver quelque solution satisfaisante. Il s'agit du recrutement des volontaires de l'éducation que l'on affecte dans les écoles sans formation préalable et de la création du centre de perfectionnement à Brazzaville pour les maîtres en cours d'emploi. Enfin, les responsables politiques remettent en cause tout le système de l'éducation au Congo et projettent une réforme hardie, dénommée "école du peuple". Peut-être est-ce la réalisation de l'ensemble des objectifs assignés à cette nouvelle école, au nombre desquelles ceux qui sont relatifs à la formation des maîtres, qui constituera pour le Congo la solution durable, voire définitive, à ce problème.

Par cette étude, d'ordre historique nous visions un double but :

1 - Contribuer à l'histoire de l'éducation.

2 - Aider les chercheurs en sciences de l'éducation, les responsables et techniciens chargés d'élaborer les programmes à arrêter les méthodes appropriées à la formation des maîtres en se référant éventuellement à cette histoire riche d'enseignement, que nous avons pu reconstituer sur la base des textes juridiques et des différentes dates de leur parution. Cela nous a permis de découvrir, non sans surprise, que, à une période donnée (avant l'indépendance) les objectifs de formation de maîtres semblaient rejoindre à certains égards, les préoccupations de l'école du peuple. Les activités productives par exemple (menuiserie, maçonnerie, agriculture, arts ménagers étaient incluses dans les programmes de formation, comme nous l'avons observé, et les examens comportaient des épreuves pratiques y relatives. Nous pensons donc que ce passé peut inspirer le présent et l'avenir et aider profondément à l'organisation de la formation du personnel enseignant au Congo. Nous avons noté aussi qu'elle est faite de nombreux "retours en arrière". N'est-ce pas ce que les techniciens, responsables et administrateurs de l'éducation perdent de vue, lorsqu'ils croient innover ici et là dans les programmes de formation, alors qu'ils y introduisent simplement, mais en l'ignorant, des aspects qui figuraient déjà dans les programmes antérieurs ? On piétine donc sans le savoir. En outre, la comparaison des modèles de formation dans les divers établissements nous a amené à conclure que la rigueur se relâchait de manière continue, ce qui doit, à coup sûr, porter atteinte à la qualité des maîtres formés. D'autre part, des disciplines-clés prônées par l'école du peuple, telles que les langues nationales, l'économie, la planification, le travail manuel, ne figurent pas aux programmes des écoles de formation de maîtres. Il y a là comme une contradiction entre

la théorie et la pratique, qui fait naître en nous un sentiment de perplexité et nous pousse à recourir vers le terrain où se mène l'action sous toutes ses formes, pour recueillir de plus amples informations, vérifier et mieux connaître la situation réelle.

Pour les promoteurs de l'école du peuple, en effet, celle-ci est l'une des meilleures armes dont doit disposer le Congo afin de lutter efficacement contre l'ignorance, les inégalités, la faim, la misère, les maladies, l'exploitation, la domination etc... C'est un projet très ambitieux.

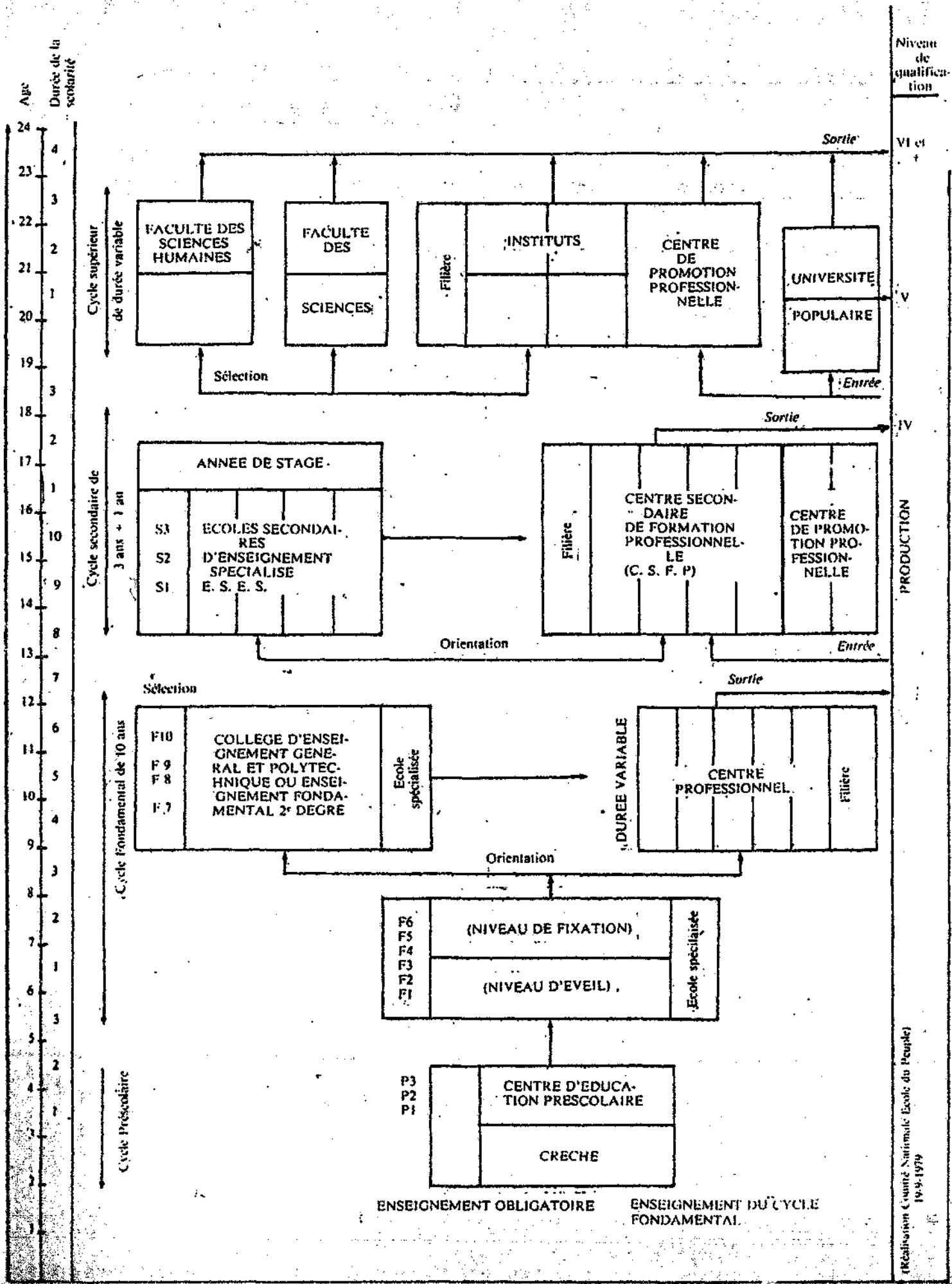
Mais ils pensent qu'il peut être réalisé par étapes. "Les participants au colloque ont claire conscience que l'école du peuple ne peut être érigée dans le strict immédiat", souligne le rapport final de ces assises. Or, à notre avis, sa réussite partielle ou totale dépend en grande partie des capacités des maîtres à réaliser les tâches qui leur sont assignées. Celles-ci revêtent une importance telle que, si elles n'étaient pas exécutées correctement, cette école nouvelle ne pourrait ni ^{se} distinguer de l'ancienne, ni jouer son rôle de formatrice de l'homme nouveau pour la nouvelle société congolaise. Naturellement, l'instituteur doit donc avoir le profil nécessaire.

Pour toutes ces raisons, nous avons cru devoir, dans les pages qui suivent, interroger des représentants des élèves-instituteurs, des maîtres en fonction, des catégories de personnes liées à la formation, au recyclage du personnel enseignant du fondamental premier degré (professeurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques), en vue de pénétrer davantage les problèmes rencontrés dans notre étude analytique. Nous allons donc procéder à un sondage d'opinions, à des enquêtes sur les principaux aspects liés à ces problèmes pour mieux

comprendre comment les orientations de l'école du peuple sont appliquées dans les établissements de formation de maîtres et écoles du fondamental 1er degré. Ce qui nous permettra d'observer si, oui ou non, elles ont un impact sur le terrain. Nous allons également suivre quelques instituteurs dans leur action pédagogique en classe afin de confronter les opinions de nos enquêtés sur la pratique pédagogique des maîtres, avec notre propre appréciation.

STRUCTURES DE L'ECOLE DU PEUPLE

- 96 -



DEUXIEME PARTIE

DEUXIEME PARTIE

Opinions, perceptions, attitudes, expériences des enquêtés sur la formation et le recyclage des maîtres du Fondamental Premier Degré en République Populaire du Congo, et pratique pédagogique observée chez un certain nombre d'instituteurs.

CHAPITRE 1

- METHODOLOGIE D'ENQUETE -

La première question à poser ici est, bien sûr, celle des moyens mis en œuvre pour essayer d'atteindre nos objectifs. Nous avons pensé que, pour pénétrer les problèmes posés et les analyser avec discernement, il nous fallait recourir à plusieurs instruments de recherche. Ceux-ci ont porté notamment sur le choix de la population à retenir, la méthode et les techniques d'enquête nécessaires.

III.1.1.

a)- CHOIX DE PERSONNES RETENUES

Comme il nous était difficile de prendre contact avec tout le monde et d'établir un échantillon, nous avons opté pour une population composée de :

- 30 professeurs d'écoles normales moyennant 10 par établissement
- 300 élèves-instituteurs en formation (moyennant 100 par école).

Les nombres 30 et 300 ont été choisis parce qu'ils sont suffisamment significatifs au regard de la population des élèves-maîtres (571) et des professeurs (45) dans l'ensemble de ces établissements au cours de l'année où nous avons mené cette enquête.

En outre, ils permettent d'effectuer plus aisément les calculs nécessaires, surtout que le Congo n'a que 3 écoles normales.

- 30 inspecteurs primaires en service dans les diverses circonscriptions scolaires.

- 30 conseillers pédagogiques, toujours en service dans les diverses circonscriptions scolaires.

Pour chacune de ces deux dernières catégories, nous avons choisi le nombre 30 parce qu'il constitue une majorité, en raison du nombre d'inspecteurs (51) et, partant, d'inspecteurs ou conseillers pédagogiques en fonction.

Ce sont donc sa représentativité partielle et aussi la facilité qu'il donne aux calculs qui nous ont amené à fixer ce nombre. Et nous avons retenu le même chez les uns et les autres, parce qu'on trouve un inspecteur et, au moins, un conseiller pédagogique dans chaque circonscription scolaire. Ainsi avons-nous pensé qu'il était mieux d'uniformiser le nombre d'enquêtés chez les inspecteurs et les conseillers pédagogiques.

- 100 directeurs d'écoles et 600 maîtres en exercice.

Pour ces deux choix, nous avons été guidé par le souci de disposer de nombres d'enquêtés dont nous serions

capable de traiter correctement le volume des réponses et qui soient significatifs en même temps.

- 100 stagiaires du centre de perfectionnement des maîtres (CPM) moyennant 20 par centre (pour un total de 5 centres qui fonctionnent dans le pays).
- le nombre 100 a été choisi, à aussi, parce qu'il est significatif et facilite les calculs.

L'ensemble des populations est composé d'éléments de toutes les régions du pays. Du moins sa consultation doit-elle fournir des données bien valables.

Nous pensons que, dans de telles conditions, les réponses et avis qui se ressemblent, traduisent la réalité des problèmes posés.

Les circonscriptions scolaires touchées par notre enquête portent les noms suivants :

- | | | |
|------------------------------|-----------------|-------------|
| 1)- Brazzaville - Makélékélé | ! 16)- Loubomo | - Commune |
| 2)- Brazzaville - Baongo | ! 17)- Loubomo | - Extérieur |
| 3)- Brazzaville - Poto-Poto | ! 18)- Louéssé | |
| 4)- Brazzaville - Moungali | ! 19)- Lékoumou | - Nord |
| 5)- Pool | ! 20)- Lékoumou | - Sud |
| 6)- Pool | ! 21)- Nkéni | |
| 7)- Pool | ! 22)- Léfini | |
| 8)- Mpama | ! 23)- Kouilou | - Extérieur |
| 9)- Mouyondzi | ! 24)- Mvoumvou | |
| 10)- Madingou | ! 25)- Commune | - Est |
| 11)- Boundji | ! 26)- Commune | - Ouest |

12) - Kellé

13) - Oyo

14) - Ewo

15) - Kinkala

27) - Epéna

28) - Impfondo

29) - Dongou

30) - Sangha

Soit 30/51

A cette liste, il faut ajouter les 3 écoles normales de Loubomo, Owando et Brazzaville (1). Notre population est donc composée de 1190 sujets.

I.1.2. - METHODES -

Pour réaliser ce travail, nous avons utilisé 3 méthodes à la fois:

a) - La méthode documentaire, visant à pénétrer dans quelques ouvrages et écrits de toutes sortes, relatifs à la question, afin d'être mieux informé et mieux fixé à son propos. C'est pour cette raison que nous avons lu ce que nous avons indiqué dans la "présentation rapide de notre méthodologie de recherche".

(1) Chaque circonscription scolaire a, à sa tête un Inspecteur chargé de repartir les maîtres mis à sa disposition dans toutes ses écoles et de les "encadrer" sur tous les plans (administratif, pédagogique, culturel etc...).

Une école normale par contre est différente parce qu'il s'agit d'un établissement chargé spécifiquement de la formation des maîtres. Elle ne fonctionne pas sous l'autorité de l'Inspecteur de la circonscription où elle est implantée, mais sous celle d'un directeur qui relève du directeur régional de l'enseignement et des autorités nationales évidemment.

C'est après leur formation à l'école normale que les élèves-maîtres sont mis à la disposition des Inspecteurs par le Ministre de l'Education Nationale.

b)- La méthode d'enquête, qui consiste à sonder les opinions sur un problème donné. Ici, nous avons cherché à connaître ce que pensent les professeurs d'écoles normales et les élèves-instituteurs, les inspecteurs et leurs maîtres de la formation et du recyclage du personnel enseignant du Fondamental 1er Degré au Congo.

c)- Enfin nous nous sommes servi de la méthode d'observation, lorsque nous avons tenu à apprécier par nous-même l'enseignement dispensé dans certaines classes de nos enquêtés parmi les instituteurs.

II.1.3.

TECHNIQUE D'ENQUETE

En ce qui concerne la méthode d'enquête, nous avons utilisé deux techniques : le questionnaire et l'entretien.

a)- Le questionnaire

Nous en avons établi un pour chaque catégorie de sujets.

- professeurs d'écoles normales
- élèves-maîtres
- inspecteurs - conseillers pédagogiques
- directeurs d'écoles
- instituteurs en exercice
- stagiaires du centre de perfectionnement de maîtres (C.P.M.).

Tous les questionnaires sont redigés de telle manière que les réponses aux questions qui les composent donnent les renseignements indispensables sur le problème posé (C.F. annexe n°s 5, 6, 7, 8, 9, 10).

b)- L'entretien

Outre le questionnaire, nous avons également fait appel à des entretiens avec des professeurs, inspecteurs et conseillers pédagogiques, instituteurs et directeurs d'écoles, en vue d'avoir des informations ou des compléments d'informations plus riches et plus détaillés.

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX PROFESSEURS D'ECOLES NORMALES

En leur qualité de formateurs des élèves-instituteurs, nous avons demandé aux professeurs en service dans les écoles normales du Congo de nous dire, en réponse à notre questionnaire, comment ils appréciaient le programme d'enseignement en vigueur dans ces établissements.

- Quelle place y était accordé à la recherche en éducation et en culture traditionnelle. Car, pour nous, elle peut, dans ces deux domaines, contribuer énormément à la rénovation pédagogique qu'entreprend le Congo, pour le progrès de l'enseignement en général, et la réhabilitation du patrimoine culturel congolais, en particulier. Celle-ci ne se fonde que sur la culture traditionnelle ; notamment pour ses concepts de morale, son génie artistique, son organisation sociale et ses méthodes d'apprentissage. Ces derniers font agir l'enfant dans tous les domaines par sa participation à la production et à la vie sociale, comme le recommande la pédagogie moderne, à travers les méthodes actives.

Nous nous sommes préoccupé également de savoir si les élèves-instituteurs se livraient à des activités manuelles, à l'animation culturelle et sportive, et réalisaient de manière effective la liaison nécessaire entre l'école et la vie. Pour la transformation des mentalités et une meilleure insertion de l'école dans le monde environnant, nous avons demandé aux professeurs s'il était organisé des contacts permanents entre les élèves-maîtres et le monde paysan et industriel qui entourait l'école.

Le problème des méthodes d'enseignement étant crucial, nous avons cherché à connaître celles qu'utilisent les professeurs d'écoles normales et les objectifs poursuivis à travers elles.

.../...

De même leur avons-nous demandé de signaler les disciplines qu'il conviendrait, à leur avis, d'introduire en complément dans ces programmes ou de supprimer.

Nous nous sommes intéressé également à la nature des rapports qu'ils souhaitent voir s'établir entre eux-mêmes et leurs élèves, et au type de discipline qu'ils voudraient voir régner au sein de leurs établissements.

A ce questionnaire adressé à trente professeurs, 28 d'entre eux ont bien voulu répondre, soit 93, 33 % .

.../...

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES DES ECOLES NORMALES

Dans l'ensemble, les questions posées aux élèves-instituteurs reflètent celles qui étaient destinées à leurs professeurs, bien qu'elles soient parfois présentées sous une autre forme. Nous l'avons fait à dessein, pour une confrontation d'avis qui, seule, nous permettrait de mieux saisir la vérité, comme dans un débat contradictoire. Nous avons eu soin de sécuriser les élèves-maîtres en leur donnant l'assurance que l'anonymat serait scrupuleusement respecté et, pour ce faire, leur avons dit de ne pas porter leur nom sur le document contenant leur réponse. Mais nous leur avons demandé d'être sincères, objectifs, pour l'intérêt de l'étude qui exploiterait leurs réponses et, partant, pour l'intérêt des écoles normales et du pays tout entier. Ainsi voulions nous savoir :

- Comment ils appréciaient leur formation à l'école normale.
- Quelles sont aussi les disciplines qu'ils souhaiteraient voir introduire en complément à leur programme de formation, ou voir supprimer de ce programme.
- Si les méthodes d'enseignement utilisées par leurs professeurs développaient en eux certaines capacités intellectuelles comme l'observation, la pensée, le jugement, le raisonnement et certaines aptitudes telles que pouvoir formuler ses idées avec clarté et rigueur.

Nous voulions également nous informer auprès d'eux sur la nature des activités productives menées à l'école normale et connaître leur sentiment à ce sujet. Nous leur avons demandé de nous dire aussi s'ils étaient initiés à la recherche, préparés à l'enseignement d'une langue nationale à l'école primaire et s'ils pratiquaient des activités culturelles et sportives. Enfin, nous leur avons posé la question de savoir s'ils avaient des contacts organisés avec les masses paysannes et le monde industriel.

Nous pensons que l'ensemble de ces points cerne bien le problème de la rénovation pédagogique qui nous préoccupe dans les écoles normales.

221 sur 300 enquêtés ont répondu,
soit 73, 66 %.

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX INSPECTEURS ET CONSEILLERS PEDAGOGIQUES

Les maîtres en cours d'emploi sont suivis, dans l'exercice de leur métier et pour leur perfectionnement, par les inspecteurs et conseillers pédagogiques responsables de l'encadrement pédagogique dans les circonscriptions scolaires. Nous avons donc cherché à obtenir d'eux le plus de renseignements possibles sur leur conception de l'encadrement et sur leur action pédagogique en direction des maîtres placés sous leur contrôle.

Nous avons établi à leur intention un assez long questionnaire, en revenant parfois à l'un ou l'autre aspect que nous trouvions particulièrement important. Il a été testé, avant d'être distribué à la totalité des sujets, par 10 d'entre eux. Des retouches ont été apportées pour une meilleure compréhension des questions.

La 1ère et la 4^e par exemple n'en formaient qu'une seule que nous avons dû subdiviser ensuite. Des précisions ont été apportées à la 5^e et à la 6^e question. Le questionnaire définitif a été soumis à 60 encadreurs en service dans les diverses circonscriptions scolaires du Congo.

A travers lui, nous avons cherché à appréhender tout d'abord leur conception de l'encadrement, à une époque où la notion "d'animation" devrait orienter l'ensemble des actions à mener auprès des instituteurs. Poursuivant cette idée, nous avons voulu savoir de manière précise si les encadreurs faisaient de l'animation et comment ils l'organisaient.

Ensuite, nous nous sommes intéressé à l'organisation de l'encadrement dans chaque circonscription. C'est la question centrale et, pour avoir tous les renseignements possibles à son propos, nous avons jugé utile de poser d'autres petites questions de détail.

Nous nous sommes préoccupé également des principes sur les-
quels sont fondés les rapports que les encadreurs entretien-
nent avec leurs maîtres.

D'autre part, en raison de la grande importance
que le projet de réforme du système de l'enseignement congolais
accorde au travail manuel, nous avons jugé utile d'interroger
les encadreurs sur leur action dans ce domaine.

Enfin, nous avons sollicité leurs voeux et recommanda-
tions sur le problème posé.

42 ont bien voulu y répondre, soit 70 % .

.../...

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX INSTITUTEURS

Il s'agit ici du questionnaire adressé aux instituteurs titulaires de classes et en service dans les circonscriptions scolaires touchées par notre enquête. Comme celui des inspecteurs - conseillers pédagogiques, il a été testé par 36 enseignants. Cela nous a permis de modifier certaines questions dans leur formulation, eu égard aux réponses reçues.

Le questionnaire définitif a été distribué à 600 instituteurs, à raison de 20 par circonscription. Ce nombre a été choisi dans le souci d'uniformiser le nombre d'enquêtés et de simplifier les calculs de pourcentage de réponses. Ainsi voulions-nous tout d'abord nous rendre compte de la manière dont les instituteurs apprécient l'encadrement qu'ils reçoivent de leurs inspecteurs et conseillers pédagogiques. C'est, en quelque sorte, un contrôle de ce qui a été dit par les encadreurs, une sorte de confrontation entre les deux parties. 9 questions sur les 16 constituant l'ensemble du questionnaire sont axées sur l'appréciation de l'encadrement reçu.

Ce questionnaire était accompagné d'une note d'information indiquant, notamment, les objectifs de l'enquête et précisant que les réponses devraient être anonymes pour leur permettre de s'exprimer en toute liberté.

Il visait aussi à juger :

1)- de la capacité d'organisation des maîtres à leur niveau, pour assurer eux-mêmes leur perfectionnement par le biais de l'auto-formation, de l'auto-encadrement.

2)- de leur degré d'initiative pour la mise en pratique des mots d'ordre lancés dans le pays tels que "l'Ecole Agréable", "l'Ecole Productive", le premier pour inciter à la salubrité dans les écoles, le second pour engager l'école dans la voie de la production économique.

3)- de leur capacité à contribuer à l'amélioration des conditions de vie des masses populaires habitant les localités où ils sont en fonction.

Enfin, comme à tous nos enquêtés, nous leur avons demandé de formuler des recommandations relatives à notre thème de recherche.

460 ont accepté d'y répondre sur les 600, soit 76,66 %.

.../...

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX DIRECTEURS D'ECOLES

On ne cesse de le répéter, chaque directeur d'école doit être considéré comme un conseiller pédagogique pour ses collaborateurs, donc un encadreur "aux petits pieds". C'est à ce titre surtout que nous leur avons adressé un questionnaire à raison de 5 par circonscription. Ce questionnaire n'a pas été testé parce que nous avons estimé qu'il était trop simple pour présenter une quelconque difficulté de compréhension. Il devait nous renseigner sur l'organisation établie dans chaque école, sur la contribution personnelle du directeur de celle-ci au perfectionnement de ses collaborateurs.

Et, comme il doit donner aussi l'impulsion nécessaire à toutes les activités de son école, nous avons cherché à apprécier son action personnelle dans la mise en pratique des mots d'ordre comme "l'école productive", "l'école agréable", évoqués plus haut.

Enfin, pour terminer, nous nous sommes intéressé à la nature des relations qu'il essaie d'établir avec ses collaborateurs, en raison de l'importance du rôle que celles-ci peuvent exercer sur le bon fonctionnement de l'école.

Soumis à 100 directeurs d'écoles, ce questionnaire a obtenu 82 réponses, soit 82 %.

QUESTIONNAIRE SOUMIS AUX STAGIAIRES DU CENTRE

DE PERFECTIONNEMENT DES MAÎTRES (CPM)

Nous appelons stagiaires du centre de perfectionnement des maîtres les enseignants du primaire qui, admis au concours d'entrée à ce centre, doivent subir des stages de vacances (deux années successives), avant d'accéder au grade supérieur, tout en gardant leur poste pendant l'année scolaire. Cette formule a mis fin à celle qui consistait à détacher au centre, pour un ou deux ans, des maîtres d'école admis au concours pour leur perfectionnement.

Le questionnaire adressé aux stagiaires du CPM avait pour but de connaître l'opinion des stagiaires sur cette nouvelle formule du CPM, l'organisation qu'ils souhaiteraient aux stages actuels des vacances, tant sur le plan pédagogique que sur le plan administratif, celle qu'ils pourraient éventuellement proposer pour mieux assurer le perfectionnement des maîtres à l'avenir.

Ce questionnaire a été distribué aux participants du stage de Juillet 1982 à Brazzaville, et à l'intérieur du pays. Comme, par bonheur, nous étions chargé de superviser les différents centres ouverts au cours des vacances de 1982, nous n'avons éprouvé aucune difficulté à récupérer les réponses.

Beaucoup auraient bien voulu répondre à notre enquête mais, par respect de la population retenue, nous nous sommes contenté de le distribuer seulement à 100 parmi les volontaires ;

96 nous ont répondu, soit 96 %

III.1.4. - L'OBSERVATION -

Nous avons demandé, partout où nous pouvions le faire, à visiter des écoles et des classes et à assister à des leçons pour vérifier, dans la mesure du possible, certaines réponses aux questionnaires adressés aux inspecteurs, conseillers pédagogiques, maîtres et directeurs d'écoles en ce qui concerne la maîtrise plus ou moins parfaite par les instituteurs des disciplines enseignées(1).

Ainsi avons-nous pu en voir 90, que nous avons observés dans leur enseignement .

(1) - C.F. Annexe n^os (2, 3 et 4).

II.1.5. ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE DEFINITIF

C'est à partir du mois de Février 1982 que nous avons commencé à distribuer les questionnaires définitifs. Nous avons bénéficié de beaucoup de facilités grâce au concours des directeurs régionaux, des inspecteurs de l'enseignement primaire, que nous connaissons tous, des directeurs d'écoles et même des instituteurs qui ont bien voulu en assurer la distribution. Et aussi grâce à notre présence physique dans beaucoup de localités pour raison de service, ou dans le cadre même de ces enquêtes.

II.1.6. MODALITES DE DEPOUILLEMENT DES REPONSES RECUES

Nous avons procédé au dépouillement des réponses au fur et à mesure de leur réception, et avec le concours actif de quelques instituteurs et professeurs exerçant actuellement des fonctions de bureaux à nos côtés. Nous les avons tout d'abord initilés à la technique nécessaire. Dans la présentation des résultats, pour chaque questionnaire, nous avons suivi l'ordre des rubriques du questionnaire :

Q 1

Q 2

Q 3

Lorsqu'une réponse donne des éléments divers, parfois à cause de l'interdépendance des questions, nous démêlons ces éléments pour les placer dans les rubriques qui conviennent à la nature des problèmes soulevés.

II.1.7.

- TECHNIQUE ET CONCLUSION -

Nous avons pratiqué la technique statistique de décompte pour les questions fermées. En ce qui concerne les questions ouvertes, nous avons procédé d'abord au décompte des répondants, afin d'en connaître le nombre, puis dégagé l'idée contenue dans la réponse reçue.

Nous espérons donc que la diversité des instruments utilisés, le nombre et la qualité des enquêtés ont permis de cerner les problèmes posés. Les résultats pour chaque catégorie d'enquêtés sont donnés dans les chapitres qui suivent.

CHAPITRE 2 - LES PROFESSEURS DES ECOLES NORMALES
ET LA FORMATION DES MAITRES

La formation des élèves-instituteurs incombe, cela va sans dire, aux professeurs de l'école normale. On est donc porté à les interroger au premier chef pour s'enquérir de la manière dont elle se déroule et savoir, en définitive, si eux-mêmes sont satisfaits des programmes et méthodes d'enseignement, de la discipline et de la sanction des études, par exemple. Notre investigation sur l'ensemble de ces questions a donné les résultats suivants :

Analyse des résultats de l'enquête menée auprès
des professeurs d'écoles normales. 28 réponses
reçues sur 30, soit 93, 33 %

II.2.1. - LES PROGRAMMES -

Ils ne satisfont pas la grande majorité des professeurs interrogés. 91, 2 % les rejettent pratiquement.

"Programme trop vaste, on devrait s'en tenir aux seuls problèmes posés par le continent africain".

"Les programmes des écoles normales ne sont pas du tout cohérents et ne répondent pas aux objectifs visés par la formation. Il doivent être repensés complètement".

" Je trouve pour ma part que les programmes des écoles normales ne sont pas bien faits : certaines disciplines importantes manquent pendant qu'on perd du temps avec d'autres, qui, à mon avis ne présentent pas beaucoup d'intérêt pour nos élèves-maîtres et devraient être purement et simplement écartées ".

La plus grande proportion estime donc que les programmes des écoles normales sont mal conçus, déséquilibrés, et ne mettent pas l'accent sur l'essentiel. En gros, ils doivent être "repensés", selon l'expression de l'un des enquêtés. Avec de tels sentiments, nul doute que ces professeurs suivent les dits programmes sans conviction et avec nonchalance. Cela ne peut avoir que de fâcheuses répercussions sur la valeur de l'enseignement donné, et, partant, sur celle des maîtres "formés". Mais nous pensons aussi que, s'il faut s'en tenir aux seuls problèmes posés par le continent africain, comme le préconise l'un de ces professeurs, les élèves-maîtres courrent le risque de ne pas s'ouvrir au monde. Ce qui serait préjudiciable à la qualité d'hommes de culture qu'ils doivent s'efforcer d'atteindre pour eux-mêmes et dans l'intérêt de leurs fonctions, dont on connaît les exigences. C'est peut être cette préoccupation qui a amené quelques professeurs (27 %), à un avis contraire. Ils préfèrent, eux, voir suivre à l'école normale le programme intégral du baccalauréat.

"Je préconiserais une amélioration de la formation générale des futurs-instituteurs de manière qu'ils aient le niveau intégral du baccalauréat".

"Pour moi, tout instituteur doit être titulaire du baccalauréat. Par conséquent, le programme de culture général à l'école normale doit les préparer à cet examen".

Il semble exister une nuance entre les deux avis exprimés ci-dessus. Le premier ne paraît pas exiger la préparation même du baccalauréat à l'école normale, comme le fait si nettement le second. On pourrait même supposer qu'il se contenterait d'un programme proche de celui des écoles normales de 1968, dont le niveau de culture générale avoisinait celui de la classe terminale de l'enseignement secondaire, mais qui n'avait pas pour autant la mission de conduire au diplôme de fin du cycle considéré. Et nous pensons que le deuxième appuierait sans conteste les programmes des écoles normales de 1964, qui s'étaient fixé comme objectif majeur la préparation du baccalauréat. L'un et l'autre insistent donc sur la culture générale mais ne font aucune allusion à la formation professionnelle. Il faut craindre que celle-ci ne revête à leurs yeux toute l'importance voulue.

Certains de ceux qui dénoncent les programmes officiels affirment qu'ils ne les suivent pas. Ils représentent une proportion de 20% .

"Pas de programme imposé. Le programme de psychologie a été fait par moi-même".

"Le programme officiel est incohérent. Il n'est pas conforme aux objectifs de l'école du peuple, je ne le suis pas entièrement".

"Personnellement je conteste ce programme à telle enseigne que je ne le suis pas beaucoup dans ma discipline, j'ai essayé de faire quelque chose que je trouve mieux adapté".

L'esprit d'initiative est, certes, une bonne chose, qu'il convient de susciter, d'encourager chez les professeurs et les élèves. Mais, pour l'efficacité de l'œuvre à accomplir, nous pensons que certaines initiatives doivent être soumises à l'examen et à l'avis des autorités ou instances compétentes lorsque, par exemple, elles touchent à un aspect aussi important et délicat que les programmes de formation de maîtres. Cela permet à la hiérarchie supérieure, et aux responsables nationaux de s'assurer de la valeur des programmes exécutés dans toutes les écoles normales et de répondre, dans une certaine mesure, de la qualité des maîtres formés. C'est aussi une manière de mettre de l'ordre dans le système d'éducation et de ne pas donner libre court à la désinvolture, à la légèreté qui pourraient bien gagner certains professeurs inconscients, donc capables de profiter de cette "liberté" pour ne faire que ce qui leur plaît, même si cela ne présente aucun intérêt pour la formation de leurs élèves. Dans tous les cas, les programmes de formation doivent être le fruit d'un travail mûrement réfléchi et élaboré en commun. Ceux des écoles normales actuelles, que la grande majorité des professeurs interrogés désapprouvent, comme nous l'avons observé, sont néanmoins appréciés ou, du moins acceptés par une petite minorité, de 2,13%.

"Je trouve qu'ils sont bons, ces programmes".

"Moi, je ne reproche rien à ces programmes. Et puis ils viennent de l'INRAP qui est notre laboratoire en matière d'enseignement, je pense qu'ils ont été bien étudiés".

Nous sommes quelque peu surpris par ces avis. Car leurs auteurs semblent ignorer que ces programmes, comme nous l'avons noté à leur examen, ne cadrent pas tellement avec les objectifs de l'école du peuple. Est-ce par manque d'information de leur part sur le projet de réforme du système scolaire congolais ou une manière déguisée de ne pas l'accepter ? C'est la première question qui nous vient à l'esprit. Mais ces avis peuvent traduire aussi un manque d'effort dans la recherche d'une réponse convenable à une question donnée et, peut-être même, une absence d'esprit critique chez leurs auteurs, surtout lorsqu'ils s'imaginent que tout ce qui vient de l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique (INRAP) en matière de programme par exemple, est toujours de qualité indéniable et ne peut être remis en cause.

Pour terminer, notons que, si des rejets comme celui de l'anglais n'ont pas d'impact véritable sur l'avenir de l'école du peuple, ceux qui concernent l'alphabétisation et les sciences sociales iraient à l'encontre des objectifs poursuivis par la réforme du système scolaire congolais.

Les mêmes professeurs souhaitent voir introduire en complément dans les programmes des écoles normales, les disciplines ci-après :

- Activités productives	73, 6 %
- Economie	38, 22 %
- Recherche	94, 3 %
- Langue Nationale	7, 08 %

Une forte proportion approuve l'introduction des activités productives à l'école normale. Ce sont les actes ou travaux de tout genre qui peuvent permettre aux élèves et leurs professeurs de créer eux-mêmes des biens utiles à la vie de l'être humain. Ils constituent l'épine dorsale de la réforme scolaire au Congo. Mais les résistances persistent et elles sont relativement importantes. Réussira-t-on à les vaincre définitivement pour l'intérêt de l'Ecole du Peuple ? Par ailleurs, nous sommes quelque peu surpris de constater que "l'économie" n'a pas été retenue par la même fraction d'opinion que pour les "activités productives", comme discipline à introduire éventuellement aux programmes des écoles normales. Car, à notre avis, l'une éclaire l'autre et les deux auraient dû être placées au même niveau par le choix des professeurs ayant répondu à notre enquête. Mais peut-être, pour ceux qui le rejettent, l'enseignement théorique d'économie paraît-il superflu dans une école normale où l'on pratique des activités productives. Celles-ci seraient donc considérées comme suffisantes à couvrir les deux aspects évoqués ci-dessus. La quasi-totalité des professeurs interrogés attachent de l'intérêt à la recherche pour les élèves-instituteurs. Par ce biais, ils espèrent certainement les préparer à l'analyse critique en pédagogie, à la créativité et à l'innovation.

C'est une infime minorité seulement qui se prononce en faveur de l'introduction des langues nationales à l'école normale. Comment peut-on s'expliquer l'attitude de tous les autres sur cette question, alors que l'enseignement des langues nationales est un des objectifs poursuivis par l'Ecole du Peuple ? Est-ce parce qu'ils ne perçoivent pas l'intérêt de cet enseignement sous l'effet de l'aliénation culturelle ?

Mais, en pensant notamment à ceux qui reprochent quelque chose aux programmes des écoles normales, nous avons demandé à tous les professeurs d'énumérer éventuellement les disciplines qu'il conviendrait, à leur avis, d'introduire en complément, ou de supprimer purement et simplement de ces programmes. Les réponses reçues demandent la suppression des disciplines suivantes:

- Alphabétisation 96, 42 %
- Anglais 71 %
- Sciences sociales 65 %
- Philosophie 28, 50 %

Certains ont même indiqué les raisons de ce choix de manière laconique. En ce qui concerne l'Alphabétisation par exemple, nous avons relevé ce qui suit:

"On encombre les professeurs pour rien".

Au sujet de l'anglais et de la philosophie, quelqu'un a pu dire:

"Je ne vois pas ce qui peut justifier la présence de l'anglais et de la philosophie dans les programmes de l'école normale. On n'en n'a pas besoin pour être Instituteur à l'école primaire".

En revanche, personne n'a tenté de justifier le rejet des sciences sociales. Celui de l'alphabétisation pourrait signifier que les professeurs n'appréhendent pas l'importance de cette discipline pour le développement économique et social d'un pays africain comme le Congo.

Il peut être aussi une manière de protester parce que **l'alphabétisation des adultes devrait être perçue comme un devoir national**, incomitant à toute personne instruite, et non une charge supplémentaire à imposer au seul personnel enseignant de l'école primaire.

Le rejet de l'anglais et de la philosophie provient sûrement de ceux qui n'entendent pas donner aux programmes des écoles normales une formation équivalente au baccalauréat.

Nous pensons enfin que, s'agissant des sciences sociales, ce sont peut-être les professeurs opposés à l'introduction de l'idéologie marxiste dans les programmes qui se sont manifestés à travers l'opinion rapportée ici.

Sûrement que ces deux hypothèses sont à prendre en considération, mais nous ne pouvons pas hélas, discriminer l'une au profit de l'autre, par manque d'éléments valides.

II.2.2. LES METHODES D'ENSEIGNEMENT

Elles varient considérablement. 36 % des professeurs font des cours magistraux.

"Je fais des cours magistraux (cause programmes pléthoriques, manque de documents de classe et manque de manuels").

"Les élèves des écoles normales sont d'un niveau d'études et d'un âge qui leur permettent de suivre des cours magistraux, c'est la méthode que j'utilise avec eux".

"Je préfère les cours magistraux pour habituer mes élèves-instituteurs à savoir prendre des notes, ce qui me permet également d'épuiser mon programme".

Certains se justifient par le manque de documents et les effectifs pléthoriques dans les écoles normales. Ils ont donc conscience qu'elle est un pis-aller, ce qui laisse supposer que, si les conditions de travail devenaient meilleures, ils la changeraient volontiers. Mais s'efforcent-ils réellement, malgré les difficultés évoquées, d'assurer un enseignement de qualité par des méthodes appropriées ? La détermination semble leur faire défaut et l'on peut craindre qu'ils s'installent définitivement dans ces mauvaises habitudes, même si les conditions de travail s'amélioraient. Et les arguments avancés par les autres sont quelque peu troublants, car ils signifient que les professeurs concernés n'ont aucune idée des méthodes d'enseignement qu'il conviendrait d'utiliser pour la formation des formateurs. Ils ont de l'engouement pour les cours magistraux sans se douter de leur effet sur les élèves-instituteurs qui, à leur tour, enseigneraient sans discernement, au moyen de cette méthode que l'on ne saurait recommander au niveau de l'école primaire. D'où la nécessité de donner au préalable une formation pédagogique appropriée au personnel enseignant des écoles normales.

La plus grande fraction (52 %) procède par la dictée des cours.

"J'écris bien mon cours à la maison et je le dicte aux élèves, ça va plus vite comme ça".

"Je trouve qu'il est mieux de dicter son cours. C'est ce que je fais".

A notre avis, lorsque cette formule est utilisée de manière systématique, comme il semble être le cas ici, elle ne paraît pas plus avantageuse que la première. Cela revient à dire que 88 % des professeurs qui ont répondu utilisent des méthodes d'enseignement peu recommandables. Ils sont la grande majorité comme nous venons de le constater. Leur méthodologie pèse donc fortement sur la formation donnée dans les écoles normales, et celle-ci s'en intéressent à coup sûr.

12 % des professeurs exigent une participation active des élèves-instituteurs.

"Je tiens à la participation la plus active possible des élèves futurs-éducateurs".

"Pour toute leçon, j'utilise les méthodes actives qui seules peuvent contribuer à la formation des élèves-instituteurs".

Nous pensons que cette participation signifie qu'une grande responsabilité est laissée aux élèves-maîtres dans la préparation des leçons et au cours du déroulement de celles-ci. Le professeur joue plutôt le rôle de régulateur pour amener ses élèves à acquérir par eux-mêmes ce qu'on veut leur enseigner. C'est dans ces conditions qu'ils pourront à leur tour pratiquer les méthodes actives dans leur classe, à l'école primaire.

L'une des réponses voit bien la finalité de l'enseignement à l'école normale, lorsqu'elle parle d'élèves-instituteurs "futurs-éducateurs". Les méthodes actives pratiquées par le professeur en question visent donc à former l'éducateur de demain et non à lui inculquer des connaissances. Celles-ci doivent s'acquérir à l'aide des méthodes réellement éducatives. Malheureusement,

notre enquête révèle que les professeurs qui conçoivent leur rôle dans cet esprit et agissent en conséquence ne sont pas nombreux.

II.2.3.

LA RECHERCHE

Elle ne s'y pratique pas, aux dires de tous les professeurs qui ont répondu à notre enquête.

"Justement je déplore le fait que la recherche n'ait aucune place dans notre école de formation. C'est un manquement grave".

"La recherche est inconnue de notre établissement. Comment voulez-vous que les maîtres que nous formons s'y intéressent dans leur vie professionnelle?".

"Personnellement je suis peiné de constater que dans notre établissement on ne fait pas de la recherche. J'estime que c'est mauvais pour le formation de nos instituteurs".

Chacun affirme que la recherche est inconnue des écoles normales et considère que c'est une grosse lacune dans la formation d'un instituteur. Son importance n'échappe donc à personne. Car elle seule permet à la pédagogie de faire des progrès, et aux maîtres de s'ouvrir à l'innovation, au changement. Mais pourquoi, alors, n'ont-ils pas, au sein de chaque établissement, pris l'initiative de l'introduire au programme, ou poussé les autorités compétentes à le faire ? Comment peut-on, par exemple, demander à l'école du peuple de réhabiliter le patrimoine culturel congolais si les maîtres ne sont pas en mesure d'effectuer des investigations dans la culture traditionnelle ?

III.2.4. LES ACTIVITES PRODUCTIVES

Les élèves-instituteurs ne pratiquent aucune activité productive au cours de leur formation à l'école normale, disent tous les professeurs interrogés.

" Non ! aucune.

" En effet, nos élèves ne pratiquent aucune activité productive. A mon avis, c'est une contradiction par rapport à l'option du pays, aux discours officiels ".

" Il n'y a pas d'activités productives chez nous ; de toute façon, ce n'est pas l'essentiel ".

Nous constatons, vu les avis exprimés ici, que certains professeurs souhaiteraient voir introduire des activités productives à l'école normale (73, 6% des répondants).

Il s'agit assurément de ceux qui acceptent une partie ou l'ensemble des objectifs de l'école du peuple.

16 % n'y trouvent aucun intérêt. Ceux-là nous paraissent quelque peu opposés à l'école du peuple, car les activités productives se situent au centre de la réforme projetée. Les autres (6,4%) ne manifestent pas leur opinion. Ils sont indifférents et on les rangerait facilement du côté des opposants parce qu'ils ne semblent pas disposés à défendre ce projet, du moins dans sa globalité.

III.2.5. LES CONTACTS PERMANENTS ET ORGANISÉS DES ÉLÈVES-MAÎTRES AVEC L'ENVIRONNEMENT

Les écoles normales ne sont pas organisées de manière à créer des contacts avec l'environnement. C'est ce qu'affirment tous les professeurs interrogés.

"Rien ne permet à l'école normale d'établir des contacts avec l'environnement".

"Nos élèves n'ont pas de contacts organisés avec le monde paysan ou industriel".

Nous ne voyons pas, dans ces conditions, comment les élèves-instituteurs issus de ces établissements, pourront contribuer au développement économique et social des larges masses populaires, comme l'exige l'école du peuple, s'ils n'apprennent pas à bien connaître leurs problèmes.

III.2.6. LES STAGES PRATIQUES

Sous sa forme actuelle, la formation pratique des élèves-maitres ne donne pas satisfaction à la grande majorité des professeurs interrogés (96 %).

4 % seulement la trouvent bonne
"Je crois qu'elle est satisfaisante".
"Moi je la trouve bonne".

Ce qui nous intrigue, c'est la faible proportion des encadreurs qui manifestent leur satisfaction pour l'organisation actuelle des stages pratiques dans les écoles normales.

Sont-ils sincères et sérieux ?

S'agit-il des marginaux ou y a-t-il à penser que ces enquêtés n'ont jamais bien réfléchi à la question et ne s'en sont jamais préoccupés réellement ? Nous relevons par exemple que la première réponse n'est pas engagée ; elle nous paraît hésitante. C'est la réflexion que suscitent en nous ces deux réponses, mais nous n'avons aucune raison profonde de mettre en doute le bien-fondé de leur contenu.

10 % estiment que la formation pratique pertube le rythme des cours à l'école normale.

"L'organisation des stages à l'école normale désorganise l'enseignement général. Il serait souhaitable qu'il y ait une année spéciale consacrée à la pratique et à la théorie de l'enseignement".

"A mon avis la formation pratique doit être séparée de l'enseignement théorique pour éviter le désordre auquel nous assistons aujourd'hui dans les écoles normales".

Cette tendance n'apprécie pas la durée des stages qui est cependant importante. Elle ne précise pas non plus si elle cherche à privilégier l'enseignement général au détriment de l'enseignement professionnel. Elle souhaite simplement que les deux formes d'enseignement soient bien distinctes et ne s'enchevêtrent pas au cours de la formation. Mais nous pensons que cela devrait dépendre essentiellement de la durée de la formation et au besoin des objectifs assignés à l'enseignement général. Car, si ce dernier prépare à un diplôme tel que le brevet ou le baccalauréat, on comprend aisément qu'il soit difficile d'assurer en même temps la formation professionnelle requise et que l'on reporte celle-ci à un autre moment. Dans le cas contraire, nous ne trouvons

pas d'inconvénients à ce que la formation professionnelle soit donnée au cours de la même période.

La majorité (86 %) estime que la part faite à la pratique est insuffisante.

"Je trouve que trois semaines, c'est trop peu pour un stage pratique".

"Très mal fait, un mois de stage pour toute l'année, c'est insuffisant".

Il s'agit là, sans nul doute, de professeurs qui souhaitent voir accorder une plus grande importance aux stages pratiques. Leur opinion est largement partagée parmi le corps enseignant des écoles normales, comme l'indique le pourcentage atteint. Elle mérite donc, à notre avis, d'être prise en considération et de faire l'objet d'un examen approfondi dans l'intérêt de cette formation.

II.2.7. LA DISCIPLINE

Elle ne satisfait personne.

"La discipline laisse à désirer. Les élèves-instituteurs ne prennent rien au sérieux".

"On devrait récaler tout élève-maître qui, de manière délibérée se présente en retard à l'école normale, ou sèche les cours".

Ces réponses traduisent un certain découragement et même une révolte, comme en témoigne celle qui réclame une sanction exemplaire à l'encontre des élèves-maîtres indisciplinés. Récaler l'un ou l'autre pour les motifs ci-dessus indiqués paraît peut-être excessif mais, du fait que l'indiscipline ne peut-être tolérée non plus, il serait souhaitable d'envisager des sanctions appropriées.

L'unanimité qui se fait sur l'opinion exprimée par nos enquêtés sur cette question est bien troublante, en raison de l'importance de la discipline à l'école et dans toute maison de formation. Elle seule en effet permet un travail sérieux et contribue à la formation réelle de l'homme. C'est dire que, si elle est pratiquement inconnue des élèves-instituteurs, il y a lieu de craindre que le fruit des écoles normales congolaises ne soit pas vraiment à la hauteur de sa tâche multiforme dans les écoles primaires.

II.2.8.

LES RAPPORTS AVEC LES ELEVES

24 % des professeurs vont vers les élèves-maîtres dans le but d'établir des rapports humains avec eux.

"Personnellement, il me plaît d'établir des rapports humains avec les élèves pour les amener à mieux travailler et librement".

Ceux qui s'expriment ainsi appartiennent à une tendance donnée. Ils ont une autre conception de leur fonction et s'évertuent à l'exercer dans l'esprit de l'animation. Or celui-ci est fondamentalement opposé aux rapports d'autorité et s'appuie essentiellement sur la non directivité.

Sans doute, aussi, par ce biais, les professeurs concernés cherchent-ils également à mieux connaître leurs élèves, afin de les encadrer avec plus d'efficacité.

36 % ont répondu par un "non" catégorique.

"Je n'ai pas le temps d'aller vers les élèves-maîtres dans le simple but d'avoir des rapports avec eux".

Nous constatons ici une tendance contraire à la première. Elle ne trouve pas l'utilité de nouer de rapports humains avec les élèves. On pourrait, même dire qu'elle est animée d'un sentiment de mépris à leur égard. Or cela est grave lorsqu'on songe à la responsabilité qui leur incombe dans la formation des élèves-instituteurs. Ils devraient savoir créer certaines conditions favorables à l'accomplissement de leur tâche et selon nous, entretenir des rapports humains avec ses élèves en fait partie.

II.2.90. - L'ANIMATION CULTURELLE ET SPORTIVE -

A l'exception de l'animation sportive, les autres formes d'animation n'existent pas (100 %).

"Le sport oui ! mais pas les autres".

"A part le sport qui est bien pratiqué dans notre établissement, aucune autre forme d'animation et pour diverses raisons, particulièrement les raisons d'ordre matériel".

Chacun sait que la pratique du sport ne pose pas de problème chez les jeunes, qui s'y livrent spontanément et souvent sur leur propre initiative. Cela explique peut-être la place de choix que cette discipline occupe dans les écoles formation de maîtres, comme le reconnaissent tous les professeurs qui ont répondu.

Et, si les autres formes d'animation restent ignorées, c'est moins à cause des problèmes d'ordre matériel que de manque d'information, de volonté et de savoir faire. Toujours est-il que, si les élèves-instituteurs ne sont pas initiés à l'animation culturelle, par exemple, il leur sera difficile de mener à bien cette tâche dans la localité où ils seront en service comme le recommande l'école du peuple.

II.2.10.

L'EXAMEN DE SORTIE

L'examen institué pour sanctionner la formation reçue à l'école normale ne suscite pas la satisfaction de la grande majorité.

Certes, 4 % approuvent l'organisation de cet examen sous sa forme actuelle.

"Il me paraît satisfaisant, je crois qu'on peut le garder tel qu'il est".

"Pour ma part, je le trouve bon".

Mais ce qui donne à réfléchir après lecture de ces témoignages de joie, c'est le fait qu'ils émanent d'une infime minorité. Espérons toutefois qu'elle le fait consciemment et en toute responsabilité.

8 % souhaitent un système d'élimination au cours de la scolarité pour "astreindre les élèves à prendre leur travail au sérieux".

"Sur la base de leur travail, il faut renvoyer chaque année les élèves-maîtres qui ne tiennent pas. C'est pour astreindre les normaliens à prendre leur travail au sérieux".

Ceux-ci ne se préoccupent pas de l'organisation de cet examen, à laquelle ils semblent indifférents. On pourrait même dire que, à leurs yeux, l'examen de sortie n'a pas beaucoup d'importance, car il doit être considéré comme l'aboutissement heureux du travail acharné de l'élève-maître au cours de sa scolarité. Il faut donc renvoyer systématiquement et chaque année tous ceux qui ne réussissent pas et n'amener en fin d'études que les meilleurs.

Pour tout le reste (88 %) l'examen de sortie est mal conçue

"Il faudrait qu'on insiste davantage sur le travail de classe".

"Dans sa forme actuelle, il est, à supprimer; il n'a aucun sens"

Ces derniers contestent l'esprit et l'organisation de cet examen. Les uns lui reprochent de ne pas accorder l'importance souhaitée au travail de classe, les autres estiment qu'il doit être revu de fond en comble. C'est la majorité des professeurs interrogés qui le remet donc en cause. D'où l'intérêt à apporter une réflexion plus approfondie sur cette question.

En conclusion, les opinions de professeurs sont divergentes sur tous les aspects de la formation des élèves-maîtres dans les écoles normales. Et c'est la majorité qui conteste la manière dont on l'assure à travers les programmes, la discipline, les stages pratiques, la recherche etc ...

Nous avons constaté en revanche que bon nombre d'entre eux ne conçoivent pas leur rôle dans l'optique de l'école du peuple, dont certains semblent même ignorer ou méconnaître les objectifs. En exemple, nous dirons que la méthodologie d'enseignement pratiquée par l'ensemble ne permet pas, à notre avis, de former des instituteurs capables de lier théorie et pratique. Certaines disciplines-clé pour l'école du peuple, comme les activités productives et l'économie, ne sont pas appréciées de tous les professeurs interrogés.

CHAPITRE 3 - LES ELEVES DES ECOLES NORMALES ET LEUR FORMATION

Nous savons que l'âge et le niveau d'études des élèves-instituteurs leur permettent bien d'apprécier la formation qu'ils reçoivent à l'école normale. Nous nous adressons à eux maintenant pour connaître leur opinion et tirer de cette confrontation d'idées et de points de vue, les enseignements nécessaires. Voici donc, ce que donne l'examen de leurs réponses.

Analyse des résultats de l'enquête menée auprès des élèves-instituteurs en formation dans les écoles normales.

II.3.1. L'ENSEMBLE DE LA FORMATION

88, 95 % sous-estiment la formation qui leur est donnée. A leurs yeux, l'enseignement général, surtout, n'est pas dispensé à un niveau convenable et la qualité de cet enseignement varie avec les professeurs.

"Normalement, nous devrions avoir le niveau des classes terminales de lycée".

"Chaque directeur et chaque professeur viennent avec des méthodes de travail différentes les unes des autres".

La majorité souhaitent donc suivre à l'école normale le programme des classes terminales de lycée. Certainement pour disposer d'une culture générale solide et toujours utile pour la vie, ou se voir ouvrir la porte de l'Université en cas de réussite au baccalauréat, même à titre de candidat libre. C'est peut-être aussi pour ne pas être "complexés"

devant leurs anciens camarades de classe, orientés vers l'enseignement secondaire proprement dit, dont la scolarité est sanctionnée par un diplôme de plus grand renom et d'utilité incontestable. Certains semblent déplorer un manque de suivi dans le travail accompli par les chefs d'établissements et leurs professeurs, qui se répercute sur la qualité de la formation reçue par les élèves.

Est-ce à dire qu'il faille étouffer toute initiative chez les responsables des écoles normales ? Telle ne paraît pas être l'idée exprimée ici. Il s'agirait plutôt d'instituer de grands principes qui s'imposeraient à tout le monde de manière permanente, pour l'intérêt de la formation donnée à l'école normale.

7, 14 % ne tiennent pas à un enseignement général identique à celui des lycées.

"Qu'on nous forme en rapport avec ce qu'on fait dans le primaire. Qu'à la place des maths, on nous fasse l'arithmétique, le système métrique".

Les tenants de cette opinion recherchent avant tout l'efficacité de leur action future sur le terrain. Ils sont conscients du fait que certaines disciplines d'enseignement secondaire traitées à l'école normale ne les y préparent pas directement, et désolés de constater qu'ils ne maîtrisent nullement celles qu'ils doivent assurer à l'école primaire. De jeunes instituteurs encore inexpérimentés peuvent en effet éprouver, dans leurs classes, de grandes difficultés à résoudre un problème d'arithmétique ou à corriger un exercice de grammaire, s'ils n'ont pas bien pénétré ces disciplines et acquis des connaissances que l'école normale devrait pouvoir renforcer. 3, 91 % se déclarent satisfaits de la formation reçue.

"A mon avis, l'enseignement général professionnel théorique et pratique donné à l'école normale est satisfaisant".

"Oui je le trouve satisfaisant".

Il va sans dire que ceux qui ont répondu dans ce sens n'ont pratiquement plus de revendications à formuler au sujet de leur formation. C'est une satisfaction totale qu'ils manifestent à son endroit. On pourrait néanmoins se demander pourquoi la minorité qu'ils constituent ne partage pas les préoccupations des autres ? Est-ce par insouciance ou parce qu'elle est convaincue que cette formation se déroule dans les conditions souhaitées ? Personne, malheureusement, n'a essayé de justifier son sentiment, tous s'étant contentés de l'exprimer sous une forme plus ou moins laconique.

Enfin 83, 25 % d'élèves interrogés estiment que l'enseignement professionnel et les stages ne fonctionnent pas comme ils le souhaiteraient.

"Nous sommes au 2ème trimestre de l'année on n'a vu ni morale professionnelle, ni psychologie, ni législation. Pourquoi ?".

"Les stages ne semblent pas beaucoup rentables, car les stagiaires sont pour la plupart abandonnés à eux-mêmes et beaucoup de maîtres d'écoles d'application ne sont pas compétents".

"Moi je trouve que les stages ne sont pas bien organisés. Tels qu'ils fonctionnent ils ne peuvent pas nous donner la formation souhaitée".

Quelques élèves s'en prennent au retard dans l'exécution du programme de formation professionnelle théorique.

Malheureusement, ils n'indiquent pas les raisons avancées par les autorités de l'établissement concerné pour expliquer ce fait. Peut-être s'agirait-il simplement d'un manque de professeurs attitrés donc d'un problème susceptibles de trouver une solution en cours d'année scolaire, malgré le retard accumulé. Toujours est-il que celui-ci est préjudiciable à la formation des élèves-maîtres.

Mais c'est au sujet des stages pratiques que l'on enregistre le plus de critiques. On le comprend aisément car il s'agit là d'un volet important de la formation du personnel enseignant, il mérite donc une attention soutenue et des soins adéquats. Les stages requièrent une organisation méticuleuse et, pour en tirer tout le fruit escompté, doivent être assurés par des encadreurs compétents, dévoués et capables de faire respecter la discipline.

Les élèves-maîtres concernés par l'opinion que nous analysons ici ne trouvent certainement pas ces conditions, d'où ce sentiment de découragement. Et nous savons que celui-ci ne favorise pas l'acquisition des connaissances et des attitudes et aptitudes nécessaires à l'exercice de la fonction enseignante. Au contraire, il peut engendrer chez le maître un manque de confiance en soi et en ses capacités professionnelles. Il en fait un homme timoré, incapable de prendre quelque initiative, se contentant de répéter et de produire, avec beaucoup de maladresses, parfois, ce qu'il croit avoir assimilé. On se doute bien que, dans ces conditions, il ne peut pas assurer convenablement sa tâche d'éducateur.

II.3.2. LES DISCIPLINES D'ENSEIGNEMENT -

Comme à leurs professeurs, nous avons demandé aux élèves des écoles normales d'indiquer éventuellement les disciplines qu'il conviendrait, à leur avis, d'introduire en complément ou de supprimer purement et simplement des programmes de formation. Les réponses reçues demandent la suppression des disciplines suivantes :

- Alphabétisation	100 %
- Sciences Sociales	93, 21 %
- Anglais	7, 14 %
- Philosophie	8, 12 %

Dans leur ensemble, ils repoussent donc l'alphabétisation et les sciences sociales. Ceux qui ont pu justifier leur position à ce sujet disent que ces disciplines sont inutiles et constituent une véritable "perte de temps pour eux".

Nous pensons que ces rejets sont significatifs. A première vue, ils semblent dire que leurs auteurs ignorent les objectifs visés par les enseignements en cause, mais ils peuvent signifier aussi que les personnes concernées n'acceptent pas le contenu idéologique de ces disciplines et partant, celui même de l'école du peuple. Quant à l'opinion exprimée ici au sujet de l'anglais et de la philosophie, elle provient assurément des élèves qui n'entendent pas suivre à l'école normale le programme intégral du baccalauréat.

Pour ce qui est des éventuelles nouvelles disciplines à introduire, ce sont les activités productives, l'économie et la recherche qui entrent dans le choix opéré par les élèves-instituteurs.

Personne n'a retenu la langue nationale.

L'économie avec (75 %) et la recherche (88 %) l'emportent de loin sur les activités productives (4 %), sans doute parce que ces deux disciplines leurs paraissent tout à fait nouvelles et qu'ils voudraient bien s'y "frotter" ne fût-ce que par simple curiosité. Ils ont, cependant, une idée quelque peu claire des activités productives que la majorité rejettent à travers leurs réponses. Ceux-là n'ont certainement pas envie d'apprendre à se servir de leurs mains, comme l'exige l'école du peuple et ne sont pas disposés à les réaliser dans les écoles où ils seront nommés. Ils restent donc attachés à l'esprit de l'école actuelle, qui, de l'avis des responsables politiques, n'est pas capable de préparer l'élève à intégrer la vie active et de former les techniciens dont le pays a besoin.

En ce qui concerne la langue nationale, les élèves-instituteurs estiment peut-être que son enseignement à l'école normale ou ailleurs constituerait un recul, donc un risque à ne pas prendre pour eux-mêmes et dans l'intérêt des générations à venir, comme le pense une bonne partie de l'opinion congolaise. C'est ce qui explique, à notre avis, l'opposition véritable manifestée par ces élèves à l'introduction de la langue nationale dans leur programme de formation, à travers le refus de tous, enregistré sur cette question. Il convient donc d'entreprendre une action éducative intense à leur endroit, pour les amener à comprendre le bien-fondé d'une telle mesure.

Dans le cadre de l'animation, les élèves-instituteurs ne connaissent que les activités sportives (100 %).

"Nous ne faisons que l'animation sportive, pas l'animation culturelle que vous citez là".

"En matière d'animation, il n'y a que le sport chez nous".

Ainsi donc les autres formes d'animation sont-elles inconnues des élèves-instituteurs qui, de ce fait, ne peuvent pas les mettre en pratique dans leurs écoles pour n'y avoir pas été préparés. En raison de l'importance du volet culturel, en général et de celle que lui destine l'école du peuple en particulier, c'est là une lacune à combler dans les écoles normales.

Par ailleurs, tous les élèves affirment, comme l'ensemble de leurs professeurs, qu'il n'existe pas de contacts organisés avec les masses paysannes de la localité où est situé chaque établissement de formation de maîtres.

Mais la même unanimité ne se retrouve pas autour de la discipline dans les écoles normales. Un peu plus de la moitié seulement (soit 51,58 %) la trouve bonne.

"Je n'ai rien à dire sur la discipline dans mon établissement, elle ne pose pas de problème".

"Non, il n'y a rien à signaler sur le plan de la discipline à l'école normale où je me trouve".

C'est un sentiment de satisfaction totale exprimée ici.

Pour 29, 41 % la discipline à l'école doit être renforcée.

"A mon avis, la discipline laisse un peu à désirer, il faut la rendre plus sévère pour donner de bonnes habitudes au futur enseignant".

Nous pensons qu'il s'agit là des partisans de la rigueur et du travail bien fait et percevons à travers leur voeu la volonté de recevoir une bonne formation et la conviction que celle-ci passe par le respect de l'ordre établi ; seul capable de favoriser l'effort nécessaire. Nous croyons aussi que ces élèves-maîtres sont bien disposés à faire régner l'ordre et à insuffler une atmosphère de travail dans les écoles où ils seront nommés.

19, 01 % estiment trop rigide la discipline dans les écoles normales.

"La discipline est trop serrée, c'est comme si les normaliens étaient encore des élèves de l'école primaire ou du C.E.G.".

"La discipline devrait être moins dure qu'elle l'est".

"On devrait être moins exigeant sur le plan de la discipline à l'école normale".

Il faut reconnaître, en effet, que la discipline doit être relativement souple pour devenir vraiment éducative. Mais est-il vrai que, dans les écoles normales congolaises, elle est aussi dure que l'affirme ce groupe ? Nous constatons que ceux qui pensent autrement sont plus nombreux (80, 99 %).

C'est pourquoi nous nous posons la question de savoir si les partisans d'une discipline très libérale ne recherchent pas, en fait, la possibilité d'être plus responsables ou, au contraire, d'en profiter pour introduire le désordre, la paresse et le laisser-aller. Nous ne pouvons y répondre, malheureusement, par manque d'éléments exploitables dans les réponses.

III.3.3. c) - LES METHODES D'ENSEIGNEMENT :

88, 95 % des élèves-instituteurs considèrent que les méthodes d'enseignement utilisées par leurs professeurs ne leur permettent pas de mieux observer autour d'eux, de penser davantage, de mieux juger et apprécier, de s'exprimer plus aisément, en un mot de recevoir une formation solide et équilibrée.

"Non les méthodes d'enseignement dans notre établissement ne sont pas bonnes et ne peuvent pas nous aider à être formés correctement".

"Pour moi les méthodes d'enseignement à l'école normale ne peuvent pas nous donner une formation capable de nous aider à faire ce que vous dites là sur cette question".

"Non cette formation n'est pas valable et ne permet pas de réaliser tout cela".

Nous retrouvons ici tous ceux des élèves-maîtres qui contestent, depuis la première question, l'ensemble de la formation donnée dans les écoles normales congolaises. Mais ils ne justifient pas leur opinion et ne proposent rien. N'ont-ils pas jugé utile d'aller jusque-là ou ne voient-ils pas eux-mêmes ce qu'il y aurait lieu de faire en raison de leur inexpérience en la matière, même s'ils peuvent apprécier la formation reçue

et y déceler des lacunes éventuellement. Pour le reste (11, 05 %), les méthodes d'enseignement à l'école normale leur semblent satisfaisantes.

"Personnellement, je le trouve que les méthodes utilisées par nos professeurs sont convenables".

"Il n'y a rien à reprocher à ces méthodes. Elles nous forment correctement, c'est mon point de vue".

"Oui, ce que vous dites peut-être réalisé grâce aux méthodes d'enseignement de nos professeurs".

Ce groupe reste fidèle lui aussi à l'appréciation générale qu'il porte depuis le début, sur la formation donnée dans les écoles normales. Mais il est très petit et, de ce fait, son opinion ne peut contrebalancer celle du premier lot.

II.3.4.. LA COMPETENCE DES PROFESSEURS -

A la question de savoir si tous les professeurs leur paraissaient bien compétents :

27, 55 % répondent par l'affirmative :

"Pour moi ils sont compétents et enseignent correctement".

"Oui ils le sont, c'est mon avis en tout cas"

"Il n'y a pas de problème de ce côté; nos professeurs sont bien compétents".

Tous ces élèves-maîtres éprouvent donc un sentiment d'admiration pour leurs professeurs, qu'ils reconnaissent compétents. Mais 43,89 % les estiment plutôt moyens.

"Ils ne sont pas formidables, mais dans l'ensemble ils arrivent à se tirer d'affaire".

"Pour moi, ils ne sont pas tout à fait compétents, mais disons que ça peut aller".

Les propos rapportés ici traduisent une note d'insatisfaction, plus ou moins ouverte. Leurs auteurs et tous les élèves qui partagent l'opinion ainsi exprimée n'admirent pas tellement le personnel enseignant des écoles normales mais s'en contentent bien, à défaut de mieux.

Enfin 18,55 % disent franchement que leurs professeurs ne sont pas compétents.

"Pour moi, ils ne valent rien"

"Non les professeurs que nous avons ne sont pas à la hauteur de leur tâche".

Ces élèves-maîtres semblent même éprouver un sentiment de mépris pour leurs formateurs. Sont-ils simplement de jeunes gens et jeunes filles sans éducation, indisciplinés, de surcroît, et incapables d'objectivité dans le jugement ou, au contraire, de personnes désireuses de bénéficier d'une bonne formation mais à qui la qualité des professeurs en service dans les écoles normales leur semble ne pas permettre de l'acquérir, du moins à leur point de vue ?

Comme nous l'avons constaté, la majorité des élèves-maîtres interrogés n'approuve pas la formation donnée dans les écoles normales congolaises. Beaucoup estiment que le niveau de culture générale devrait y être élevé à celui du bachelauréat. Ceux qui ont un avis contraire insistent pour que les stages soient valorisés davantage et contribuent réellement à la formation. En outre, des disciplines essentielles pour l'école du peuple (activités productives par exemple) ne rencontrent pas l'assentiment de la majorité des élèves-maîtres interrogés. L'enseignement de la langue nationale, un facteur important de la revalorisation du patrimoine culturel d'un pays, est rejeté par la totalité des élèves-maîtres qui ont répondu à notre enquête.

C'est dire que des problèmes existent dans les écoles normales et que ceux-ci constituent des obstacles sérieux à la concrétisation de l'école du peuple.

CHAPITRE 4 -

LES INSPECTEURS-CONSEILLERS PEDAGOGIQUES,
DIRECTEURS D'ECOLES ET L'ENCADREMENT DES MAITRES EN COURS
D'EMPLOI.

Après la formation reçue à l'école normale, les maîtres en exercice sont et doivent être suivis par des inspecteurs et conseillers pédagogiques, ainsi que par leurs chefs d'établissements. Nous nous sommes donc adressé à ces encadreurs pour nous enquérir de la manière dont ils s'y prennent et aussi de leur opinion sur l'action des instituteurs dans les écoles du Fondamental 1er Degré.

Mais, étant donné que nous avons établi pour les inspecteurs-conseillers pédagogiques, d'une part, et directeurs d'écoles, d'autre part, deux questionnaires distincts, en raison de la spécificité du rôle dévolu aux uns et aux autres même s'ils ont un point commun (l'encadrement pédagogique des maîtres), nous allons traiter séparément les deux sortes de résultats obtenus.

Analyse des résultats de l'enquête menée auprès
des inspecteurs - conseillers pédagogiques.

II.4.1. - LA CONCEPTION DE L'ENCADREMENT

A la question de savoir ce qu'est la fonction d'encadrement pour eux, 37,5 % des inspecteurs - conseillers pédagogiques se retiennent d'exprimer leur point de vue.

Pour quelle raison ? une mauvaise formulation ? C'est toujours possible mais, au cours de la pré-enquête, nous n'avons enregistré aucune fausse interprétation sur cette question. Cela nous pousse à croire qu'elle est suffisamment claire et précise. Peut-être faut-il en chercher l'explication dans les renseignements recueillis des services compétents de l'éducation nationale congolaise (1) qui disent qu'à l'intérieur du pays, notamment, nombre de postes d'inspecteurs sont tenus par de simples instituteurs.

Certainement par pénurie de personnel attitré, mais il nous revient à l'esprit cette autre information reçue d'un inspecteur en service à Brazzaville, pour qui tous ceux de sa promotion ont été absorbés par l'administration dès leur sortie de l'institut supérieur des sciences de l'éducation (INSSED), à l'exception d'un seul, envoyé sur le "terrain".

Nous sommes donc porté à croire, sur la foi de nos informateurs, que, dans une bonne partie du pays, l'encadrement des maîtres est confié à des personnes sans formation adéquate. Et, s'il est vrai, d'autre part, qu'on n'organise pratiquement pas de stage de perfectionnement à leur intention, comme on nous l'a dit dans les mêmes services de l'éducation nationale, on peut comprendre pourquoi certains encadreurs évitent de se prononcer sur leur conception personnelle d'une fonction que, néanmoins, ils assument.

(1) - M.E.N. Direction du Personnel et des Affaires Administratives (service du contrôle pédagogique).

18,75 % donnent, une réponse évasive.

"Je n'ai pas de conception particulière sur l'encadrement".

"Ma conception de l'encadrement est celle de tout inspecteur ou conseiller pédagogique. Elle ne peut pas différer des autres car nous servons tous un même pays et sous les mêmes lois".

"Je n'ai pas le droit de définir une conception à moi, d'autant plus que je dépend d'un ministère à qui revient ce rôle".

"L'encadrement à l'école primaire n'est pas une nouvelle chose, on l'a vu pratiquer et nous suivons les traces de nos devanciers".

Comme on le voit, ces propos traduisent l'embarras de leurs auteurs. Ces inspecteurs se contentent de faire remarquer que leur conception est conforme à celle des autres, mais ils ne la définissent pas. C'est la raison pour laquelle nous les rangeons, pratiquement, dans la même catégorie que les premiers. Les uns et les autres, en effet, n'ont pas de vue claire sur le problème posé et cherchent à l'éviter. Ils constituent ensemble une proportion de 56, 25 %, un peu plus de la moitié, ce qui est important et grave lorsqu'il s'agit de ceux-là mêmes sur ce qui repose le fonctionnement d'un système d'enseignement, à travers l'animation pédagogique et le contrôle qu'il leur revient d'assurer.

Pour les autres (43,75 %) l'encadrement est perçu comme une fonction d'animation. Ecouteons certains d'entre eux.

"Je perçois ma fonction d'encadreur comme animateur pédagogique car de nos jours, on ne peut plus se comporter en inspecteur gendarme qui se préoccupait de prendre le maître en faute. Cette conception est périmée et doit faire place à celle d'inspecteur-animateur dont le rôle est d'aider le maître à se perfectionner".

"Je réconforte, je protège, je conseille. Voilà en quoi consiste ma fonction d'encadreur".

"En tant qu'inspecteur de type nouveau, je conçois ma fonction comme animateur pédagogique. J'aide le maître à prendre conscience de ses problèmes et à les résoudre".

Ils se perçoivent comme animateurs pédagogiques, se disent même de type nouveau, pour marquer la différence à établir entre eux-mêmes et ceux qui auraient une conception ancienne de l'encadrement. A notre point de vue, ils nous paraissent bien informés et ouverts au changement.

II.4.2. - L'ANIMATION CULTURELLE, SPORTIVE ET AUTRE

A la question de savoir si les inspecteurs et conseillers faisaient de l'animation culturelle, sportive et autre

22 % déclarent ne pas faire du tout de l'animation.

"Je ne fais pas de l'animation, même pas de l'animation pédagogique pour les raisons suivantes":

"Manque de personnel enseignant capable de m'aider dans cette tâche, insuffisance de crédits carburants

pour les déplacements. Quant aux autres animations citées sur votre questionnaire, je ne peux même pas y songer pour les mêmes raisons".

"Je n'ai pas la possibilité de faire l'animation, même pas l'animation pédagogique parce que je suis démunis de tout".

Ces réponses viennent de quelques circonscriptions de l'intérieur du pays et projettent déjà une certaine lueur sur les problèmes posés par l'encadrement du personnel enseignant au Congo. Les aspects évoqués, par exemple, sont de véritables contraintes qui empêchent le bon fonctionnement du système scolaire. Mais qu'il n'y ait pas d'animation du tout, jusqu'à dans les écoles du lieu où réside l'inspecteur, cela est bien regrettable. Nous pensons que, malgré les difficultés susmentionnées, les inspecteurs et conseillers pédagogiques peuvent bien organiser quelque animation dans les écoles environnantes de leur siège.

II.4.3. - L'ANIMATION PEDAGOGIQUE -

78 % affirment qu'ils organisent l'animation pédagogique, directement ou par l'intermédiaire des chefs de secteurs, de directeurs d'écoles.

"Après quelques visites de classes dans une école donnée je rassemble tous les maîtres de cette école, pour une animation pédagogique ; on aborde des thèmes qui peuvent avoir trait à la législation scolaire, à la psychologie, à l'école du peuple, l'étude du milieu ou, à des disciplines sur lesquelles les maîtres éprouvent beaucoup de difficultés telles que l'élocution, la rédaction, le langage, le calcul au CPM".

"Je ne fais que l'animation pédagogique. Par trimes-
tre un thème est choisi, on le discute avec les chefs
de secteurs. Au 1er trimestre par exemple ~~par exemple~~,
on peut voir l'enseignement du langage au CP1, on
donne des directives. Comme ils disposent des vélos,
eux ils sillonnent leurs secteurs en regroupant des
écoles dans certains lieux".

"L'animation pédagogique s'est jusqu'ici limitée au
niveau des écoles. Chaque directeur d'école organise
au niveau de son établissement ce que nous appelons
des leçons d'essai. Ces leçons devraient normalement
se faire sous la présidence de l'inspecteur ou du
conseiller pédagogique. Malheureusement faute de moyens
de déplacement, ni l'inspecteur, ni le conseiller
pédagogique n'a les possibilités d'aller sur les lieux".

Un seul recommandé le travail de groupe

"Lorsque je demande à un maître de présenter une leçon,
elle doit être préparée par tous les maîtres du niveau
de la classe considérée. C'est un travail de groupe
que je veux, le maître désigné fait la leçon et il est
défendu par tous les autres ayant préparé la leçon
avec lui".

En plus des leçons d'essai : 23 % procèdent par
des visites de classe.

"Je vois individuellement les maîtres. Je relève les
manquements. Je donne des conseils et recommandations sur ce
qu'il faut faire. Je repasse pour contrôler si le
maître exécute ce qui lui a été dit ~~dernièrement~~".

Mais pour 3 inspecteurs, la visite des classes est
l'affaire des seuls conseillers pédagogiques.

"La visite des classes concerne les conseillers péda-
gogiques qui sont au nombre de deux et elle se fait
par leur intermédiaire. Seulement, par manque de véhi-
cule, les visites des conseillers pédagogiques dans
les classes sont insignifiantes en nombre".

Sur la question de savoir quels maîtres ils encadrent, les vieux ou les jeunes, se dégagent deux tendances de même importance chez les inspecteurs et conseillers pédagogiques :

50 % s'occupent de tous les maîtres sans exception.

"J'encadre tous les enseignants car même les vieux maîtres sont dépassés par les exigences de la pédagogie moderne".

Les autres portent leurs efforts particulièrement sur les jeunes.

"On encadre surtout les jeunes qui demandent vraiment d'être guidés pour acquérir l'expérience nécessaire".

Et au cours d'une visite de classe, les inspecteurs et conseillers pédagogiques mettent l'accent sur les aspects ci-après et dans les proportions correspondantes.

27,80 % prennent en compte tous les aspects sans en privilégier un seul.

"Chez moi tout entre en ligne de compte dans l'évaluation du travail d'un maître".

16,70 % insistent sur la préparation de la classe, la tenue à jour des documents.

"J'estime qu'un maître qui prépare bien ses leçons peut enseigner convenablement. Ainsi en mission d'inspection je mets un accent particulier sur la préparation de la classe et la tenue des documents".

55 % s'intéressent surtout à la discipline de la classe

"Une classe indisciplinée n'est capable de rien. C'est pour moi un atout particulièrement important pour juger

du travail qui s'effectue. Ainsi je lui accorde la priorité lorsque je mets pied dans une classe".

27,80 % sont préoccupés surtout par la participation des élèves à la leçon du maître.

"A mon avis, l'essentiel dans une classe est la participation des élèves à la leçon du maître".

22,20 % s'attachent plutôt à l'enseignement du maître, à sa manière de communiquer.

"Tout le monde reconnaît qu'on peut avoir des connaissances sans savoir communiquer. Aussi en mission d'inspection, j'accorde la plus grande importance à l'enseignement du maître, c'est-à-dire, à sa manière de communiquer".

Nous avons cherché également à connaître auprès des inspecteurs et conseillers pédagogiques, les disciplines que les maîtres réussissent le moins bien, à leur point de vue. Elles se présentent de la manière suivante.

DISCIPLINES	: % INSPECTEURS ET CONSEILLERS PEDAGOGIQUES -
Elocution	: 27, 77 %
Histoire	: 61, 11 %
Sciences d'observation	: 66, 66 %
Géographie	: 50 %
Système Métrique	: 94, 44 %
Vocabulaire	: 22, 22 %
Lecture au CP	: 33; 33 %
Calcul	: 22, 22 %
Rédaction	: 16, 66 %
Dessin	: 11, 11 %
Conjugaison	: 11, 11 %
Français	: 36, 88 %

Les inspecteurs et conseillers pédagogiques interrogés reprochent au personnel enseignant placé sous leur contrôle son ignorance des méthodes ou procédés à employer, le fait de ne pas préparer correctement ses leçons, dans la plupart des cas, ainsi que la passivité des élèves aux cours. Ils déploront enfin que la mémorisation soit privilégiée et poussée à outrance.

Les disciplines ci-après sont considérés par les mêmes encadreurs comme celles que les instituteurs réussissent le mieux à enseigner.

DISCIPLINES	:	% INSPECTEURS ET CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES -
Lecture	:	55, 55 %
Calcul	:	44, 44 %
Grammaire	:	27, 77 %
Dictée	:	50 %
Histoire	:	44, 44 %
Langage au C.P.	:	38, 88 %
Récitation	:	27, 77 %
Hygiène	:	27, 77 %
Education Physique	:	27, 77 %
Chant	:	27, 77 %

Nous constatons que certaines disciplines comme l'histoire ou le calcul au C.P. sont diversement appréciées par les encadreurs qui ont répondu à notre enquête, en les plaçant dans les deux groupes à la fois. Est-ce par inadvertance ou parce qu'ils éprouvent des difficultés à porter un jugement net et précis sur la manière dont elles sont dispensées.

sées dans les écoles ? Cela excite notre curiosité et nous met dans l'obligation de les ranger parmi celles que nous aurons à suivre au cours de nos visites de classe à entreprendre dans le cadre de cette étude.

Mais les inspecteurs et conseillers pédagogiques ont évoqué aussi les problèmes et difficultés rencontrées dans l'accomplissement de leur tâche. Ils sont d'ordre matériel et financier, pédagogique et humain. Voici comment ils sont perçus et comment se repartissent les avis des encadreurs.

- Manque de véhicule 99 %

"Je ne peux pas me déplacer à l'intérieur de ma circonscription par manque de véhicule. C'est ce qui nous bloque le plus. Tant que les inspecteurs ne seront pas dotés de moyens de déplacement (véhicule) ils donneront toujours l'impression d'être des bureaucrates et l'encadrement ne marchera jamais dans les écoles".

- Crédits de fonctionnement insuffisants 90 %

"Que peut-on faire avec un crédit carburant de 55.000 F et un crédit de fonctionnement de 90.000 F".

- Manque de matériel didactique 99 %

"Les écoles ne sont pas dotées de matériel didactique et les maîtres ne font aucun effort pour fabriquer ce qu'ils seraient en mesure de produire eux-mêmes".

- Manque de formation chez les maîtres : 92 %

"Comme tout le monde le sait, avec le recrutement massif des volontaires de l'éducation qu'on installe dans les classes sans préparation sérieuse au départ, je peux dire qu'à l'heure actuelle la plupart de nos maîtres du primaire sont sans formation et cela nous pose de grands problèmes au niveau de l'encadrement".

- Maîtres découragés par les mauvaises

conditions de travail 32 %

"Dans les écoles on trouve des maîtres qui manifestent visiblement leur découragement parce qu'ils se disent sous-payés et ne se sentent pas tellement considérés lorsqu'ils se comparent au personnel d'autres administrations".

- Insuffisance de personnel : 87, 25 %

"Malgré le recrutement des volontaires, il nous manque toujours du personnel. Dans ma circonscription par exemple, il manque au moins 125 maîtres pour combler les besoins".

- Cas d'indiscipline : 22, 22 %

"On relève des cas d'indiscipline caractérisée dans beaucoup d'écoles où des maîtres désertent leur classe (sans permission évidemment) pour passer un, deux, trois semaines à Brazzaville ou Pointe-Noire".

- Manque de logement de maîtres 75 %

"Beaucoup de maîtres, ici à l'intérieur du pays ne sont pas logés. Ils doivent louer et parfois ne trouvent pas à louer".

- Manque de tables-bancs, de manuels scolaires 79 %

"Dans ma circonscription, vous trouvez des élèves qui s'asseyent à même le sol, parce qu'il manque de tables-bancs. Quant aux manuels scolaires, c'est une pénurie quasi-totale".

- Manque de conscience professionnelle chez les enseignants 33 %

"Il faut reconnaître que de nos jours, les maîtres ne prennent plus leur travail à cœur. Nombreux sont ceux qui brillent par une inconscience caractérisée".

"Les vieux maîtres en particulier sont hostiles à l'innovation. Ils sont ancrés dans leurs vieilles méthodes".

Les élèves souffrent d'un manque d'encadrement sérieux car les maîtres préparent surtout leurs propres examens.

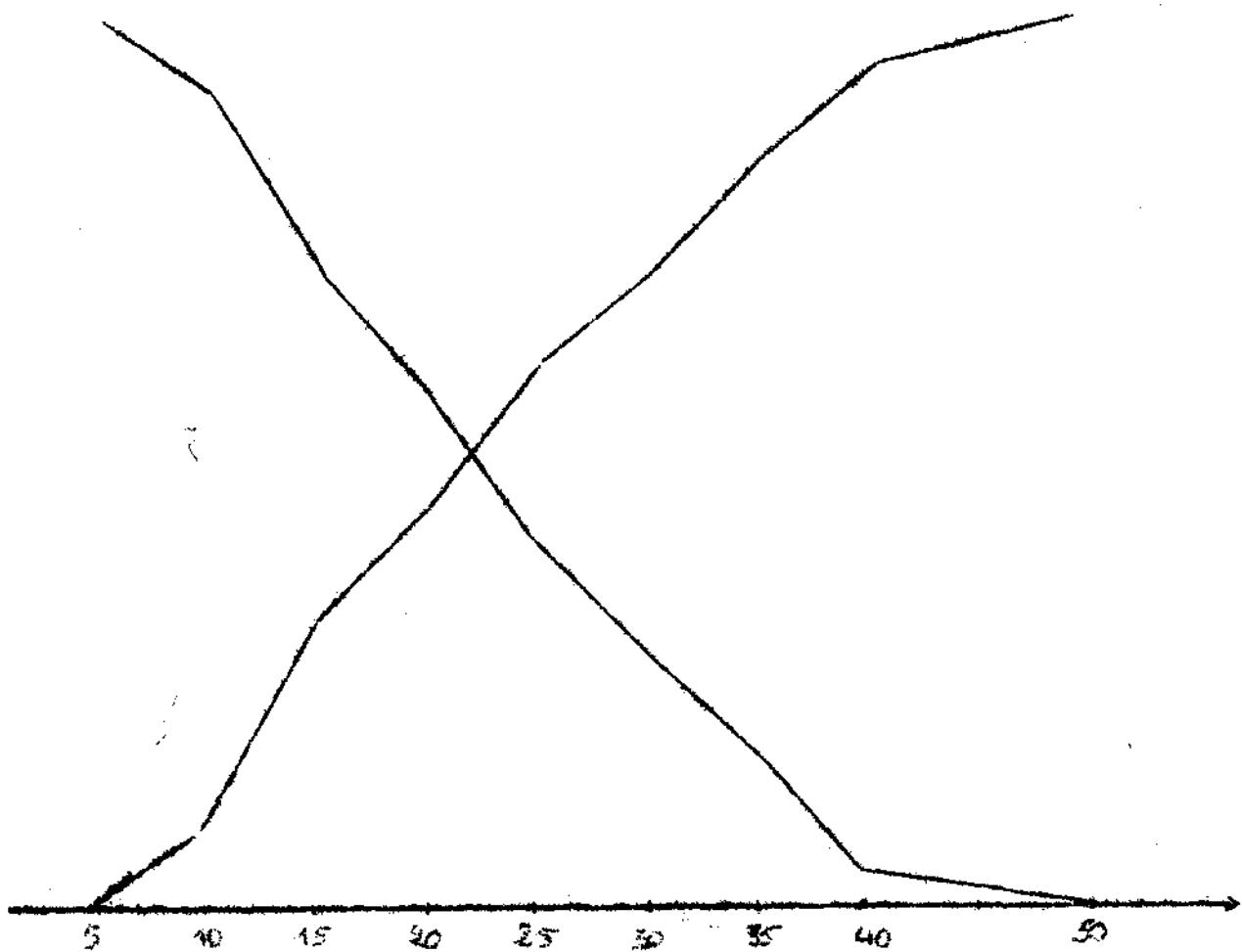
"Les élèves ne sont pas encadrés comme il ~~devrait être~~ les maîtres passent le plus clair de leur temps à préparer leurs examens. Il faudrait y trouver une solution, peut-être que le bac pédagogique dont on parle en constituerait une".

A la question de savoir combien de maîtres en moyenne un inspecteur ou un conseiller pédagogique a coutume de voir individuellement au cours d'une année scolaire, nous avons enregistré les réponses suivantes, classées par ordre de fréquences cumulées, croissantes et décroissantes représentées sous forme de diagramme.

Répartition des inspecteurs et conseillers pédagogiques suivant le nombre de maîtres visités en une année scolaire.

NOMBRE DE MAITRES VISITES		: INSPECTEURS :FREQUENCES	:FREQUENCES : ET CONSEILLERS CUMULEES : CUMULEES	: PEDAGOGIQUES: CROISSANTES DECROISSANTES
5	à 10	maîtres : 7,96 %	: 7,96	: 100
10	à 15	maîtres : 19,12 %	: 27,08	: 92,04
15	à 20	maîtres : 17,52 %	: 44,60	: 72,92
20	à 25	maîtres : 15,91 %	: 60,51	: 55,40
25	à 30	maîtres : 13,38 %	: 73,89	: 39,49
30	à 35	maîtres : 10,19 %	: 84,08	: 26,11
35	à 40	maîtres : 11,14 %	: 95,22	: 15,92
40	à 50	maîtres : 4,78 %	: 100	: 4,78

DIAGRAMME CUMULATIF



La moyenne des maîtres visités par un Inspecteur ou Conseiller Pédagogique, calculée sur la base de la moyenne arithmétique pondérée $\frac{\sum n_i x_i}{\sum n_i}$, est de 22.

Cette moyenne se trouve sur le graphique en abaissant une perpendiculaire sur l'axe des abscisses à partir du point de rencontre des deux courbes.

Dans les circonscriptions concernées par notre enquête, les effectifs des maîtres ont été les suivants pour l'année scolaire 1982 - 1983 que nous avons choisie à titre indicatif.

C I R C O N S C R I P T I O N S		:	NOMBRE DE MAITRES
BRAZZAVILLE	- MAKELEKELE	:	225
BRAZZAVILLE	- BACONGO	:	200
BRAZZAVILLE	- POTO-POTO	:	225
BRAZZAVILLE	- MOUNGALI	:	181
POOL	- GAMABA	:	125
POOL	- BOKO	:	148
POOL	- KINDAMBA	:	88
MPAMA		:	108
MOUYONDZI		:	100
MADINGOU		:	150
BOUNDJI		:	105
KELLE		:	88
OYO		:	107
EWO		:	103
KINKALA		:	101
LOUBOMO	- COMMUNE	:	172
LOUBOMO	- EXTERIEUR	:	82
LOUESSE		:	94

LEKOUMOU - NORD	:	42
LEKOUMOU - SUD	:	19
NKENI	:	140
LEFINI	:	80
KOUILOU - EXTERIEUR	:	50
MVOUMVOU	:	104
COMMUNE - EST	:	174
COMMUNE - OUEST	:	105
EPENA	:	41
IMPFONDO	:	53
DONGOU	:	70
SANGHA	:	100

Même à vue d'oeil, et quelle que soit la circonscription considérée, on s'aperçoit que le rapport est particulièrement insignifiant. Les inspecteurs et conseillers pédagogiques se disent bloqués dans leur action par manque de moyens de tous ordres. Ceux qui y parviennent plus ou moins le font généralement sous forme de leçon d'essai. Dans la plupart des cas, celle-ci se déroule sous la simple responsabilité des chefs de secteurs ou directeurs d'écoles, bien que ces derniers n'aient pas reçu de formation de formateurs.

Analyse des résultats de l'enquête menée auprès des directeurs d'écoles.

Aussi, avons nous cherché à connaître la manière dont les directeurs d'écoles, par exemple, s'acquittent de cette tâche d'encadrement pédagogique.

III.4.4. LA CONTRIBUTION DES DIRECTEURS AU PERFECTIONNEMENT DES MAÎTRES PLACÉS SOUS LEUR CONTRÔLE.

C'est un devoir, en effet, pour les directeurs d'écoles, d'aider leurs adjoints à s'améliorer professionnellement. Ceux d'entre eux qui ont bien voulu répondre à notre enquête disent comment ils procèdent généralement.

Vérification des documents de travail 85 %

"Une vérification régulière des préparations de classe, les imperfections sont signalées avec des conseils à l'appui".

La grande majorité des directeurs interrogés accorde la meilleure attention au contrôle de documents de travail de leurs adjoints, particulièrement à leurs préparations de classe. Ils sont donc persuadés que celles-ci conditionnent la réussite d'une leçon. Lorsqu'elles sont négligemment faites ou n'existent pas du tout, c'est la qualité de l'enseignement qui en pâtit. En outre, elles permettent d'apprécier le niveau de culture générale et professionnelle des intéressés et de mieux déterminer les conseils nécessaires à leur perfectionnement. Il faut noter aussi qu'une forte proportion (78,26 %) de directeurs organise des leçons d'essai.

"Une ou deux fois par mois, j'organise une leçon d'essai. Tous les maîtres de mon école y participent. On critique la leçon et on arrête le plan convenable que chacun relève sur son cahier de conseils".

Cette formule semble dictée par les inspecteurs, qui la pratiquent eux-aussi soit directement, soit par l'intermédiaire de leurs chefs de secteurs et directeurs d'écoles. Elle permet un échange de vues au sein du personnel enseignant d'une même école sur les méthodes et procédés utilisés. Mais, pour son efficacité, il faut qu'elle soit bien organisée et animée surtout par une personne qui ait l'expérience et les connaissances pédagogiques nécessaires, et soit capable de donner les fondements psychologiques et linguistiques qui sous-tendent la méthode utilisée. L'animateur doit favoriser un débat libre et fructueux autour de la leçon, sans que la discussion se transforme en critiques stériles à l'endroit du maître qui l'aura présentée. On peut donc se demander si les chefs de secteurs et directeurs d'écoles qui assument cette tâche peuvent l'accomplir dans cette perspective. En nous posant cette question, nous n'avons nullement l'intention de méconnaître chez les directeurs d'écoles, leur part de responsabilité dans l'encadrement pédagogique de leurs adjoints, au contraire. Nous voulons simplement faire remarquer que les inspecteurs et conseillers pédagogiques ne devraient pas se décharger complètement sur les directeurs d'écoles, comme c'est le cas chez la plupart de ceux que nous avons interrogés.

Les directeurs d'écoles effectuent des visites de classe eux-aussi (32, 60 %).

"Pour aider mes maîtres à se perfectionner sur le plan pédagogique, j'assiste parfois à leurs leçons, mais j'assiste surtout les jeunes volontaires de l'éducation qui ont besoin de mes conseils".

"Je passe dans les classes et je donne des conseils dans le cahier dit de "conseils pratiques" que l'inspecteur ou le conseiller pédagogique peut consulter lors de son passage dans la classe".

En comparant les pourcentages de réponses aux questions, nous constatons que le contrôle des documents obligatoires, les séances de travail et les leçons d'essai, l'emportent sur les visites de classes comme moyens d'intervention des directeurs d'écoles pour le perfectionnement des maîtres. C'est peut-être parce que, dans bon nombre de cas, à l'intérieur du pays notamment, ils sont aussi responsables de classes et n'ont donc pas le temps nécessaire d'assister leurs collaborateurs au cours même de leur enseignement ; contrairement à ceux de Brazzaville, par exemple, qui en sont tous déchargés et peuvent de ce fait utiliser à volonté toutes les formules possibles.

A l'issue de ces visites 25 % donnent de fiches modèles de préparation de classe.

"Je donne des fiches modèles aux enseignants qui ne savent pas les confectionner".

A l'école primaire, la fiche de préparation doit, en effet, fournir un certain nombre de renseignements relatifs à des points précis et indiquer la démarche à suivre pour chaque leçon. On sait aussi que l'enseignement des disciplines inscrites au programme, se conçoit généralement dans un ordre que la fiche est tenue de faire ressortir et de respecter dans ses grandes lignes.

Enfin, les directeurs d'écoles disent qu'ils organisent de nombreuses séances de travail au cours desquelles ils abordent avec leurs adjoints des sujets de pédagogie (75 %).

- la conduite de la classe 75 %
- la déontologie 43 %
- le mouvement national des pionniers (M.N.P.)... 75 %
- la discipline 90 %
- le travail productif à l'école 75 %

Ils veulent ainsi démontrer que leur action d'enca-
drement pédagogique est variée et multiforme. Mais nulle part
nous n'avons perçu leur sentiment quant à l'effet qu'elle
produit sur les maîtres. Peut-être notre questionnaire ne
les y obligeait-il pas. On peut cependant retenir des réponses
reçues que les directeurs d'écoles contribuent au perfection-
nement des maîtres en cours d'emploi.

L'enquête menée auprès des inspecteurs-conseillers
pédagogiques et directeurs d'écoles révèle donc que ces enca-
dreurs éprouvent de nombreuses difficultés qui ont trait au
matériel, à l'insuffisance des crédits, à l'inconscience pro-
fessionnelle des maîtres et à l'inexpérience de bon nombre
d'entre eux. Les inspecteurs et conseillers pédagogiques,
notamment, qui ont mission de superviser des circonscriptions
entières, n'ont pas toujours les moyens d'intervention capa-
bles d'assurer leur déplacement. Les directeurs d'écoles,
quant à eux, se limitent à quelques formules simples d'enca-
drement pédagogique. Nous pensons que celui-ci aurait pu
être plus efficace si, malgré les difficultés évoquées, l'ac-
tion des inspecteurs-conseillers pédagogiques et directeurs
d'écoles s'efforçait d'être plus dynamique et portait sur
l'ensemble des activités que sous-tend la conception moderne
de l'encadrement, surtout dans un pays en pleine mutation
éducative comme le Congo.

CHAPITRE 5 - LE PERSONNEL ENSEIGNANT FACE A L'ENCADREMENT
PERCU DANS LES ECOLES ET AU CENTRE DE PERFECTIONNEMENT DES MAITRES (CPM)

Comme on le sait, l'action d'encadrement pédagogique des inspecteurs-conseillers pédagogiques et directeurs d'écoles s'adresse exclusivement aux maîtres et maîtresses en cours d'emploi. Ceux-ci sont donc les plus susceptibles de la juger et de nous aider à mieux l'apprécier. C'est dire qu'il convient aussi d'aller vers eux et de connaître leur opinion. Mais, tenant compte de la situation spécifique des maîtres appelés à suivre les stages du CPM pendant les grandes vacances, nous avons établi à leur intention un questionnaire spécifique.

Analyse des résultats de l'enquête menée auprès des instituteurs et institutrices en exercice.

II.5.1. - L'APPRECIATION DE L'ENCADREMENT REÇU

Les avis se répartissent comme suit :

23, 13 % estiment que l'encadrement reçu contribue à l'amélioration de leurs méthodes d'enseignement.

"Grâce à mon inspecteur et à mes conseillers pédagogiques, je peux dire que mes méthodes d'enseignement s'améliorent sur le terrain".

Cette note/satisfaction exprimée par le personnel enseignant honore bien les inspecteurs et conseillers pédagogiques. Mais il s'agit là de l'avis d'une minorité.

La majorité quant à elle se divise en deux sous-groupes : 32,72 % trouvent que l'encadrement reçu est insuffisant et n'apporte pas grand'chose.

"Les inspecteurs ne nous encadrent pas suffisamment à tel point que leur action ne se fait pas bien sentir".

Et pour 44,15 % l'action des inspecteurs n'est pas du tout efficace, elle est même nulle.

"Je ne vois pas ce que m'apportent les inspecteurs et conseillers pédagogiques. C'est rien du tout".

Ainsi la plus grande proportion de maîtres interrogés considère-t-elle qu'elle ne profite pas de l'assistance pédagogique et culturelle des inspecteurs et conseillers pédagogiques chargés de l'encadrement du personnel sur le terrain. Il faut craindre que les agents concernés plongent dans la médiocrité et la routine qui ne peuvent pas leur permettre de dispenser un enseignement digne d'intérêt pour leurs élèves.

Parfois, la valeur même de l'encadrement est mise en question.

Ceux qui ont bien voulu expliquer leur opinion sur ce point en donnent les raisons suivantes :

- Les critiques formulées par les encadreurs ne sont pas toujours convaincantes.
- Les inspecteurs et conseillers pédagogiques n'appréhendent pas correctement les difficultés rencontrées par les maîtres.
- Leurs visites sont tellement irrégulières et brèves que les problèmes sont simple-

ment effleurés. Ainsi disent-ils, pour quelqu'un qui n'a jamais été dans une école de formation par exemple, ces visites n'apportent pas grand'chose.

- Les encadreurs eux-mêmes ne donnent jamais de leçon modèle.

Comme on le voit, ils désapprouvent l'action d'encadrement pédagogique des inspecteurs et conseillers pédagogiques. Ces derniers sont même contestés dans leurs capacités professionnelles ; indiscutablement, cela porte atteinte à leur autorité et n'est pas de nature à favoriser leur tâche.

A la question de savoir quelles sont les disciplines qu'ils maîtrisent mieux, désormais, grâce à l'action de leurs encadreurs, les maîtres indiquent notamment celles que nous portons dans le tableau ci-après par ordre décroissant des avis exprimés.

DISCIPLINES	POURCENTAGE DES MAITRES
Vocabulaire	32,45 %
Calcul	26,90 %
Lecture	24,50 %
Grammaire	14,09 %
Elocution	13,44 %
Langage	07,38 %
Leçon de choses	06,88 %
Dictée préparée	06,57 %
Conjugaison	05,24 %
Récitation	04,91 %
Construction de phrases	03,60 %
Rédaction	03,27 %
Géographie	02,95 %
Ecriture	02,62 %
Histoire	02,29 %
Chant	02,29 %
Arithmétique	01,29 %
Dessin	00,65 %

Sur 18 matières signalées ici, 5 seulement bénéficient d'un pourcentage d'avis supérieur à 10 %. Cela montre que les autres disciplines sont maîtrisés par très peu d'instituteurs. Est-ce parce que de nombreux encadreurs n'y accordent pas beaucoup d'importance, ou parce qu'elles seraient négligées par la plupart de maîtres d'écoles primaires? Aucun élément dans les réponses reçues ne nous permet, hélas! de répondre à cette double question.

Les mêmes instituteurs affirment qu'ils éprouvent encore des difficultés dans les disciplines suivantes :

D I S C I P L I N E S		POURCENTAGE DE MAITRES
Histoire	:	13,11 %
Géographie	:	09,89 %
Vocabulaire	:	09,18 %
Calcul	:	04,59 %
Compte-rendu rédaction	:	04,59 %
Elocution	:	03,93 %
Langage	:	03,93 %
Grammaire	:	03,93 %
Agriculture	:	03,60 %
Conjugaison	:	03,27 %
Géométrie	:	02,52 %
Leçon de choses	:	02,52 %
Dictée préparée	:	02,62 %
Dessin	:	02,29 %
Morale	:	02,29 %
Rédaction	:	01,96 %
Système métrique	:	01,96 %
Lecture	:	01,96 %
	:	
	:	

A en juger par le pourcentage des avis exprimés, les trois premières disciplines citées ici sont les plus décriées de toutes. Peut-être les maîtres ignorent-ils qu'elles doivent prendre appui sur l'observation et exigent une grande participation des élèves. Mais, dans l'ensemble, il y a une forte corrélation entre les avis des encadreurs et ceux des instituteurs. Beaucoup de matières rangées dans telle ou telle catégorie par les uns et les autres se retrouvent placés effectivement dans les groupes indiqués.

Que dire de cette diversité d'avis enregistrés sur une même discipline chez bon nombre de maîtres ? Ces derniers n'ont peut-être pas une conception identique sur les enseignements considérés. Tout d'abord, on ne saurait perdre de vue qu'une grande fraction du corps enseignant a été injectée dans le système sans formation initiale appropriée. Il faudrait ensuite se rappeler que les inspecteurs et conseillers pédagogiques eux-mêmes reconnaissent (dans leurs réponses à notre questionnaire) que l'encadrement sur le terrain est loin d'être satisfaisant.

Sur le point précis des méthodes d'enseignement, 28 % de maîtres interrogés disent qu'ils pratiquent plus ou moins les méthodes actives.

"J'ai recours aux méthodes actives malgré le matériel qui fait souvent défaut".

35 % répondent de manière évasive, comme pour éviter la question.

"En classe j'utilise avec mes élèves les méthodes qui me semblent bonnes".

37 % n'y répondent pas du tout.

Il semble qu'il existe un problème sur les méthodes employées dans les écoles du fondamental 1er degré. Les difficultés évoquées par ceux qui tentent de mettre en pratique les méthodes actives sont indéniables. Mais s'efforcent-ils d'enrayer celles qui pourraient l'être en partie grâce à leur savoir faire ? Car, si les élèves ne disposent pas d'un certain matériel, même de celui que l'on peut fabriquer ou se procurer facilement, nous ne voyons pas comment parler alors de la pratique des méthodes actives dans une classe donnée. Quant aux réponses évasives, elles traduisent simplement l'embarras dans lequel se trouvent leurs auteurs qui ne savent pas ou n'osent pas définir la méthode utilisée.

S'agissant de la fréquence des visites des inspecteurs dans les classes au cours de l'année scolaire écoulée, nous avons recueilli des maîtres interrogés, les réponses suivantes :

aucune	fois	=	57 %		
1	fois	=	36 %		
2	fois	=	07 %		
plus	de	2	fois	=	0 %

Cette forte proportion d'instituteurs qui n'ont jamais reçu dans leur classe la visite de leur inspecteur ou conseiller pédagogique est certainement liée aux difficultés de tous genres signalées par les encadreurs (manque de véhicule notamment), mais peut-être aussi à certaines carences dénoncées par les maîtres chez leurs inspecteurs et conseillers pédagogiques que de surcroit :

26 % rangent dans la catégorie des incapables.

"Franchement mon inspecteur et mon conseiller pédagogique ne sont pas à la hauteur de leur tâche".

32 % considèrent comme relativement passables.

"Je dirai plutôt qu'ils sont passables".

23 % seulement les trouvent compétents.

"Ils sont compétents mais ne doivent pas réfuter nos suggestions" et 9 % se gardent de juger.

Comme on le voit, les avis sont diversifiés et nous pensons qu'ils cachent des problèmes certains capables de gérer l'action à mener sur le terrain pour un encadrement efficace des maîtres, partant une meilleure formation des élèves.

Quant à la pratique des activités productives par ces derniers, la presque totalité des maîtres reconnaît qu'elle est effective mais ne cite que la culture des champs ou des jardins.

"Oui nos élèves se livrent aux activités productives. Ils cultivent le maïs, le manioc ou le légume".

Il s'agit peut-être là des activités les plus faciles à réaliser dans ce domaine parce qu'elles ne demandent que la surface cultivable (et celle-ci ne manque nulle part au Congo) mais, lorsqu'on s'en tient à elles seules, nous ne voyons pas ce qui aura changé par rapport au passé et en quoi on aura vraiment amorcé le processus de l'école du peuple surtout dans ce secteur essentiel pour la réforme projetée.

Par ailleurs, rien ne se fait sur le plan culturel, l'exception des activités sportives disent les maîtres interrogés.

"Il n'y a pas d'activités culturelles, mais le sport se pratique beaucoup".

Cela rejoint le point de vue des inspecteurs et conseillers pédagogiques sur cette question. Les écoles ne vivent donc pas dans une animation culturelle pouvant leur permettre de rayonner véritablement autour d'elles.

A la question de savoir comment les maîtres s'organisaient au niveau de leur école pour participer à leur propre formation, les réponses reçues parlent en premier lieu de l'institution des leçons d'essai.

"C'est surtout par les leçons d'essai qui se déroulent à l'école que nous contribuons à notre propre formation".

Viennent ensuite les consultations interpersonnelles.

"Parfois on demande conseil à un camarade. On discute avec lui au sujet, de la méthode à utiliser. Tout cela forme évidemment".

Il semble qu'il n'existe pas de recherche collective organisée dans les écoles du Fondamental 1er Degré en vue de l'amélioration des méthodes d'enseignement. Tout au plus les instituteurs se contentent-ils de se communiquer des informations ou de discuter sur la pratique d'un collègue à l'occasion d'une leçon d'essai par exemple. Cela s'explique, à notre avis, par le fait que, à l'école normale où ils reçoivent leur formation initiale, on ne les initie pas à la recherche, comme l'ont reconnu tous nos enquêtés à propos de cette institution.

Enfin, les maîtres interrogés disent que les directeurs d'écoles contribuent plus ou moins à leur formation par les activités ci-après :

- contrôle des documents

- conseils donnés à l'occasion de visites de classe
- leçons d'essai
- séances de travail ayant trait aux problèmes pédagogiques.

Mais la majorité n'apprécie pas la qualité de cette contribution : 20 % estiment même qu'elle est nulle.

Nous constatons que les actions mentionnées ici correspondent pratiquement à celles déjà indiquées par les directeurs eux-mêmes sur ce point précis. Elles nous paraissent quelque peu variées, mais ceux qui déprécient l'action d'encadrement effectuée par ces directeurs donnent là un jugement de valeur par rapport à son efficacité. Cette dernière constitue en effet la conditions essentielle que doit remplir une action pour atteindre les objectifs visés. C'est dire, en d'autres termes, que le directeur d'école doit être capable de jouer pleinement son rôle dans toute la complexité de celui-ci.

Malheureusement, les maîtres interrogés ne semblent pas tous avoir perçu cette disposition chez leurs directeurs d'écoles.

Analyse des résultats de l'enquête menée auprès des stagiaires du centre de perfectionnement des maîtres.

Que pense l'autre catégorie d'enseignants, appelés stagiaires du centre de perfectionnement des maîtres (CPM), de la formation reçue dans ce centre ?

II-5.2. - LA FORMULE ACTUELLE -

Nous leur avons demandé de nous dire ce qu'ils pensaient de la formule actuelle pour le perfectionnement des

maîtres, en dégageant les avantages et inconvénients qu'elle comportait. Or les avis exprimés se répartissent comme suit :

65,57 % trouvent que la formule actuelle est inopérante pour les raisons ci-après :

- temps trop court qui ne permet pas d'épuiser le programme prévu.
- on n'organise pas de leçons pratiques :
- programme au rabais.
- manque d'encadrement efficace.

"Cette nouvelle formule qui consiste à perfectionner les maîtres admis au CPM pendant les grandes vacances n'est pas bonne parce qu'on ne peut pas étudier en 3 mois le programme prévu pour 18 mois".

"L'encadrement n'est pas efficace, beaucoup de professeurs ne sont pas compétents à tel point que les stagiaires ne prennent pas ces cours au sérieux".

"Les cours sont mal organisés, il manque de leçons pratiques".

Leurs critiques portent donc sur plusieurs aspects. Mais l'une d'elles retient particulièrement notre attention parce qu'elle est émise par la plus grande fraction des stagiaires. C'est celle qui concerne la durée du stage, décriée à cause de sa brièveté.

Nous osons croire que la mesure prise répond à une politique. Il conviendrait que celui-ci soit expliquée aux

principaux intéressés, les maîtres en stage de perfectionnement, et que, malgré tout, ces derniers ne fassent pas les frais de cette politique par une formation au rabais. On dénote, en tout cas, à travers les propos recueillis et émanant de ceux qui révèlent leur opposition à la nouvelle formule du C.P.M., la volonté d'acquérir une bonne formation, et même une certaine culture générale.

25,54 % estiment que cette formule est avantageuse pour les raisons ci-après :

- on gagne vite sa promotion sans se donner trop de peine.
- elle permet de maintenir l'effectif des maîtres dans les circonscriptions.

"A mon avis cette formule est acceptable et je ne peux que la soutenir car elle permet de finir vite et de gagner vite sa promotion".

"Elle est bonne et rapide parce qu'en 6 mois, on termine, contrairement à l'ancienne formule".

"Je la trouve bonne car elle permet de remédier au déficit des enseignants surtout à l'intérieur du pays".

La solution de facilité semble l'emporter chez les stagiaires qui s'expriment ici car, ils ne voient, à travers la nouvelle formule, que la possibilité d'aller vite vers une nouvelle promotion, sans se soucier de la qualité de la formation reçue. On peut dire cependant que celui qui y trouve le moyen de faire face au déficit en personnel enseignant dont souffre le pays, fait exception. Mais, tout en l'appuyant, il pourrait bien émettre des réserves quant à l'efficacité de cette formule pour le perfectionnement des instituteurs, au cas où il partageait ce point de vue.

II.5.3.

LE PERSONNEL D'ENCADREMENT

57,72 % de nos enquêtés du CPM estiment qu'il lui manque de la volonté.

33,10 % le juge incapable d'assurer cette fonction

9,38 % seulement le trouvent dévoué et compétent.

Le plus grand nombre de répondants n'apprécie donc pas le personnel que l'on affecte chaque année au CPM pour l'encadrement pédagogique. Pourtant, ce corps professoral est formé généralement d'inspecteurs, d'élèves inspecteurs et conseillers pédagogiques, de professeurs de C.E.G. L'entretien que nous avons eu avec certains de ces encadreurs nous a révélé qu'il se posait à eux un certain nombre de problèmes susceptibles d'exercer une influence néfaste sur la qualité de la prestation.

- transport non assuré (ceux qui viennent de l'intérieur du pays notamment éprouvent de grandes difficultés à se déplacer pour les cours).
- manque d'indemnités (donc de stimulants)

On pourrait trouver là une explication, parmi tant d'autres, aux carences des encadreurs signalées par les stagiaires. Mais ces difficultés peuvent-elles justifier, si tel est vraiment le cas, un enseignement mal conçu et mal donné, l'utilisation des méthodes surannées qui ne peuvent pas contribuer à une bonne formation de maîtres et à leur perfectionnement ? Non, bien sûr, car il faut faire preuve d'initiative, de courage, utiliser tous les moyens disponibles (intellectuels et autres) pour minimiser les effets pervers des contraintes véritables et aller toujours vers les objectifs visés.

Enfin, les maîtres admis au CPM ont émis des voeux relatifs au programme des stages, et à l'organisation de ceux-ci dans leur ensemble. Ils souhaitent notamment :

- recevoir dans cette institutions, un enseignement qui leur permettrait de poursuivre des études supérieures.
- suivre le même programme que dans les écoles normales proprement dites.
- recevoir une bonne "dose" de mathématiques, de français, de sciences, de psychologie, de pédagogie.
- disposer des professeurs compétents et dévoués.
- être initiés aux problèmes d'administration, reclassés en catégorie supérieure juste après l'admission d'entrée, eu égard surtout au peu d'avantages que présente la formule du C.P.M.
- voir supprimer l'examen de sortie à la fin du stage.
- et pour 66,66 % revenir à l'ancienne formule mais avec un équipement adéquat (matériel nécessaire, bibliothèque, laboratoire et classes d'application).

Ceux des stagiaires du CPM (et les plus nombreux) qui réclament, comme la plupart des élèves-instituteurs des écoles normales, une formation capable de les aider à poursuivre des études supérieures, oublient que, par essence, un stage de perfectionnement vise des objectifs différents de ceux d'une école de formation initiale. Ils se comportent dans leur réclamation comme ces jeunes "normaliens", bien qu'il faille reconnaître que, pour toute personne, l'ambition d'approfondir ses connaissances est légitime. Mais chaque institution poursuit des objectifs précis et établit son programme en conséquence. C'est dire que le CPM ne devrait être considéré comme une école normale classique et encore moins comme

un lycée préparant au baccalauréat. Nous pensons toutefois que cet établissement doit donner aux stagiaires des méthodes de travail capables de les aider à s'auto-former dans le cadre de l'éducation permanente, à acquérir des connaissances même de niveau très élevé. Et, lorsqu'on examine en profondeur le souhait émis par certains stagiaires d'être reclassés immédiatement après l'admission au concours d'entrée, et de ne pas subir un examen de sortie, on s'aperçoit qu'il s'agit là en fait de l'expression pure et simple d'un sentiment de dépit, parce que les intéressés estiment qu'ils n'apprennent rien dans cette institution.

Enfin, pour terminer, disons que deux tendances d'importance inégale se dégagent chez les stagiaires du CPM. L'une, la plus forte, condamne énergiquement la formule actuelle ; l'autre la soutient bien que certains de ses éléments espèrent y voir apporter quelques améliorations. Tout cela laisse apparaître que le CPM pose des problèmes qu'il faut analyser correctement, afin d'aboutir à une formule capable de contribuer de manière efficace au perfectionnement des maîtres en cours d'emploi. Mais pour avoir une idée globale des avis exprimés par nos enquêtés, nous allons tenter de faire une synthèse de toutes les réponses à nos questionnaires.

SYNTHESE DES REPONSES AUX QUESTIONNAIRES

La majorité des professeurs conteste les programmes de formation à l'école normale. Ceux-ci sont trop vastes pour les uns, incohérents et inadaptés pour les autres. Ces derniers, en particulier, estiment que certaines disciplines ne devraient pas y figurer et déplorent l'absence d'un bon nombre d'enseignements qu'il aurait fallu y introduire. Il s'en trouve également qui préconisent, pour l'école normale, la préparation au baccalauréat ou, du moins, à un niveau d'études équivalent. D'autres prennent même la responsabilité de délaisser le programme officiel, qu'ils jugent incapable d'atteindre les objectifs de formation dans une école normale. Et c'est une petite minorité qui approuve sans réserve les dits programmes.

Au sujet des méthodes d'enseignement, la grande fraction des professeurs interrogés déclare qu'elle ne fait que des cours magistraux. Elle l'explique soit par le manque de matériel didactique, soit par la nécessité pour les élèves-maitres à savoir prendre des notes. D'autres professeurs considèrent que cette forme d'enseignement est la meilleure parce qu'elle permet d'épuiser le programme indispensable en un temps relativement court. Par contre, 12 % déclarent qu'ils appliquent des méthodes actives seules capables à leur point de vue, d'aider réellement les élèves-instituteurs dans l'acquisition des connaissances et aptitudes nécessaires.

A propos de la recherche, nos enquêtés affirment qu'elle ne se pratique pas dans les établissements où ils exercent et font le même constat au sujet des activités productives. Et, de l'avis d'un bon nombre de répondants, celles-ci ne présentent aucun intérêt dans une école normale. Tout le monde dit par ailleurs que les institutions de formation

de maîtres n'ont pas de contacts organisés avec leur environnement.

En ce qui concerne l'organisation des stages pratiques, 4% seulement la trouvent bonne. Les autres estiment qu'elle ne peut pas contribuer à la formation souhaitée à cause de la brièveté de sa durée. La discipline de son côté ne satisfait personne ; elle laisse à désirer aux yeux de tous les professeurs interrogés.

Parlant de l'animation culturelle et sportive, la même catégorie d'enquêtés dit qu'elle se pratique uniquement sous le volet du sport et que rien ne se fait au plan de la culture. Enfin, l'examen de sortie des écoles normales est mal conçu pour 88 % contre 4 % qui l'approuvent entièrement et 8 % avec certaines réserves.

En gros, les professeurs d'écoles normales dans leur ensemble ne sont pas eux-mêmes satisfait du fonctionnement de ces institutions et partant de la formation assurée.

Pour leur part, les élèves-instituteurs sous-estiment dans leur quasi-totalité la formation donnée à l'école normale. Ils considèrent notamment que l'enseignement général n'est pas dispensé à un niveau convenable qui serait, pour eux, celui du baccalauréat. Ils trouvent également que les stages pratiques sont mal organisés, donc inefficaces. Seule une petite minorité s'accorde entièrement avec le programme suivi. Dans le cadre de l'animation, les élèves-instituteurs ne connaissent que les activités sportives ; ils confirment ainsi l'avis exprimé par leurs professeurs sur cette question, ainsi que sur l'inexistence des contacts organisés avec les masses paysannes de la localité, où ^{est} situé chaque établissement de formation de maîtres.

Quant à la discipline, un peu plus de la moitié la trouve bonne. L'autre se divise en deux fractions ; la plus forte estime que la discipline à l'école normale doit être renforcée, la moins importante la trouve au contraire beaucoup trop rigide.

Sur les méthodes d'enseignement utilisées par leurs professeurs, les élèves-instituteurs, en grande majorité, expriment un sentiment de désapprobation totale. C'est une infime minorité qui les juge favorablement. Il va sans dire que la compétence des professeurs est diversément appréciée.

27,55% leur reconnaissent cette qualité
43,59% les trouvent moyens, tandis que
18,55% estiment qu'ils ne valent rien.

Disons que l'ensemble des réponses données par les élèves-maîtres sur leur formation traduit un net sentiment de dépit.

Les inspecteurs, conseillers pédagogiques chargés de l'encadrement des maîtres en cours d'emploi n'ont pas tous une même conception de leur rôle. Sur cette question, les uns se contentent de dire simplement qu'ils suivent les traces de leurs devanciers, les autres précisent qu'ils exercent leur fonction dans un esprit nouveau, celui de l'animation. Mais celle-ci se fait exclusivement sous la forme d'animation pédagogique à travers les leçons d'essai, les visites de classes. Les encadreurs interrogés, reprochent au personnel enseignant placé sous leur contrôle, son ignorance des méthodes et procédés à employer, sa négligence dans la préparation des cours destinés aux élèves. Nos enquêtés évoquent également les problèmes et difficultés rencontrés dans l'accomplissement de leur tâche qui sont d'ordre matériel et financier, pédagogique et humain.

¶ Les directeurs d'écoles pour leur part, indiquent tous qu'ils contribuent au perfectionnement de leurs collaborateurs par le contrôle des préparations de classe et les conseils qui s'ensuivent, les leçons d'essai organisées au niveau de l'école sous leur autorité, les visites de classe, les différentes réunions au cours des- quelles ils débattent des problèmes de tout genre ayant trait à l'éducation scolaire.

Mais le personnel enseignant lui-même considère dans sa grande majorité que l'encadrement reçu tant des inspecteurs, conseillers pédagogiques que des directeurs d'écoles n'est pas efficace. Certains répondants le trouvent insuffisant ; d'autres estiment même qu'il est pratiquement nul. Les instituteurs qui se disent satisfaits de cet encadrement constituent une proportion de 23,13 %. Au sujet de leur propre enseignement 28 % des maîtres interrogés déclarent qu'ils pratiquent plus ou moins des méthodes actives. Les autres répondent de manière évasive comme pour éviter la question, ou n'y répondent pas du tout. Par ailleurs tout le monde affirme que le sport se pratique tant bien que mal dans toutes les écoles mais que rien ne se fait sur le plan culturel.

A la question de savoir comment les maîtres s'organisaient au niveau de leur école pour participer à leur propre formation, les réponses reçues parlent en premier lieu de l'institution des leçons d'essai et ensuite des échanges d'informations entre eux.

Enfin du côté du centre de perfectionnement des maîtres (C.P.M.) la majorité des stagiaires trouve que la formule actuelle de cette institution n'est pas efficace parce que, en 3 mois de cours, on ne peut nullement épuiser le programme nécessaire, même s'il faut compter avec deux sessions.

Elle déplore aussi le manque de leçons pratiques pendant la formation et l'incompétence de certains professeurs. Aussi émet-elle des voeux sur son organisation et le programme de formation en souhaitant notamment le retour à l'ancienne formule et l'institution d'un programme capable d'aider le personnel enseignant issu du C.P.M. à poursuivre des études supérieures.

Il faut avouer que toutes ces réponses à nos questionnaires ont fait naître en nous de grandes inquiétudes sur la qualité de l'enseignement congolais. Ainsi avons-nous jugé utile d'observer par nous mêmes certaines prestations de maîtres dans leurs classes respectives, afin d'être mieux fixé sur la valeur des opinions exprimées ici et là. Les pages ci-après donnent résultats de nos observations sur le terrain.

CHAPITRE 7 - PRATIQUE PEDAGOGIQUE OBSERVEE CHEZ
UN CERTAIN NOMBRE D'INSTITUTEURS. -

Après avoir entendu les différents partenaires pour la formation des maîtres et l'action pédagogique à l'école, nous avons tenu à nous faire une idée personnelle de la qualité de l'enseignement au Fondamental 1er Degré, en observant la pratique pédagogique d'un certain nombre d'instituteurs. Pour ce faire, nous avons, sur notre demande, assisté à des leçons dans des classes tenues par des maîtres qui avaient répondu à notre questionnaire, et suivant la répartition ci-après :

30	de	C.P.
30	de	C.E.
30	de	C.M.

Nous n'avons été guidé, pour arrêter le classement susmentionné, que par le souci d'avoir un ensemble significatif, capable de nous aider à mieux apprécier la situation décrite par les inspecteurs - conseillers pédagogiques, d'une part, et les enseignants, d'autre part. Dans le choix, nous nous sommes efforcé de varier les disciplines et d'étaler notre enquête sur tous les niveaux du Fondamental 1er Degré, ce qui nous a permis de partir du C.P. au C.M. en passant par le C.E. et d'entendre des leçons de français, d'histoire - géo, et de sciences, indistinctement.

Au cours de ces observations, nous avons toujours pris la précaution de nous placer au fond de la classe

afin que notre présence "dérange" le moins possible. Pour chaque leçon, nous ouvrions deux rubriques essentielles consacrées l'une aux aspects positifs et l'autre aux aspects négatifs relevés. Alla fin de la séance, nous consultions la fiche de préparation du maître, et nous posions à celui-ci (hors de la classe) quelques questions sur la leçon entendue. Nous lui demandions notamment le but qu'il avait visé et s'il estimait l'avoir atteint. Puis nous lui faisions remarquer ce que nous considérions comme des réussites et des manquements tout en le priant de bien vouloir donner son point de vue sur nos observations. Parfois une discussion aimable s'engageait entre le titulaire de la classe et nous mêmes.

A la fin, nous donnions toujours une appréciation générale sur la leçon. Ensuite, nous mettions à profit ces contacts pour demander aux maîtres visités les problèmes auxquels ils étaient confrontés dans l'exercice de leur métier (sur le plan pédagogique, administratif etc...).

II.7.1. - LANGAGE AU C.P.

Les maîtres de C.P.1 disposant d'un livre où les fiches sont établies de manière qu'on puisse s'en servir directement, 60% de ceux que nous avons observés dans cette division s'acquittent assez bien de leur tâche contre 40 % de C.P.2 Cependant, 70% de l'ensemble de maîtres de C.P. ne miment pas le dialogue pour permettre aux élèves de mieux le comprendre et 30% n'utilisent aucun matériel au cours de leur leçon de langage. Chez 43%, la leçon de langage ne se déroule pas avec le rythme d'une conversation ordinaire (un élève posant des questions auxquelles un autre doit répondre), et les élèves ne prennent pas l'attitude de deux interlocuteurs qui s'adressent la parole. 25% de maîtres corrigent

systématiquement toutes les fautes de prononciation des élèves et 23% seulement cherchent à favoriser l'expression individuelle des idées personnelles des élèves à partir des mots et structures étudiés. La plupart n'y prêtent aucune attention ; nous avons vu, par exemple, des maîtres faire répéter à toute la classe l'expérience d'un seul élève, telle cette phrase : (tous les matins je me réveille à 6 h 30 (C.P.2) donnée par un premier élève interrogé).

Comme nous venons de le constater, le langage pose quelques problèmes, dûs à une certaine ignorance des principes pédagogiques par une bonne proportion du personnel enseignant visité, bien que la qualité d'ensemble soit acceptable.

II.7.2. - LECTURE AU C.P. -

Une chose nous a frappé au cours des leçons de lecture que nous avons entendues. Presque tous les instituteurs semblent ignorer le but précis de chaque séance de lecture, perdent leur temps sur des futilités et n'insistent pas sur l'essentiel.

Ainsi "l'analyse" qui succède à la "globale" (il faut noter en passant que la phase globale est bien faite par la majorité des maîtres visités, ne semble pas se fixer, comme but suprême, l'acquisition par les élèves du son dégagé. Car celui-ci n'est pas lu et écrit par chacun et le maître y passe rapidement. C'est pour cette raison, à notre avis, que les élèves ne réussissent pas à maîtriser les sons étudiés.

La synthèse est plus catastrophique et la manière dont elle s'effectue ne peut pas du tout conduire l'ensemble des élèves d'une classe d'initiation au déchiffrage des syllabes ou des mots parce que tous les élèves ne prononcent pas

la syllabe chaque fois qu'elle est formée. On ne la fait pas écrire (ne fût ce que par le procédé La Martinière). Et c'est même au cours de cette séance que les maîtres forment des mots et des phrases. Ici, on devrait se limiter simplement à la construction des syllabes car, lorsqu'on va plus loin, on "escamote" cette étape fondamentale dans la maîtrise du déchiffrage, qui est l'objectif essentiel de l'enseignement de la lecture aux cours préparatoires.

Nous nous sommes aperçus également que les maîtres de C.P., dans leur ensemble, ne savent pas ce qu'il faut réviser avant une séance donnée pour mieux préparer les élèves à l'aborder correctement. La révision avant l'analyse devait porter sur les sons déjà étudiés et celle qui précède la synthèse sur les syllabes.

La 3^e séance (élaboration de texte de lecture) est mal comprise par la quasi-totalité des maîtres visités, et mal exécutée. On introduit dans ce texte des mots ou phrases dont les éléments constitutifs (voyelles, consonnes et syllabes) ne sont pas toujours connus des élèves. Ces derniers se trouvent alors placés devant l'obligation de ne faire qu'une étude globale de ces mots ou phrases et de les mémoriser purement et simplement.

De même, la 4^e séance n'atteint pas bien son objectif dans la plupart des classes où nous sommes passé. Très peu d'élèves sont invités à lire, alors qu'il aurait fallu, au cours de cette séance, donner à la grande majorité l'occasion de s'exercer en lecture. Enfin, nous avons abouti à la conclusion que l'ensemble des instituteurs de C.P.1 - C.P.2, ne maîtrisent pas l'enseignement de la lecture au Congo. Peut-être la méthodologie en usage (méthode mixte) est-elle relativement nouvelle (malgré ses 15 ans d'existence)

en comparaison avec le temps mis par la "syllabique". Toujours est-il que la solution réside fondamentalement dans la formation correcte et le recyclage intense du personnel enseignant, même s'il fallait apporter quelques précisions à la démarche utilisée.

II.7.3 - CALCUL AU C.P.

En ce qui concerne cette discipline, 63% de maîtres de C.P. n'ont pas de matériel collectif dans leurs classes. Ils tracent des bâtonnets au tableau ou empruntent ceux des élèves qui, généralement, sont trop petits pour une démonstration. Quant au matériel individuel, 22% de classes visitées le possèdent bien. Leurs responsables ont réussi à le faire acquérir par tous et exigent qu'ils manipulent sans exception au cours de la leçon, chacun à sa place. Dans toutes les autres classes observées, les élèves se contentent de suivre, en état de passivité, le maître ou un élève qui manipule devant le gros de la "troupe". L'ensemble des maîtres de C.P. fondent l'acquisition de nombres sur le comptage et non :

1° - sur la vision globale des ensembles (3 x 3)
(3 x 2) etc.

qui devrait précéder la graphie correspondante et se réaliser sous forme de constellations.

2° - sur la décomposition et recomposition s'effectuant avec le matériel individuel et collectif

Exemple :

5	+	1	=	6
4	+	2	=	6
6	-	1	=	5
6	-	2	=	4
2	fois	3	=	6
3	fois	2	=	6
3	tas	de 2	=	6
2	tas	de 3	=	6
6	tas	de 1	=	6

L'expression orale mathématique est souvent télégraphique, ce qui ne favorise pas l'élocution permanente.

Dans la presque totalité des classes observées, on ne réalise pas les 4 opérations simultanément à l'occasion de l'étude d'un nombre. Mais, chose curieuse, toutes ces maladresses pédagogiques n'empêchent pas d'obtenir de résultats quelque peu satisfaisants en calcul au C.P., peut-être parce que, à ce niveau, l'essentiel réside dans la capacité pour un élève à effectuer correctement les opérations. Il faut toutefois mieux encadrer les maîtres sur cette discipline-clé.

II.7.4. GRAMMAIRE AU C.E.

Nous avons noté que les leçons de grammaire au C.E. ne partent pas de l'observation de phrases pratiques ou d'un texte contenant la notion à étudier. Les maîtres ne recourent pas à l'activité des élèves pour que ces derniers comparent les phénomènes grammaticaux communs à toutes les phrases du texte ; qu'ils les expliquent, au besoin les justifient et découvrent enfin la règle grammaticale qui les sous-tend. C'est à peine si ces maîtres, dans leur enseignement grammatical, partent d'une phrase. En tout cas, ils se hâtent de formuler eux-mêmes la règle pour la donner en pâture aux élèves qui n'ont plus qu'à l'apprendre par cœur. Puis vient un exercice d'application.

Pour l'ensemble de maîtres visités, 26 % seulement accordent à la fonction du mot ^{plus} d'importance qu'à sa nature. La fonction, c'est-à-dire son rôle dans la phrase, la nature, sa place dans le lexique.

Ce mauvais enseignement de la grammaire a un effet déplorable sur l'orthographe, qui laisse à désirer chez la quasi-totalité des élèves.

Les maîtres doivent être mieux sensibilisés à ce sujet.

II.7.5

SYSTÈME MÉTRIQUE AU C.E.

Nous pouvons nous permettre de dire que c'est l'une des disciplines dont l'enseignement est mal donné à l'école primaire congolaise. Dans les classes où nous sommes passé, les instituteurs écrivent des définitions au tableau sans que celles-ci découlent de l'étude même des notions à apprendre par la mesure soit d'une table, soit de la salle de classe, du tableau noir ou de la cour de récréation. Il manque souvent de matériel, même le mètre que nous n'avons trouvé dans aucune des classes observées. Les élèves n'ont pas non plus de double-décimètre (même en bande de carton). Et nous pouvons affirmer que les leçons de système métrique auxquelles nous avons assisté n'ont pas de rapport avec la vie.

Les maîtres en général ne font pas mesurer, calculer au cours de la leçon, qui consiste, pour eux, à faire apprendre des formules que les élèves doivent savoir appliquer dans les exercices.

Toutes ces remarques valent aussi pour les leçons sur les mesures de poids et de capacité que nous avons observées.

En définitive, les leçons du système métrique ne portent que sur l'apprentissage des formules et les exercices permettant l'application de celles-ci. Ainsi menées, elles ne peuvent pas contribuer, cela va de soi, au développement

des facultés intellectuelles comme l'observation, le jugement, le raisonnement etc... Il convient donc que les encadreurs les suivent mieux, pour que les maîtres les appréhendent correctement.

II.7.6 - ELOCUTION AU C.E. -

Les leçons d'élocution ont beaucoup attiré notre attention. Ou bien les maîtres font nommer et citer des objets de tous genres (oeil, oreille, bouche pour la tête par exemple) ou bien ce sont des questions - réponses au sujet d'un texte de lecture. Nulle part, nous n'avons assisté à une leçon conçue de manière à amener l'élève à parler librement sur un sujet donné, à exprimer ses idées personnelles sur ce sujet au point de les enchaîner et de constituer un paragraphe oral.

II.7.7. - LECON. DE CHOSES AU C.M. -

Pour 86% de classes visitées, le support à la leçon se limite à l'unique objet que détient le maître.

Les élèves ne disposent donc pas individuellement ou par petits groupes, des exemplaires de cet objet. Au cours de la leçon, les observations ne sont pas notées au tableau au fur et à mesure, et les élèves ne font aucun croquis portant sur les principales parties étudiées. En outre, ces observations ne cherchent pas à expliquer mais visent simplement à énumérer. Le résumé qui suit la leçon d'observation est généralement trop long et n'est pas fait avec le concours des élèves.

II.7.8. - GEOMETRIE AU C.M. -

Chez 76 % de maîtres visités, les leçons de géométrie ne font pas essentiellement à l'aide de figures et croquis.

Elles se fondent sur l'apprentissage des formules que les élèves doivent retenir par cœur et savoir appliquer dans des problèmes. Les maîtres ne montrent pas comment on est arrivé à ces formules.

C'est parmi les autres (24 %) que l'on trouve des instituteurs qui font faire des croquis et figures sur lesquels on applique les dimensions devant permettre d'effectuer les différents calculs.

Dans l'ensemble, les élèves ne sont pas initiés à reconnaître les figures géométriques d'après leurs caractéristiques ; ils les reconnaissent d'après la position droite que les maîtres leur donnent toujours. Et rares sont ceux qui font découper, mesurer, comparer.

II.7.9. - LECTURE AU C.M. -

Parmi les maîtres observés en lecture

- 33% seulement contrôlent l'exécution et la compréhension de la lecture silencieuse (par une ou deux questions).
- 40% font lire le plus d'élèves possible et ne transforment pas cette leçon en leçon de vocabulaire. Nous avons constaté que, en général, les maîtres ont trop tendance à corriger eux-mêmes les fautes commises par leurs élèves. Ils n'amènent pas ces derniers à une correction mutuelle (signalisation doigt levé) des fautes détectées, et reprise de la phrase mal lue par un élève qui peut ainsi donner l'exemple d'une bonne lecture.

II.7.10 - HISTOIRE AU C.M.

Dans toutes les classes où nous sommes passé

les leçons d'histoire ne prennent appui sur aucun support visuel (ni carte murale ni croquis dessiné au tableau). Elles ont un caractère purement dogmatique ; les maîtres se contentant simplement d'écrire les mots difficiles au tableau. La plupart du temps, les élèves sont passifs et ne participent vraiment pas aux cours. La leçon se termine toujours par ce résumé que seuls les bons maîtres tentent d'élaborer avec le concours des élèves, alors que les autres (les plus nombreux malheureusement) font copier intégralement celui qu'ils puisent dans un livre.

II.7.11. GEOGRAPHIE AU C.M.

41 % de maîtres visités partent au moins d'une carte tracée au tableau, mais, dans l'ensemble, les élèves ne sont pas amenés à observer réellement, à décrire ce qu'ils voient, à l'apprécier au besoin. C'est le maître qui indique sur la carte ce qu'il convient de savoir. Les autres ne se donnent pas la peine de recourir à un support visuel pour leurs leçons de géographie, beaucoup plus par négligence à notre avis que par ignorance. Et, comme en histoire, la leçon de géographie se termine toujours par un résumé que les maîtres de qualité professionnelle éprouvée confectionnent avec la participation des élèves et que les moins bons donnent à ceux-ci sans solliciter le moindre effort de leur part. Nous pouvons dire que, somme toute, la géographie semble présenter moins de difficultés à l'ensemble de maîtres visités que l'histoire, même si les deux disciplines se fondent sur l'observation.

Ces visites de classes nous ont donc laissé une impression générale déprimante. Dans l'ensemble, les maîtres ont une mauvaise conception des disciplines enseignées et, par leur pratique pédagogique, beaucoup, pour ne pas dire la plupart, laissent imaginer qu'ils n'ont peut-être jamais reçu de formation professionnelle, ni à l'école normale, ni même sur le "tas". Il s'agit là d'une situation à laquelle il faut remédier par tous les moyens.

Déjà, l'enquête menée auprès des principaux opérateurs dans les écoles normales et sur le terrain aboutit au même constat d'échec. La majorité de professeurs, par exemple, n'apprécient pas les programmes exécutés dans leurs établissements. Cela montre qu'il y a problème et c'est d'autant plus grave que la qualité d'une formation dépend en grande partie de la consistance du programme suivi. En outre, les méthodes d'enseignement varient d'un professeur à l'autre et, tout compte fait, ce sont les moins indiquées, qui l'emportent sur celles qu'il conviendrait d'appliquer dans une école normale où les élèves-maîtres doivent acquérir de bonnes habitudes. D'ailleurs, nos enquêtés, parmi ces derniers, désapprouvent dans leur ensemble, la formation qu'ils y reçoivent. Ils estiment que le niveau de culture générale n'est pas convenable. Leur voeu, pour la plupart du moins, est de le voir élevé à celui du baccalauréat. Ils souhaitent eux aussi, disposer des connaissances nécessaires pour faire des études supérieures. Les stages pratiques, même ne leur donnent pas satisfaction car ils les trouvent mal organisés et non pas suffisamment longs pour être efficaces.

Sur le terrain proprement dit, les inspecteurs

conseillers pédagogiques chargés de l'encadrement des maîtres en exercice se plaignent tous des difficultés rencontrées, dues notamment à l'insuffisance de matériel et de crédits, à l'incompétence du personnel enseignant et à son inconscience. Mais nous nous sommes aperçus, à travers leurs réponses, qu'ils n'ont pas tous la même conception de leur tâche. L'animation pédagogique, pour ceux qui tentent de la réaliser, n'est pas diversifiée, les méthodes utilisées ne permettent pas de déboucher sur une pédagogie moderne : aucune initiation au travail de groupe, par exemple. Par ailleurs, quelques inspecteurs font de la visite de classe l'affaire des seuls conseillers pédagogiques. Cette répartition des tâches entre encadreurs, qui traduit une certaine conception des choses et non une organisation de circonstance, ne nous paraît pas recommandable, car l'encadrement pédagogique dans une circonscription doit préoccuper tous ceux qui sont commis à cette tâche et, en premier lieu, l'inspecteur primaire lui-même.

Les directeurs d'écoles, quant à eux, se contentent tous de l'organisation des leçons d'essai et des conseils donnés à l'occasion de quelques visites de classe pour aider leurs adjoints à se perfectionner.

De leur côté, les maîtres, dans leur ensemble, n'apprécient pas la qualité de l'encadrement reçu et travaillent en vase clos, sans mettre en place une institution susceptible de les aider à favoriser les échanges entre eux, à s'autoformer.

En ce qui concerne le C.P.M., le gros des stagiaires rejette la formule actuelle et demande le retour à l'ancienne "édition".

Devant cette foule d'informations et d'attitudes aussi diverses que contradictoires, nous avons jugé utile de procéder à quelques visites de classes, en vue de nous faire une idée personnelle sur la pratique pédagogique d'un bon nombre d'instituteurs et de témoigner dans une certaine mesure sur la qualité de l'enseignement dispensé dans les école du fondamental 1er degré et, partant, sur l'encadrement reçu par les formateurs des élèves. Or, près de 75 % de maîtres visités enseignent sans tenir compte des principes qui régissent chaque discipline pour chaque cours. Pas de matériel didactique, participation des élèves pratiquement nulle, ignorance des méthodes actives, ce qui explique l'enseignement ex-cathédra auquel nous avons assisté la plupart du temps. Les discussions avec les maîtres concernés nous ont révélé qu'ils sont presque tous réfractaires aux nouvelles méthodes, qu'ils n'en connaissent pas le bien-fondé et les pratiquent sans conviction. La plupart nous ont confirmé qu'ils ne sont pas suivis et guidés par leurs inspecteurs ; ils sont donc livrés à eux-mêmes.

C'est dire qu'il y a effectivement un grand problème de formation et de perfectionnement de maîtres au Congo. Il est grave et mérite qu'on s'y penche sérieusement si l'on veut que l'école fondamentale remplisse bien son rôle. Nous nous proposons de l'examiner en menant d'abord une réflexion sur le sens de la scolarisation dans ce pays et le projet de l'école du peuple, avant d'esquisser une stratégie nouvelle de la formation de maîtres.



T R O I S I E M E P A R T I E

-○-○=-○-○-○-○○-○-○-○-

TROISIEME PARTIE

Réflexion sur la scolarisation et l'école du peuple au Congo, et stratégie nouvelle de la formation des maîtres.

CHAPITRE 1 LA SCOLARISATION AU CONGO, SON SENS
ET SON UTILITE.

Il nous paraît nécessaire, en effet, d'observer et d'analyser le phénomène de la scolarisation au Congo et d'en dégager le sens et l'utilité, vu que notre travail vise à proposer des orientations en vue de l'amélioration du système d'enseignement en général, et de la formation des maîtres, en particulier.

Comme nous l'avons déjà indiqué, les premières écoles sont ouvertes au Congo, par des missionnaires religieux. Elles fonctionnent sans organisation et programme précis. Le but poursuivi est l'apprentissage rudimentaire de la lecture et de l'écriture en vue de mieux faire assimiler les leçons de catéchisme. Mais la population elle-même n'en voit pas l'utilité et ne s'y intéresse pratiquement pas, à telle enseigne que les missionnaires sont obligés d'user de tout pour y amener quelques éléments. Dans tous les cas, ils ne recrutent leurs élèves que parmi les enfants des personnes converties au christianisme ou des chefs influents. Mais bientôt, l'église catholique reçoit officiellement la mission de s'occuper de l'enseignement au Congo. (1). Or, au fur et à mesure que les besoins en personnel autochtone sachant lire et écrire, deviennent

(1) - Source : Congo-MEN : Histoire de l'enseignement
Primaire et Secondaire en République Popu-
laire du Congo

de plus en plus pressants pour la couverture des administrations et des maisons de commerce, l'église ne se sent plus en mesure de les satisfaire correctement. Cette situation et l'influence de la France, où existe une séparation nette entre l'église et l'Etat, sont peut-être à la base de la décision que prend l'administration coloniale d'ouvrir elle aussi des écoles officielles au Congo.

Au niveau de la population adulte, la scolarisation des enfants est considérée déjà comme une bonne chose par une certaine fraction, car elle s'aperçoit que le rang occupé dans la société par le moniteur d'enseignement, l'infirmier, le comptable qui sont passés par l'école et de ce fait, exercent des fonctions moins salissantes et plus lucratives que celle du paysan, est honorable. A cette époque effectivement, toute personne sachant lire et écrire assez correctement, titulaire ou non du certificat d'études primaires, trouvait vite à s'employer dans l'administration ou le commerce. Mais les difficultés de tous genres (distance à parcourir pour aller à l'école, usage abusif des sanctions corporelles par les maîtres, pauvreté de beaucoup de parents qui n'arrivent pas à subvenir aux besoins de leurs enfants, surtout à leur habillement, l'envie de gagner vite sa vie), détournent beaucoup de jeunes de la voie de l'école. En outre nombre de personnes adultes n'y accordent pas encore l'intérêt voulu car, après tout, comme dit le dicton, "on n'hérite pas l'instruction de quelqu'un, à quoi donc sert-elle finalement" ? Ce dicton est fort répandu parmi la population. Aussi voit-on des jeunes élèves abandonner l'école parce qu'à leurs yeux, elle ne représente rien au bout du compte. A cette époque la scolarisation de la jeune fille par exemple est fort insignifiante. L'opinion

générale estime que l'instruction en orgueillit les filles, les rend paresseuses et les empêche de trouver un mari, elle n'est donc pas à encourager. On accepte volontiers que les garçons soient scolarisés s'ils le veulent et s'ils le peuvent, mais pas les filles. Cet état d'esprit explique pourquoi les filles fréquentant l'école sont bien rares à ce moment là. C'est à la faveur du brassage de la population et de l'influence qu'exercent les européens sur les employés congolais que, dans les villes notamment, des parents acceptent peu à peu de faire suivre des études à leurs filles. Néanmoins, le nombre de jeunes filles fréquentant les écoles est de loin inférieur à celui des garçons.

Mais partout en ville comme en campagne les conditions de travail pour les élèves et les maîtres, sont intéressantes : effectifs raisonnables, fournitures scolaires données gratuitement, mobilier en nombre suffisant. Et nous savons déjà que le personnel enseignant est astreint tous les ans à des stages de recyclage pour son amélioration perpétuelle. Au fil des jours, on ressent avec acuité le besoin des cadres moyens capables d'exécuter des tâches quelque peu difficiles. Pour le combler, il est créé en 1935 une école primaire supérieure dénommée école "Edouard Renard" (1) qui recrute sur concours à partir du certificat d'études et forme des agents pour l'administration, le commerce et l'enseignement. Enfin, dans le souci de disposer d'un personnel plus qualifié, on ouvre à Brazzaville une école recevant les meilleurs élèves des écoles supérieures de l'Afrique Equatoriale Française (A.E.F.) et qui porte le nom de "l'école des cadres supérieurs" (2).

Après l'indépendance (1960) les élus des différentes instances politiques du pays se préoccupent chacun

(1)- Arrêté du 23 Février 1935 OP.CIT. p. 17

(2)- Arrêté n° 2088/AGG du 7 Avril 1947 J.O. A.E.F.
1947 p. 1107.

de la création d'une ou plusieurs écoles dans sa zone d'influence, pour que celle-ci ne soit pas déclassée par les autres en nombre de personnes instruites et de cadres qui en seraient originaires. D'où la course vers l'ouverture des écoles dans chaque petit coin de la République, appuyée du reste par la loi 44/61 du 28 Septembre 1961 (1) qui rend la fréquentation scolaire obligatoire de 6 à 16 ans et engage l'Etat à procurer gratuitement les fournitures nécessaires aux élèves. Déjà, les parents prennent de plus en plus conscience de l'intérêt pour leurs enfants d'aller à l'école, aidés en cela par leurs nouveaux responsables politiques. La volonté de promouvoir la scolarisation à une grande échelle au Congo, est donc patente après l'indépendance. Elle se traduit par l'ouverture des écoles sur toute l'étendue du territoire et la progression soutenue des effectifs. Chaque chef-lieu de région est doté d'un collège d'enseignement général préparant jusqu'au brevet d'études du premier cycle (B.E.P.C.) pour donner un élan à l'enseignement secondaire d'une part, et constituer la base de la formation des cadres moyens dont le pays a besoin d'autre part. Les professeurs congolais devant assurer l'enseignement dans ces établissements seront formés à l'école normale supérieure d'Afrique Centrale que l'on crée à Brazzaville en 1962 (2). Avec la nationalisation de l'enseignement, en 1965 (3), toutes les écoles congolaises sont placées sous la responsabilité directe de l'Etat. Le nombre des écoles primaires connaîtra une progression continue, l'ouverture des collèges d'enseignement général (C.E.G.) sera étendue à tous les districts (4).

Après le colloque de 1970, c'est d'une véritable généralisation de l'enseignement qu'il faut parler et partant d'une explosion des effectifs scolaires. On peut

(1) - Loi 44/61 du 28 Septembre 1961 IBid P. 2

(2) - Source : Congo-MEN La Révolution Congolaise et l'éducation 1963 - 1983 P. 13.

(3) - Loi 32/65 du 12 Août 1965 in La Révolution Congolaise et l'Education 1963 - 1983 P. 13

(4) - Source : Congo- Men " La Révolution Congolaise et l'Education 1963 - 1983 P. 14.

dire que cela s'explique aussi par l'évolution de l'attitude des familles vis à vis de l'école, perçue désormais comme passage obligé pour la réussite sociale d'un enfant. Aussi va-t-on chercher à le maintenir dans le système par tous les moyens, afin qu'il décroche un diplôme pouvant lui permettre de se présenter à un concours éventuellement, car les possibilités de recrutement direct à un poste de travail sont pratiquement inexistantes désormais, avec la crise de l'emploi qui sévit dans le pays. Alors les parents cotisent volontiers pour construire des salles de classe, fabriquer des tables-bancs. Ils achètent des fournitures scolaires que l'Etat n'est plus en mesure de procurer depuis une certaine époque déjà. Dans certaines localités ils prennent même l'initiative de construire un bâtiment scolaire, et de recruter à leurs dépens, ne fût-ce qu'un maître parmi les jeunes sans emploi, pour placer l'administration devant un fait accompli et l'obliger à y ouvrir une école. Depuis une quinzaine d'années environ on dénote donc, chez les adultes, un véritable engouement pour la scolarisation de leurs enfants parce qu'elle représente, comme nous l'avons dit, l'unique planche de salut capable de conduire leurs progénitures vers le bonheur. C'est le sens ultime que revêt actuellement la scolarisation au Congo. Partout, en ville comme en campagne, les parents engagent leurs enfants (filles et garçons indistinctement) dans la voie de l'école. C'est ce qui explique que le Congo ait atteint aujourd'hui une scolarisation de l'ordre de 99 % (1).

Celle-ci malheureusement n'honore pas tous les espoirs placés en elle ; car lorsqu'on l'examine de plus près, on s'aperçoit qu'il y a un grand fossé entre le fait pour les élèves d'être inscrits à l'école, de la fréquenter, même régulièrement, et celui de réussir. Or c'est ce dernier point que devrait atteindre toute scolarisation et que vigent

tous les parents d'élèves au Congo. Le système scolaire en vigueur dans ce pays est bien loin de cet objectif à en juger par le nombre de diplômés depuis une assez longue période déjà. Les chiffres y relatifs font apparaître partout une tendance à la décroissance (1). Certains considèrent même que l'effort de scolarisation entrepris par le Congo n'a pas été "payant" ; c'est lui qui aurait précipité la baisse de l'enseignement dans le pays. Nous ne pensons pas qu'il faille remettre en cause le principe de donner à tout enfant d'âge scolaire la possibilité de s'instruire. Mais l'école doit lui permettre de se réaliser pleinement et de réussir dans ses études ; ainsi la scolarisation retrouvera-t-elle son sens en République Populaire du Congo. Tout le problème est là et sa résolution dépend des facteurs que nous avons évoqués dans notre problématique. Or parmi ceux-ci figure, à notre avis, la formation du personnel enseignant, que nous avons examinée à travers son évolution historique et par l'observation de la pratique pédagogique de quelques instituteurs, en passant par une enquête d'opinions sur cette question.

(1) - Congo-Education Nationale (Direction de la planification et de la documentation scolaire)
annuaire statistique 1979 - Brazzaville.

CHAPITRE 2 - A PROPOS DE L'ECOLE DU PEUPLE

Notre enquête auprès des professeurs, des élèves d'écoles normales et même des inspecteurs ou des enseignants, nous a montré qu'il y a une résistance de leur part aux finalités de l'école du peuple. Cela a donc suscité en nous l'idée de mener une réflexion sur le dit projet. Déjà, l'opinion publique congolaise en général ne cesse de le tourner en dérision. Elle estime que rien ne se fait dans le sens de l'école du peuple depuis que l'on parle de celle-ci et que tout se dégrade, au contraire.

En effet, lorsqu'on compare la situation actuelle du système scolaire congolais et celle qu'il a connue avant l'indépendance ou quelque cinq ans après cet événement, on est frappé par le déclin enregistré sur de nombreux aspects de la vie scolaire et étudiante au Congo. Certaines obligations et pas des moindres, qui autrefois revenaient entièrement à l'Etat, ne sont plus assurées par ce dernier. De nos jours, les parents d'élèves sont obligés de faire face aux frais d'inscription (pour l'admission d'un enfant en 1ère année du fondamental, ou dans toute autre classe en cas de changement d'école), aux cotisations spéciales tous les ans pour tenter d'améliorer les conditions de travail des élèves (construction éventuelle d'enclos, réfection des locaux, construction de nouvelles salles de classes - surtout au fondamental 1 - achat de tables - bancs, et même de la craie, des registres d'appel et autres). A cette liste ajouter l'assurance scolaire.

Tout cela pousse l'opinion publique à soutenir que l'éducation est payante et coûte cher au Congo, mais pour rien si l'on considère sa mauvaise qualité, aime-t-elle renchérir. Autrement dit, elle trouve - à juste titre d'ailleurs - que, dans son pays, l'enseignement n'est pas du tout gratuit, bien qu'il s'agisse là d'un objectif de l'école du peuple. On peut déjà comprendre pourquoi celle-ci est discréditée aux yeux de la plus grande fraction de l'opinion congolaise.

Lorsque nous pensons à cet autre objectif qu'est la démocratisation de l'enseignement au Congo, contenu dans le même projet de réforme, nous pouvons difficilement nous abstenir de quelques remarques. Il est vrai que l'école a été ouverte à tous les enfants en âge de la fréquenter, mais sa mauvaise qualité perpétue l'inégalité des chances, qui amenuise dangereusement la démocratisation de l'enseignement au Congo. Tout le monde sait par exemple que, devant cette situation, les personnes nanties envoient leurs enfants à l'étranger pour y suivre leurs études. Dans le cas contraire, ils utilisent la formule des cours supplémentaires donnés à domicile par des professeurs qu'ils retribuent assez largement. Les bénéficiaires de telles mesures sont naturellement plus favorisés que les autres élèves alors que la démocratisation de l'enseignement devrait aussi permettre à tous de développer harmonieusement leurs aptitudes. Cela conduit l'opinion à ironiser autour de ce terme et joue défavorablement sur l'école du peuple qui a aligné la démocratisation de l'enseignement parmi ses objectifs essentiels.

Pire, on entend souvent dire que ce projet de réforme est irréalisable. Au fait l'examen de certains objectifs donne bien ce sentiment, pour ne pas dire cette conviction, au regard de la situation économique et

financière du Congo. Nous savons par exemple que les collèges d'enseignement général portent le nom de collège d'enseignement général et polytechnique (CEGP), depuis la promulgation de la loi 20/80 du 11 Septembre 1980 (1) sur l'école du peuple. Pour les promoteurs de cette loi, un collège d'enseignement général et polytechnique doit, en plus de l'enseignement général, donner à ses élèves, une formation de menuisier, de maçon, d'électricien, d'agriculteur etc... (d'où le terme polytechnique). Cela sous-entend que chaque établissement concerné doit être doté d'un équipement adéquat pour qu'il puisse répondre aux objectifs visés. Et le Congo dispose, à ce jour, de 205 CEGP (2) qu'il faudrait équiper de la sorte. Dans ces conditions, est-il possible de croire que ce pays trouvera bien les sommes nécessaires à une telle opération, malgré ses difficultés économiques et financières et la crise internationale qui sévit dans le monde ? Non ! à notre point de vue. Et nous comprenons aisément que rien n'ait changé dans les collèges en dehors de cette nouvelle appellation. D'ailleurs, l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (INSSÉD) continue de former les professeurs de CEGP comme par le passé ; à telle enseigne que beaucoup de jeunes professeurs ne savent même pas définir un CEGP. Nous nous en sommes rendu compte lorsque, par curiosité, nous avons un jour demandé à un groupe de professeurs de nous dire ce que c'était qu'un CEGP. Personne n'a pu répondre à la question et le groupe a avoué carrément qu'il ne comprenait rien à cette nouvelle terminologie.

Le caractère utopique de l'école du peuple se manifeste davantage à travers son objectif majeur, qui lui assigne la mission d'être une école de métiers permettant à tout jeune congolais d'accéder immédiatement au monde du travail, à quelque niveau d'études qu'il parvienne. En d'autres termes,

(1) - Loi 20/80 OP.CIT.P. 1

(2)- Source : archives direction des collèges d'enseignement général et polytechnique (Ministère Enseignement Fondamental et Alphabétisation)
Brazzaville 1986.

chaque école du fondamental 1 et 2, du secondaire et du supérieur, doit assurer à la fois un enseignement général et pré-professionnel qui permette à l'élève ou à l'étudiant arrivé en fin de cycle, d'entrer directement dans la vie des travailleurs. Comme nous l'avons dit à propos des C.E.G.P., ceci demande un équipement financier et humain que nul doute, le Congo aura bien du mal à rassembler.

Enfin l'examen du schéma de l'école du peuple appelle de notre part une remarque. Tout élève en fin du secondaire est tenu d'aller à la production sous forme de stage. Il ne peut continuer ses études à l'université que bien après et sous certaines conditions. Lorsqu'une telle mesure frappe tous les élèves indistinctement, même les surdoués, elle ne permet pas au pays de disposer assez vite d'une élite d'intellectuels-chercheurs et des spécialistes dans les domaines les plus difficiles de la science, des arts, des lettres etc... Nous pensons que les élèves particulièrement doués pourraient être autorisés à postuler directement leur entrée à l'université sans passer par ce stage pour ne pas leur perdre du temps en vue de l'objectif susmentionné.

Ce que nous pouvons dire en guise de conclusion, c'est que l'opinion congolaise ne croit pas à la réforme scolaire projetée. Il faudrait, à notre avis, discuter encore cette notion de l'école du peuple, modifier ses objectifs de manière à les adapter aux possibilités du pays. Car voici 16 ans qu'on tourne autour du projet actuel, on ne réussit pas à le faire démarrer concrètement parce qu'il s'avère irréalisable par rapport aux principaux objectifs visés. Les plus grands intéressés eux-mêmes (élèves, enseignants, professeurs) s'y opposent dans leur ensemble. Une telle attitude de leur part est démoralisante et peut même contribuer à défavoriser l'instruction que

l'on voudrait donner ou recevoir.

Pour ce faire, nous proposons qu'il soit organisé, à partir d'un document de base, des réunions-discussions dans toutes les régions, auxquelles il faut associer le plus de monde possible du point de vue de la variété : responsables politiques, enseignants, parents d'élèves, religieux, car il s'agit d'un problème qui a besoin de, l'expression de toutes les opinions. C'est à partir des travaux, faisant la synthèse des avis exprimés librement à ce niveau, qu'on va élaborer un document à soumettre à un autre colloque sur l'enseignement où la représentativité des instituteurs. Professeurs et inspecteurs réunis doit l'emporter sur celle des autres délégués.

En ce qui nous concerne présentement, nous retenons qu'aucun objectif de l'école du peuple n'est appliqué dans la formation des maîtres du fondamental premier degré, en République Populaire du Congo, et suggérons que ce pays prenne son courage à deux mains pour réfléchir de nouveau sur son projet de réforme qui est contesté par l'opinion en général et le monde de l'éducation en particulier.

Aussi, devant la situation catastrophique où se trouve le système scolaire congolais, estimons - nous que principal objectif à poursuivre est son redressement. Le Président de la République lui-même ne pense certainement pas à autre chose lorsqu'il met - comme il vient de le faire - 1 milliard de CFA (1) à la disposition des deux ministères de l'éducation en leur prescrivant de recycler, former tout le personnel enseignant du fondamental et du secondaire pendant les grandes vacances de cette année, et de construire en même temps quelques salles de classes dans les centres urbains, pour décongestionner les écoles à effectifs pléthoriques. Il espère à coup sûr que la conjugaison

(1) - Procès-verbal de réunion des deux ministères d'enseignement en date du 11 Mai 1986, sur la répartition de l'enveloppe spéciale du Président de la République, dénommée "opération formation des maîtres et 4 murs un toit".

de ces deux opérations peut amorcer le redressement du système scolaire au Congo.

Mais, cet objectif essentiel sera accompagné d'un autre : la rénovation progressive du système concerné pour l'adapter peu à peu, à tous ses autres besoins. Nous dégageons là deux axes sur lesquels nous proposons de bâtir notre stratégie pour une meilleure formation de maître au Congo, capables de contribuer par la qualité de leur enseignement, par leur attitude, par leurs initiatives, au redressement du système scolaire et à sa rénovation progressive. Ce sont donc à notre avis, les deux objectifs principaux susceptibles d'être assignés à l'école congolaise d'aujourd'hui. Nous nous servirons des critiques enregistrées, des informations recueillies à la faveur de nos lectures, de notre réflexion sur la scolarisation au Congo, sur l'école du peuple et surtout de notre propre expérience, pour essayer de bâtir une stratégie nouvelle en vue d'une meilleure formation des maîtres. C'est le rôle dévolu aux pages qui suivent.

CHAPITRE 3 - POUR UNE MEILLEURE FORMATION DU PERSONNEL
ENSEIGNANT DU FONDAMENTAL 1er DEGRE
EN REPUBLIQUE POPULAIRE DU CONGO.

La deuxième partie de notre recherche, consacrée notamment aux opinions et attitudes de nos enquêtés sur la formation donnée dans les écoles normales congolaises, au perfectionnement des maîtres sur le "tas", ainsi qu'à l'observation de la pratique pédagogique de certains instituteurs, a montré que les témoignages d'insatisfaction sont bien plus nombreux que le sentiment contraire. Beaucoup de problèmes ont été évoqués et, pris ensemble, ils donnent même l'impression que le système scolaire du pays se trouve dans une impasse. Il y a un besoin manifeste de changement, qui constitue pour nous un grand espoir. Il faut donc s'efforcer de tout mettre en oeuvre pour réaliser celui-ci et enrayer la situation incriminée. Comment y parvenir ? C'est la question fondamentale que se posent, à coup sûr, autorités politiques et administratives, responsables chargés de l'élaboration des programmes de formation, personnel enseignant, parents d'élèves etc ... Or cela pose une question plus précise : quels maîtres former, comment élaborer des programmes qui répondent aux besoins actuels de l'éducation ? Quels moyens et méthodes utiliser pour assurer une formation efficace ?

Le présent chapitre va tenter justement de se consacrer à cette préoccupation. Plus précisément, il va essayer, à partir de la situation réelle du Congo, de dégager un certain nombre de principes-clés sur lesquels devrait reposer une formation rénovée du personnel enseignant. A cet égard, les expériences et les analyses antérieures seront

d'une très grande utilité. Nous nous servirons particulièrement des leçons tirées des deux premières parties, des travaux et expériences réalisées à travers le monde (le Congo y compris), et de notre propre et longue expérience de l'enseignement et de la vie. Le problème est de construire, à partir des obstacles rencontrés, des résultats acquis, un modèle nouveau de formation des instituteurs et de leur perfectionnement, capable de contribuer au redressement du système éducatif congolais et à sa rénovation.

Ce modèle doit comprendre et intéresser tous les aspects de la formation des maîtres. Ceux-ci, on le sait, concernent la formation donnée dans les écoles normales et celle qui est reçue en cours d'emploi. Dans le cas précis du Congo, cette dernière, que l'on est tenté de négliger est une nécessité absolue ; les nombreuses réponses à nos questionnaires et la pratique pédagogique observée dans les classes où nous sommes passé, nous le confirment. Mais elle doit être conçue de manière à former un ensemble cohérent avec la première, afin qu'elles se complètent mutuellement. D'ailleurs, à en juger par le temps qui leur est consacré en République Populaire du Congo, certaines formations initiales semblent être données avec l'idée maîtresse que la formation continue se chargera bien de les enrichir et de les consolider. (Nous pensons notamment à l'école normale d'instituteurs de Brazzaville, au C.P.M. et aux volontaires de l'éducation). Mais, pour que cette dernière réponde de manière satisfaisante aux attentes de la formation initiale, il faut, à notre avis, établir une véritable communion, dans les objectifs et les moyens, entre ces deux moments, qui doivent être vus sous l'angle de l'unité

dans la diversité. C'est à ce prix que les instituteurs pourront mieux s'adapter à la formation continue, par exemple, et maîtriseront les enseignements de la formation initiale. Même pour des pays où la situation est bien différente de celle du Congo, certaines personnes envisagent le problème sous la même forme. Dans son article intitulé "quels maîtres pour quel système éducatif", G. Georges ne rapporte-t-il pas ce qui suit ?

"Une conception globale permet d'envisager sous un angle nouveau les interactions entre la formation initiale des maîtres et leur formation continuée. Il ne suffit plus que la formation continuée compense les insuffisances de la formation initiale ; elle doit en être le prolongement et le complément indispensable. Réciproquement, la formation initiale doit préparer à la formation continuée, et se définir en prenant en compte les exigences de celle-ci" (1).

Ce passage indique donc que les deux formations ne doivent pas s'ignorer réciproquement ; au contraire, elles ont l'obligation de se prêter main forte. Nous ne l'entendons pas autrement pour le Congo. C'est ainsi que nous nous permettons de lui recommander cette manière de voir la question car nous croyons qu'elle peut contribuer à l'amélioration de la formation des enseignants du fondamental 1er degré si elle est bien organisée. Mais, pour une meilleure présentation de notre travail, nous étudiérons séparément les deux sortes de formation en commençant par celle des écoles normales, c'est-à-dire la formation initiale.

(1) - Georges (G) "Quels maîtres pour quel système éducatif" in"

La formation des maîtres E S F, Paris, 1974 P. 35.

III.3.1.

- LA FORMATION INITIALE -

D'entrée de jeu, il faut reconnaître que la situation de la baisse généralisée du niveau de l'enseignement au Congo, que tout le monde déplore à juste titre (notre enquête l'a démontré) ne favorise pas l'organisation de la formation initiale des instituteurs. Car les élèves admis dans les écoles normales sont issus du même milieu scolaire et portent forcément des carences notoires. Mais ce qui l'aggrave davantage, c'est que, depuis une certaine période, les meilleurs élèves n'acceptent pas d'aller dans l'enseignement. Nous pouvons même dire que cette attitude est favorisée, voire encouragée, par la pratique officielle instaurée depuis quelques années, qui classe les bacheliers en trois catégories pour leur orientation : les bons, les moyens et les médiocres. Ceux du premier groupe sont destinés à l'enseignement supérieur long, du 2e à l'enseignement supérieur court, et les derniers aux structures de formation telles les écoles normales d'instituteurs. Tout le monde sait donc que ce sont les mauvais bacheliers que l'on peut envoyer dans une école normale. Eux-mêmes d'ailleurs n'acceptent pas toujours d'y aller et, quand ils le font, c'est généralement pour suivre une autre direction après la formation. L'école normale de Brazzaville, intéressée par ce cas, s'appuie donc essentiellement sur les non bacheliers, dont la qualité ne présente aucune garantie sérieuse. Et ce ne sont pas les très bons élèves non plus qui sollicitent, à partir du brevet, leur entrée dans les autres écoles normales d'instituteurs. La plupart du temps, il s'agit de ceux qui estiment ne pas avoir la chance d'être un jour admis au

baccalauréat, ou même de passer régulièrement en classe supérieure. Et, pour ne pas perdre leur temps à des études dont l'issue n'est pas certaine, ils jugent préférable de s'orienter, dès la classe de 3e, vers l'enseignement, où la réussite est pratiquement assurée. C'est dire que, depuis quelque temps, les candidats appelés à recevoir leur formation initiale dans les écoles normales congolaises n'ont pas, en général, un niveau d'études satisfaisant.

Celles-ci doivent donc tenir compte de cette situation et organiser la formation initiale de manière à ce qu'elle donne aux élèves-instituteurs des connaissances solides et variées, capables de les aider à maîtriser leur enseignement et à prendre en charge l'essentiel de leur éducation permanente. Naturellement, la réalisation d'un tel objectif est liée à des facteurs qu'il faut savoir organiser également pour que leur contribution soit très efficace et du niveau souhaité. Parmi ceux-ci, figurent les programmes d'enseignement à l'école normale que nous nous proposons d'étudier en premier lieu car ils représentent à notre avis le socle de cette formation initiale.

a)- PROGRAMMES DE FORMATION

Au Congo, c'est l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique (INRAP) qui a la responsabilité de l'élaboration des programmes de formation à tous les niveaux, sauf pour l'université. Ceux des écoles normales sont donc préparés par cette structure. Or notre enquête a démontré que les professeurs et élèves des établissements concernés n'apprivaient pas l'ensemble des programmes suivis. Ils les trouvent inadaptés à la situation congolaise telle qu'ils

la perçoivent, pas suffisamment étoffés, ou même trop abondants. Et, dans les écoles primaires, les instituteurs avec qui nous nous sommes entretenu au cours de nos visites en dénoncent certains éléments. C'est le cas, par exemple de notions de topologie (courbe fermée, ouverte, courbe sécante, intérieur et extérieur) au cours préparatoire 2e année. Les maîtres les estiment beaucoup trop difficiles pour des élèves qui ne maîtrisent même pas le langage (surtout que l'enseignement se fait dans une langue étrangère), l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et l'initiation au calcul. Par contre, ils déplorent que la multiplication et la division ne figurent pas au programme de la première année du cours préparatoire alors que, dans la vie courante, les élèves de ce niveau effectuent bien les dites opérations. Les mêmes reprochent à l'INRAP d'avoir introduit aux cours élémentaires la grammaire structurale, pour laquelle les maîtres n'ont jamais eu de formation, surtout que son enseignement n'est pas assuré à l'école normale. Les critiques proférées par le personnel enseignant à l'endroit des programmes en usage, émanant de l'INRAP, sont nombreuses et diversifiées. Sur ce point, il s'accorde avec les professeurs et élèves des écoles normales. Nous pensons qu'il y a problème réel et nécessité d'y réfléchir en vue d'une solution qui satisfasse tout le monde. Celle-ci, à notre avis, dépend en grande partie de la manière dont se déterminent les objectifs et programmes de formation. Ainsi pourrait-on, par exemple, s'interroger quelque peu sur la façon de définir les programmes de formation dans les écoles normales congolaises.

Nous avons déjà dit que c'est une structure nationale, l'INRAP, qui a la responsabilité de le faire

jusqu'ici et nous savons aussi que ces programmes sont mal appréciés dans leur ensemble. Cela doit certainement porter préjudice à la formation même, que les professeurs et élèves pourraient être tentés de "négliger" puisque la plupart d'entre eux ne croient pas à l'efficacité du principal instrument mis à leur disposition pour l'assurer. Il faut donc éviter cette situation néfaste en associant, par un moyen ou un autre, toutes les parties prenantes à la conception de ces programmes. Ceux-ci y gagneront en qualité parce qu'ils seront mieux fouillés, examinés à plusieurs niveaux par un monde diversifié et plus important.

Il faut noter enfin que l'idée fondamentale que nous suggerons ici pour la préparation des programmes de formation s'applique déjà dans certains pays du monde. Nous pouvons en citer quelques exemples appuyés d'un extrait de texte y relatif.

ELABORATION DES PROGRAMMES DE FORMATION
DES ENSEIGNANTS A L'UNIVERSITE DE FLORIDE, AUX ETATS-
UNIS D'AMERIQUE.

"Un élément du programme fonctionnant à l'Université de Floride est la commission des contenus. Cette commission est formée de professeurs qui d'habitude font des cours de méthodologie sur les programmes et sur les principes de base. Cependant au lieu de réunir des classes, les membres de la commission préparent et structurent l'ensemble des activités éducatives, et les étudiants sont invités à proposer leurs propres activités, s'ils jugent nécessaire d'apporter des modifications. Un tel engagement semble conduire à l'instauration d'un climat de coopération entre tous ceux qui sont impliqués dans ce programme de formation" (1)

(1)- O.C.D.E. Tendances nouvelles de la formation et
des tâches des enseignants

Expériences nationales, Paris, 1974 P. 39.

Ce que l'on peut retenir ici, c'est la possibilité laissée aux étudiants de contribuer à l'élaboration des programmes, à côté de leurs professeurs et d'y introduire les activités qu'ils jugent nécessaires à leur formation.

Nul doute que cette coopération est de nature à engendrer le sens de la responsabilité chez les élèves, à établir des liens plus étroits entre eux-mêmes et leurs professeurs. Elle est donc capable de faire naître un climat favorable à l'éducation en général et à la formation des maîtres en particulier. C'est là un bel exemple pour l'école congolaise qui proclame son intention d'établir des rapports de solidarité et de coopération fructueuses entre les diverses personnes qui jouent un rôle quelconque au sein de l'école.

De son côté, H. Terré qui parle, lui aussi, des Etats-Unis et des programmes de formation dans ce pays, dit notamment :

"Maîtres, inspecteurs, directeurs de programmes scolaires, directeurs d'écoles, parents et d'autres personnalités se réunissent en comité et participent à des séances de travail pour élaborer les programmes. Utilisant les résultats d'expériences concrètes, et ceux qu'ils ont pu recueillir des services de recherches pédagogiques et psychologiques, ils interrogent les sciences naturelles, les sciences humaines, les lettres, l'économie, les mathématiques, soit pour y puiser des principes, soit pour en introduire les éléments dans les programmes" (1).

Grâce à sa participation à une telle activité, le maître se sent beaucoup plus conscient de l'ampleur de son rôle. Il réalise effectivement qu'il doit contribuer à la recherche des solutions pour la bonne marche de l'enseignement dans son pays. En outre, les programmes élaborés

(1) - H. Terré. L'Enseignement aux Etats-Unis :
Institut Pédagogique National
I.D.F. 1963 P. 34.

dans ces conditions bénéficient d'un apport plus riche et sont difficilement contestables par les principaux intéressés. Aussi croyons-nous que ceux des écoles normales congolaises seraient mieux considérés s'ils avaient été le fruit d'un travail mené dans un tel esprit.

Pour terminer, il y a une leçon importante à tirer de tous les exemples cités dans ce cadre. C'est que l'élaboration des programmes de formation ne peut plus être l'affaire d'un mandarinat national, mais une tâche commune à réaliser avec le concours de toutes les parties intéressées. A notre avis, le Congo pourrait l'entreprendre en observant certaines étapes.

Dans un premier temps, l'INRAP (la structure responsabilisée à cet effet) prépare et diffuse auprès de toutes les parties concernées (professeurs, élèves-instituteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'école, inspecteurs etc...) des questionnaires sur les principaux points relatifs aux objectifs et programmes possibles, aux besoins de formation ressentis à leurs niveaux respectifs. A partir des réponses reçues, il confectionne un projet qu'il soumet à l'examen critique des mêmes partenaires réunis en commissions. Celles-ci peuvent s'élargir aux délégués des parents d'élèves, à d'autres personnes ou structures susceptibles d'apporter un avis digne d'intérêt. Et c'est en se fondant sur les suggestions faites, les besoins exprimés, qu'il devrait pouvoir élaborer un programme définitif de formation de maîtres.

En ce moment, par exemple, les écoles normales congolaises dépendent du Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur qui forme des instituteurs pour les écoles primaires relevant du Ministère de l'Enseignement Fondamental et de l'Alphabétisation. Comment peut-on s'imaginer

un programme de formation de maîtres du Fondamental, préparé par l'INRAP seul, (et celui-ci est placé sous la tutelle du Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur) sans l'apport de l'utilisateur de ce personnel, c'est-à-dire le Ministère de l'enseignement fondamental et de l'alphabétisation, à travers les besoins exprimés par ses inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles notamment ? C'est à cela malheureusement que l'on semble assister à en juger par les réactions de nos enquêtés sur cette question. Il convient que l'INRAP comprenne en tout cas que l'étude du milieu doit être le point de départ de l'élaboration des programmes de formation et qu'il est tenu de prendre en compte les besoins ressentis à tous les niveaux intéressés par ce problème important.

Mais il n'est pas toujours facile, nous le reconnaissons, de faire aboutir une telle conception. La difficulté majeure procède de la variété des besoins à prendre en compte. Autorités politiques, organismes employeurs, formateurs, candidats à la formation, parents d'élèves etc., chacune des parties ou chaque individu veut satisfaire ses propres besoins et faire triompher ses opinions personnelles. Des conflits internes naissent et polluent le climat de travail. Certaines personnes finissent même par regretter le temps où l'autorité d'un seul individu était toute puissante.

Comment peut-on contourner ces obstacles ? Tout en respectant la démarche décrite ci-dessus, on doit s'efforcer de concilier les diversités éventuelles et s'appliquer à sauvegarder celles d'entre elles qui présentent une caractéristique remarquablement originale.

Quant au programme de formation en lui-même,

nous nous contenterons, dans le cadre de cette étude, d'indiquer simplement quelques traits et orientations susceptibles d'intéresser les principaux aspects que l'on distingue ordinairement pour la formation initiale des maîtres au Congo, à savoir : culture générale, formation professionnelle théorique, formation professionnelle pratique. Nous les examinerons dans le même ordre.

b)- CULTURE GENERALE

Nous avons déjà montré que la plupart des élèves qui entrent dans les écoles normales du Congo ne sont pas d'un bon niveau de culture générale, parce que ces écoles sont pratiquement obligées d'opérer leur recrutement parmi des candidats d'assez mauvaise qualité au départ. Et n'oublions pas que, dans le pays concerné, on déplore une faiblesse généralisée chez les élèves et étudiants que forme le système d'éducation en vigueur. C'est dire que les établissements de formation du personnel enseignant au Congo ont l'impérieux devoir de tout mettre en oeuvre pour faire acquérir une culture générale solide à leurs élèves en raison de l'importance de celle-ci pour un instituteur ou professeur. Elle lui permet en effet de dominer son enseignement et de réaliser les choix nécessaires pour mieux l'adapter à ses élèves, ce que ne saurait faire un instituteur aux connaissances trop limitées. Hélas ! de nombreux enseignants, parmi ceux que nous avons visités, se trouvent dans ce cas, à en juger par les monstruosités que nous avons relevées à l'occasion de leurs cours de français, d'histoire, de géographie, de sciences, qui témoignent de leur ignorance des matières enseignées.

Certes, l'école normale ne peut pas satisfaire les attentes d'un élève-maître qui aurait tout à refaire dans ce domaine, mais elle a l'obligation de sélectionner ses candidats sur cette base et d'élever ensuite le niveau de ceux qu'elle accepte de former. Nous pensons à un concours de recrutement après le baccalauréat, et à une formation d'instituteurs d'une durée de trois ans d'études. Le programme de culture générale serait fait de manière à donner au personnel enseignant du Fondamental 1, les connaissances indispensables à l'exercice de son métier, et à la prise en charge de son éducation permanente. C'est pour cela que les disciplines jouant un rôle particulièrement significatif dans l'enseignement doivent être approfondies à l'école normale afin que les élèves-instituteurs les maîtrisent davantage. Nous citerons le français, les mathématiques, les sciences biologiques, l'histoire, la géographie, les sciences physiques parmi les autres.

Les études concernant ces matières seront donc poussées à un niveau élevé. Mais il faudrait tenir compte aussi du programme réel au Fondamental 1, afin que les élèves-maîtres ne soient pas embarrassés par certaines de ses disciplines comme nous l'avons constaté un peu partout où nous sommes passé. Autrement dit l'école normale doit chercher à combler les lacunes de ses élèves sur toutes les connaissances indispensables à l'enseignement dans les classes du niveau considéré. Que les élèves-instituteurs aient la possibilité, au cours de leur formation, de renouer par exemple avec l'arithmétique, le système métrique, la géométrie afin qu'ils comprennent mieux leurs caractéristiques et parviennent à les assurer avec plus de compétence dans les classes de l'école primaire.

En français où les critiques à l'encontre des élèves et même des enseignants jaillissent de toutes parts au Congo, il convient d'entraîner les normaliens, pendant quelque temps, à l'expression orale et écrite pour qu'ils aient une bonne maîtrise de cette langue d'enseignement et de culture.

- qu'ils décomposent des phrases au besoin afin qu'ils saisissent mieux comment les éléments d'une phrase peuvent s'articuler entre eux. On pourrait aussi leur donner des notions simples de linguistique dans le but de les amener à comprendre plus aisément les phénomènes de la langue en question, les fautes que commettront leurs élèves à son propos, et l'emploi de certaines méthodes d'enseignement du langage par exemple. Cette discipline est aussi capable d'aider les élèves-maîtres à réfléchir méthodiquement sur leur propre langue pour son épanouissement. De même est-il nécessaire d'étudier quelques œuvres littéraires à l'école normale. Leur intérêt pour les élèves-instituteurs eux-mêmes et les futurs bénéficiaires de leur enseignement ne saurait être mis en doute quant à l'éducation intellectuelle, morale et esthétique de l'homme.

Au sujet des matières comme l'histoire et la géographie, nous dirons simplement qu'elles devront prendre appui sur le Congo et l'Afrique, et se tourner vers le monde pour l'étude des phénomènes et problèmes susceptibles de contribuer à la formation d'hommes de culture que doivent être les instituteurs congolais.

Enfin, nous pensons que l'école normale doit introduire aussi dans ses programmes des éléments d'études

ayant trait à l'économie, la recherche, l'éducation sexuelle, la langue nationale, pour préparer les élèves-instituteurs à assumer leurs responsabilités dans la rénovation pédagogique qu'envisage le Congo. Il faudra également envisager la formation artistique, en raison de l'importance de l'initiation à l'art, que les maîtres doivent faire aux élèves de l'école primaire pour leur assurer une éducation harmonieuse.

Nombre de parents d'élèves regrettent aujourd'hui que le dessin, la musique ne soient plus enseignés dans les écoles du 1er degré comme autrefois. Cela est dû en grande partie au fait que ces disciplines ont pratiquement perdu leur place à l'école normale.

Disons que l'école normale congolaise doit donc pour participer au redressement du système scolaire en place, donner une culture générale consistante à ses élèves et les préparer en même temps à mieux assimiler les notions du programme qu'ils devront enseigner. Mais nous ne saurions perdre de vue surtout, que les élèves-instituteurs doivent recevoir en même temps une formation professionnelle capable de les aider à bien accomplir leur tâche dans les écoles du fondamental et qu'il faut savoir organiser.

c)- FORMATION PROFESSIONNELLE

Comme partout ailleurs, la formation professionnelle dans les écoles normales congolaises comporte deux volets, l'un théorique, constitué de toutes les disciplines à caractère professionnel que les élèves-maîtres doivent assimiler pour mieux comprendre leur métier, et l'autre, pratique, sur lequel on se fonde à travers les résultats obtenus, pour

apprécier l'action pédagogique d'un maître. Mais il faut que chacun d'eux joue effectivement son rôle pour que la formation escomptée se réalise à souhait. C'est pour cela que nous croyons utile de mener une réflexion sur les deux aspects évoqués ci-dessus et dans l'ordre où nous les avons cités.

C.1. - FORMATION THEORIQUE -

Nous savons que le programme de cette formation ne diffère pas beaucoup d'un pays à l'autre. Les disciplines-clés qui le composent sont pratiquement les mêmes : telles la pédagogie générale qui renseigne (et c'est nécessaire pour un instituteur) sur les problèmes généraux et la philosophie de l'éducation, la pédagogie spéciale concernant la méthodologie d'enseignement des disciplines inscrites au programme de l'école fondamentale. A celles-ci s'ajoute la psychologie de l'enfant, car il faut bien que l'élève-maître connaisse la matière - qu'est l'enfant - sur laquelle il est appelé à travailler, la morale professionnelle et la législation pour le problème d'éthique et celui de la connaissance des textes régissant l'enseignement dans le pays. Evidemment toutes les disciplines énumérées ci-dessus doivent constituer la clé de voûte de la formation professionnelle théorique à l'école normale, en raison de leur importance dans l'exercice du métier d'instituteur. Néanmoins, en ce qui concerne le Congo, il faut les renforcer par certaines autres comme la sociologie de l'éducation afin de sensibiliser les futurs maîtres aux questions des relations de l'école avec la société, et qu'ils ne sauraient ignorer, si l'on tient, comme il se doit, à leur faire jouer

un rôle primordial dans la transformation de la société congolaise.

En dernière année on pourrait donner quelques notions d'éducation comparée aux élèves-instituteurs qui leur permettraient plus tard d'apprécier eux-mêmes le système d'enseignement de leur propre pays et celui des autres pays dans le monde.

Par ailleurs, tenant compte de l'évolution de la pédagogie et de la volonté de rénover le système scolaire congolais, il est indispensable de donner aux normaliens une information en matière de technologie de l'enseignement, c'est-à-dire une initiation aux techniques audio-visuelles (électrophone, magnétophone, diapositive, films fixes ou non etc...). Mais cette information ne saurait s'arrêter au simple maniement des appareils. Il faut en outre rendre les élèves-maîtres capables d'exploiter ces instruments sur le plan pédagogique en suscitant la réflexion et la discussion indispensables à la véritable acquisition des connaissances. De même convient-il de sensibiliser les élèves-maîtres à l'enseignement programmé qui peut constituer une heureuse solution pour la didactique de l'une ou l'autre discipline dans les classes pléthoriques ; la conduite de réunion pour mieux les préparer au rôle d'animateurs qu'ils auront à jouer sur les plans socio-culturel, socio-économique et même socio-politique là où ils seront nommés.

Une remarque cependant ! qu'il s'agisse de la formation initiale ou professionnelle théorique, les programmes, dans certaines disciplines au moins doivent être compris comme des thèmes autour desquels on organise des discussions et des activités. Mais cette formation

théorique ne prendra toute sa valeur que si elle s'appuie sur une formation pratique efficace. D'où l'intérêt qu'il convient de porter au volet ci-dessous.

C.2. - FORMATION PRATIQUE -

Nos enquêtes ont démontré que la majorité des professeurs et élèves-instituteurs des écoles normales congolaises désapprouvaient l'organisation actuelle des stages dans leurs établissements.

Et la prestation des instituteurs que nous avons observés dans leurs classes, nous pousse nous aussi, à accréditer l'opinion de ceux qui estiment que la formation pratique n'est pas bien assurée au départ, c'est-à-dire dans les écoles normales. Or elle est d'importance notoire et lorsqu'elle est escamotée, à ce niveau, les conséquences se répercutent dangereusement sur la qualité de l'enseignement dispensé par les maîtres que l'on croit avoir formés. Les établissements concernés ont donc l'obligation de se pencher sur cet aspect qui mérite une bonne organisation d'abord. Celle-ci peut varier d'un pays à l'autre et peut-être même d'une école à l'autre. Mais nous pensons que dans le cas précis du Congo, elle gagnerait fort en étalant les stages pratiques sur toutes la scolarité, la durée se prolongeant de manière progressive pour que le contact répété avec la classe, contribue à affirmer la formation pratique des élèves-instituteurs. Ainsi, en dernière année, les stages seraient-ils de plus longue durée et assurés en pleine responsabilité par les élèves-maîtres eux-mêmes.

C'est là une occasion qui leur permettrait de bien connaître dès l'école normale la situation réelle

prévalant dans les classes de l'école primaire, et d'avoir une meilleure idée des problèmes à affronter après la formation. Elle donnerait aux professeurs la possibilité de compléter leur enseignement par la réponse aux nombreuses questions des élèves-instituteurs et le contrôle de leur action pédagogique. Naturellement, tous les encadreurs des stages doivent être compétents et exigeants pour que ceux-ci soient vraiment pris au sérieux par les élèves-maîtres et donnent les fruits escomptés. Ces encadreurs devront pouvoir bénéficier du concours de bons maîtres d'écoles d'application sélectionnés à dessein, et capables de présenter des "leçons modèles" aux normaliens. Mais il n'est pas question pour ces derniers d'enregistrer et imiter servilement ce qu'ils observent. Il faut leur donner la possibilité de se former réellement (liberté d'analyser, de critiquer au besoin, de formuler des avis et de ne retenir que ce que l'on juge bon).

Notre conception en la matière est identique à celle que dégage H. Hannoun lorsqu'il dit :

"Il est clair que les stages pratiques des futurs enseignants ne doivent pas être des occasions de plagiats stériles mais celles d'expériences appelés à devenir personnelles, de réflexions critiques sur ces expériences, en un mot, de formation authentique et de libération réelle de soi-même. Non pas que le stagiaire ne puisse retenir tel ou tel exemple, telle ou telle pratique aperçue dans une classe. Mais, cet exemple (ou cette pratique) ne sera retenu par lui qu'à la double condition d'avoir été accepté parce que reconnu valable et d'avoir été, de ce fait, rattaché aux considérations d'ordre théorique et pratique justificatrice d'une telle pratique" (1).

(1)- H. HANNOUN "de la formation des maîtres à la transformation d'un système" "in" La formation des maîtres"
Edition E.S.F. Paris, 1974 P. 77.

C'est dire qu'en stage d'observation de "leçons modèles" par exemple, même si celles-ci sont données par des maîtres chevronnés, les normaliens doivent comprendre la raison d'être de telle ou telle façon de faire, l'apprécier favorablement pour l'adopter. Cela passe nécessairement par la réflexion, la discussion que les encadreurs ont le devoir de susciter, et nous donne l'occasion d'examiner le problème des méthodes d'enseignement à l'école normale.

III.3.2. -METHODES D'ENSEIGNEMENT ET ATTITUDES
A DEVELOPPER CHEZ LES ELEVES-MAITRES-

Le problème des méthodes d'enseignement dans les écoles normales congolaises mérite un examen approfondi. La situation l'exige car notre enquête a révélé que même chez les professeurs qui exercent dans ces établissements, les opinions exprimées sur ce point sont disparates et décevantes à la fois. Cela explique en grande partie la mauvaise pratique pédagogique des maîtres que nous avons observés dans beaucoup de classes de l'école primaire. Or les méthodes d'enseignement à tous les niveaux influent énormément sur la formation que l'on donne, voire, sur la personnalité de celui qui la reçoit. C'est dire qu'elles constituent une pièce maîtresse dans tout système d'enseignement comme le reconnaît Guy Avanzini lorsque, situant la place des méthodes dans l'institution scolaire, il dit notamment

"C'est par celles-ci, en tant que modalités quotidiennes de travail, que s'opère concrètement la rencontre entre l'instruction et ceux à qui elle est proposée ; c'est par leur médiation que s'en assure au fil des jours l'assimilation : à cet égard, ne constituent-elles pas la manifestation

la plus sûre des buts poursuivis ? En déca des débats idéologiques ou des études scientifiques dont l'institution scolaire est l'objet, elles sont, quant à elles, ses pratiques effectives. A ce titre, leur stagnation n'attesterait-elle pas que, quels qu'en soient les thèmes, la pédagogie demeure un discours non assimilé, sur l'indifférence à l'égard duquel il y a lieu de méditer ? Par contre leur évolution serait le seul critère du changement du système éducatif global et de l'attitude éducative elle-même".

Ce passage nous édifie sur le rôle capital des méthodes dans l'enseignement à partir du moment où ces dernières constituent le trait d'union indispensable entre le savoir à faire acquérir et le destinataire de celui-ci.

Enfin, pour montrer qu'elles répondent toujours à des objectifs bien définis l'auteur précise plus loin :

"Ne se réduisant pas à une série de techniques de transmission de l'information, une méthode projette un style général de formation et vise un profil d'homme arrêté en fonction d'une fin. Loin d'être seulement, comme les procédés, une manière spéciale de ventiler le même message que les précédentes, chacune est solidaire d'un projet culturel propre ; aussi la substitution de l'une à l'autre revient-elle moins à modifier des moyens d'enseignement qu'à se donner un nouveau dessein"(1).

Même si, dans ces phrases, Guy Avanzini souligne encore une fois, et sous une autre forme, l'importance des méthodes dans l'enseignement, il indique néanmoins qu'une méthode cherche toujours à atteindre des objectifs précis. Ceci implique, pour les écoles normales congolaises, le choix des méthodes à utiliser en fonction des objectifs poursuivis. Or ces établissements, nous le savons, doivent jouer un rôle essentiel dans le redressement et la rénovation du système

(1)- Avanzini (G) - Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire

scolaire en place, par la formation des maîtres qualifiés et disponibles au changement. Il faut donc y introduire des méthodes d'enseignement qui permettent aux élèves-instituteurs de participer eux-mêmes à l'acquisition des connaissances, car elles seules pourront leur donner le sens de la responsabilité, de l'initiative, de la créativité, de l'effort qui leur sera indispensable dans l'accomplissement de leur tâche en vue de la réalisation des objectifs envisagés par l'école congolaise.

Il s'agit naturellement des méthodes actives. Ce concept malheureusement, n'est pas toujours clair dans l'esprit de bon nombre d'instituteurs et même de professeurs. Nos entretiens avec le personnel enseignant des écoles normales et les maîtres du fondamental que nous avons rencontré nous ont révélé que la plupart en ont une notion vague et ne sont donc pas en mesure de les appliquer avec une certaine maîtrise. Mais nous pouvons dire que cela n'est pas propre au Congo. Guy Avanzini, par exemple, pour des raisons peut-être différentes, semble dénoncer le même phénomène lorsque, à propos de la méthode active, il écrit :

"La pluralité de conceptions que l'on peut donc entretenir de celle-ci et l'ambiguïté qui les environne lui ont, au moins partiellement, interdit de s'énoncer avec surêté ; de même la variété de moyens quise prévalent de la même inspiration a-t-elle nécessairement gêné leur adoption, en induisant à supposer la précarité de leurs bases théoriques, et, surtout, en décevant ou en trompant, des instituteurs qui, même désireux de changement restent à rechercher la sécurité et souhaitent pour cela des consignes précises. Les procédés traditionnels bénéficient d'une netteté qui se prête bien à l'exposé et à l'imitation : en y recourant, on est installé dans un domaine familier ; par contre, celui que séduisent les "méthodes actives" se trouve

constraint de choisir entre plusieurs ; d'où son hésitation, voire son anxiété, accrue par la formulation vague d'instructions officielles qui, en dépit de leur ton encourageant, n'en apportent aucune interprétation homogène" (1).

Non seulement la situation décrite ici s'applique également au Congo, mais elle y est plus dramatique, en raison du niveau encore trop bas où se trouve la formation du corps enseignant dans ce pays. D'où l'incapacité pour la majorité des instituteurs et même de leurs professeurs d'appréhender valablement le concept des méthodes à travers ses diverses acceptations et de fonder leur pratique pédagogique sur cette méthodologie. Nous nous proposons donc d'aider ces maîtres et professeurs à mieux saisir la notion des "méthodes actives" sous ses diverses conceptions en reproduisant pour eux, certains morceaux de textes d'auteurs faisant autorité ; accompagnés d'un petit commentaire de notre part.

Pour René Hubert par exemple :

"Les méthodes actives sont toutes les méthodes qui veulent faire sortir les progrès de la culture intellectuelle de l'enfant et de l'adolescent, tant au point de vue de l'acquisition des connaissances qu'au point de vue de la formation de saines habitudes de pensée, de leur propre fonds psychique, en éveillant leurs intérêts, en suscitant leurs initiatives, en développant en eux le désir de savoir toujours davantage et toujours mieux. Les méthodes actives s'opposent radicalement, précisément en tant qu'actives à tout ce qu'il y a de passif dans les procédés didactiques et intuitifs" (2).

Cette définition indique que leur objectif est d'élever le niveau culturel de l'enfant et de l'adolescent.

(1) - Avanzini (G) - OP. CIT. P. 44

(2) - Hubert (R) Traité de pédagogie générale P U F 1959,

Pour y parvenir, elles se fondent sur les intérêts mentaux de ces derniers, qui varient nécessairement avec le degré de maturité atteint.

Il semble que c'est pour cette raison essentielle que les méthodes actives diversifient leur mode d'action. Chez les jeunes enfants, en effet, elles revêtent un aspect pratique, manuel, fabricateur parce que les intéressés ne peuvent s'élever à la compréhension où on veut les porter, que par le biais de la manipulation à cause de leur propension naturelle aux activités manuelles.

Cela veut dire également que, avec les plus grands, cette orientation se modifie au fur et à mesure pour s'abstenir progressivement. Néanmoins, même dans ce cas, qui regarde l'adolescence, les méthodes actives doivent avoir une place de choix dans l'enseignement.

Ecouteons encore R. Hubert

"Si les méthodes actives ont une valeur par elles-mêmes, elles doivent s'appliquer à tous les enfants. Mais, alors, pourquoi perdraient-elles leur vertu à l'âge de l'adolescence ? Cet âge, qui est par excellence celui de la socialisation (et de la stabilité dans la socialisation) et qui déborde de vitalité, est celui où les méthodes actives, en particulier les méthodes de travail par groupes, doivent trouver le plus naturellement leur champ d'action. Ainsi l'ont compris tous les promoteurs de l'éducation nouvelle, qui se refusent à établir aucune coupure dans l'évolutions de l'action pédagogique" (1).

Ce qu'on peut retenir de ce passage, c'est que les méthodes actives ne concernent pas qu'un âge déterminé, même si leurs caractéristiques varient en fonction des intérêts mentaux des tranches d'âge à instruire. S'agissant

de l'adolescence, par exemple, sa vitalité naturelle doit être mise à profit par les méthodes actives sous une forme ou une autre.

Au Congo, les élèves des écoles normales ont justement, dans leur majorité du moins, cet âge de l'adolescence pour la simple raison que le recrutement se fait à partir du brevet, c'est-à-dire de la classe de 3^e. Malheureusement, notre enquête a révélé que les méthodes actives ne se pratiquent presque pas dans ces établissements même sous la forme du travail par groupes. Pourtant, celle-ci est bien à la portée de tout le monde ; il suffit de savoir l'organiser.

Poursuivant son exposé sur les caractéristiques de l'application des méthodes actives au regard du développement de l'être humain, R. Hubert dit encore :

"Une seconde méprise doit également être dissipée, qui consiste à penser que l'activité dans le labeur scolaire doit garder les mêmes caractères à travers tout le développement de l'être, autrement dit que le manualisme doit-être placé au centre de l'effort, même intellectuel comme pendant les premières phases de l'enfance. Certains réformateurs, il faut l'avouer, tombent aisément dans cet excès. La vérité est tout autre. Une pédagogie active suppose simplement que tout enseignement commence par éveiller et mettre en œuvre les intérêts spontanés de l'être au stade de développement considéré. Pour répondre aux intérêts prédominants à l'âge de l'adolescence, qui sont les intérêts intellectuels abstraits, l'activité doit se faire principalement intellectuels abstraits, l'activité doit se faire principalement intellectuelle. L'évolution qui s'opère entre l'enfance et l'adolescence, consiste en ce que l'intelligence est au service de l'action pendant la première et l'action au service de l'intelligence pendant la seconde" (1).

Cet extrait montre que, si le développement atteint par l'être à instruire le permet, les méthodes actives peuvent bien se passer des opérations manuelles pour accéder à l'abstraction, à la connaissance, mais à condition que le formateur sache tout mettre en oeuvre pour amener l'intéressé à déployer une activité mentale réelle, capable de lui ouvrir la porte de la connaissance.

A notre entendement, cette activité se caractérise par la réflexion, l'analyse et la synthèse. Elle est contraire à la passivité, même si l'être considéré ne fait pas de grands mouvements physiques. Néanmoins, elle est favorisée par des formes d'enseignement appropriées (leçons fondées sur l'observation véritable, l'expérimentation, travaux pratiques, préparation de textes à expliquer, d'exposés à faire impliquant une certaine recherche, le choix de la documentation et des éléments qui conviennent).

Ce ne sont donc pas les leçons magistrales, les dictées de cours, comme chez la plupart des professeurs des écoles normales interrogés, qui peuvent contribuer de manière efficace au développement intellectuel visé par les méthodes actives à travers le texte susmentionné.

De son côté, Mme Chenon-Thivet écrit, pour déterminer les traits spécifiques d'une méthode active :

"Quels sont dans le cadre scolaire les traits spécifiques d'une méthode active ? C'est l'attitude d'une classe que définit l'inspecteur primaire quand il écrit dans son rapport d'inspection (les enfants sont actifs ; ils observent, interviennent au cours de la leçon, construisent de petits appareils de démonstration. La coopérative gérée par les élèves a permis l'achat d'un matériel varié).

" A un degré supérieur, c'est le professeur qui donne son enseignement sous une forme (suscitant l'activité des élèves : ceux-ci parlent, expriment leur opinion, présentent et discutent leurs trouvailles littéraires) ou encore (au cours de la leçon, des expériences ont été préparées et réalisées par les élèves) ou encore (l'élève qui expose le sujet est très maître de lui, la classe discute avec beaucoup d'activités et d'intérêt").

" Si nous nous élevons encore d'un degré c'est le professeur d'université qui peut écrire : (les étudiants sont répartis en équipes qui étudient chacune un problème, puis le mettent en oeuvre sous la forme d'un rapport collectif accompagné de références, de schémas, etc...). Il est donc possible de dire que pratiquement au cours du développement des niveaux d'âge, de de l'école maternelle à l'université, les (méthodes actives) définissent une certaine forme de travail dont le trait commun est de s'opposer au caractère d'autres méthodes dites passives" (1).

A l'aide d'exemples précis, ce texte met à l'évidence que le principe des méthodes actives reste le même, des enfants les plus jeunes aux étudiants et étudiantes de l'université. Seuls varient, en fonction du degré de leur développement, les moyens mis en oeuvre pour leur application. Les auteurs des textes ont donc une même conception des méthodes actives et ces textes reflètent les acceptations qui sont le plus couramment données, et sur lesquelles nous allons nous appuyer à notre tour pour proposer quelques orientations méthodologiques aux "écoles normales du Congo".

(1) - Chenon - Thivet "Les méthodes actives" in "éducation nouvelle et monde moderne".

III.3.3. - COMMENT APPLIQUER LES METHODES ACTIVES
DANS L'ENSEIGNEMENT A L'ECOLE NORMALE ?

Comme nous le savons, cette catégorie d'établissement a la mission de préparer des instituteurs qui auront la responsabilité de la formation des enfants dont l'âge varie entre 6 et 12 ans. Pour ceux-ci, les méthodes d'enseignement à l'école primaire doivent prendre appui sur des activités manuelles, essentiellement. Les élèves-maîtres sont donc tenus de s'en pénétrer même si, en raison de leur degré de maturité et pour leur développement intellectuel propre, il faut recourir à d'autres procédés d'application des méthodes actives dans l'enseignement qu'ils reçoivent. Aussi le professeur d'école normale doit-il fonder son action pédagogique sur une méthodologie visant à la fois la formation intellectuelle et l'acquisition du savoir-faire chez l'élève-maître. En gros, il s'agit de placer le normalien dans la situation qui l'amène toujours à devoir chercher, observer, manipuler, reféchir, expérimenter, agir, exercer ses capacités intellectuelles, morales et physiques. Ce sont là les caractéristiques des méthodes actives qui sont fondamentalement opposées à la passivité et à l'inertie.

Pour réaliser les objectifs visés, le professeur aidera l'élève-maître à exploiter divers moyens et, d'abord, les richesses du milieu qui doivent servir de support aux leçons de géographie, d'histoire, de sciences naturelles etc... Il l'initiera à la pratique des enquêtes, au travail en groupe. Mais ce dernier procédé doit être organisé de manière à favoriser à la fois la personnalité et l'effort

de chacun ainsi que la cohésion et le progrès du groupe.

Le professeur s'évertuera à donner la formation intellectuelle par des séries d'exercices appropriés d'entraînement à l'abstraction et à la conceptualisation, pour que l'élève-maître acquière des habitudes de pensée claire, d'analyse minutieuse et de synthèse ; pour susciter en lui le désir de se cultiver (éducation permanente) et de se sentir responsable de sa propre culture. De même doit-il viser un enseignement et une formation intégrés. Pour cela, il indiquera toujours les rapports qu'entretient la discipline qu'il enseigne avec les autres matières, si possible avec les problèmes socio-économiques et socio-culturels du pays ; afin d'habituer l'élève-maître à une vue globale, une vision large des phénomènes et des problèmes auxquels il sera confronté. Les cours destinés à la formation intellectuelle doivent prendre souvent la forme d'un enseignement de séminaire. Une fois les thèmes retenus, chaque séance donne lieu à un ou plusieurs exposés informatifs suivis de discussions et de suppléments d'information. Des textes ronéo-tés et distribués serviront d'instruments de travail.

En plus des enseignements permanents, l'école normale devra organiser des conférences sur un certain nombre de sujets qui ne peuvent faire l'objet de cours continu. Enfin, les méthodes actives dans l'enseignement dispensé à l'école normale et les exercices pratiqués doivent permettre de développer chez l'élève-maître :

- l'esprit d'initiative et de créativité
- le sens de la responsabilité
- l'esprit de coopération et de travail individuel.

- l'esprit scientifique (esprit critique et d'objectivité par exemple)
- l'esprit d'auto-formation, d'autonomie et de l'effort au travail
- le sens de l'humain.

Ce sont là des attitudes indispensables à l'homme de la société moderne, auxquelles il faut ajouter l'aptitude au changement. Car ce qui caractérise le monde d'aujourd'hui est l'accélération des changements, comme on le dit souvent et comme chacun peut le constater. Il en résulte pour tout travailleur une nécessité de constantes remises à jour des connaissances, d'adaptation perpétuelle. D'où l'importance qu'il lui faut accorder à l'acquisition des méthodes de travail, des facultés d'analyse et de synthèse, d'explication et de création, d'aptitudes à la comparaison, à l'appréciation et au jugement.

Aussi doit-il "apprendre à apprendre", faire preuve de courage, d'audace, de persévérance. Le rôle du professeur d'école normale est d'aider ses élèves, par les exercices les mieux indiqués, à développer toutes ces capacités afin que leur formation intellectuelle s'effectue dans l'optique souhaitée, mais cela ne va pas sans difficultés et pose des problèmes objectifs et subjectifs.

III.3.4. - PROBLEMES QUE POSE L'EMPLOI DES METHODES ACTIVES.

L'appel à l'emploi des méthodes actives ne date pas d'aujourd'hui, les écoles de formation de maîtres

l'ont toujours recommandé ou du moins en ont toujours parlé. Mais l'opinion des administrateurs de l'enseignement, des maîtres eux-mêmes, et notre enquête auprès des professeurs d'écoles normales et des instituteurs que nous avons observés dans leur classe, indiquent clairement que le caractère prépondérant de l'enseignement congolais reste dogmatique et livresque. Il est basé sur l'autorité du livre et du maître ainsi que sur le verbalisme. Chez les élèves, ce sont la passivité et le développement de la mémoire qui constituent les traits dominants. Bref ! l'enseignement congolais dans son ensemble revêt encore les caractéristiques des méthodes dites passives, telles que Madame Chenon-Thivet les décrit dans le passage ci-après pour souligner la différence qui les oppose aux "méthodes actives".

" (Les méthodes actives) définissent une certaine forme de travail dont le trait commun est de s'opposer au caractère d'autres méthodes dites passives. " L'élève est passif quand il (subit) un enseignement sans y prendre une part personnelle. Le sujet de la leçon est imposé par le maître dans un programme scrupuleusement réparti d'avance et n'est nullement affecté par les intérêts propres des élèves. Le plan de la leçon est tracé. S'il s'agit de sciences et qu'une expérience s'avère nécessaire, il la réalise lui-même, présente et commente les documents même s'il invite les élèves à l'observation. Il désigne dans le manuel les pages à apprendre, indique ce qu'il convient de retenir (par cœur), quels dessin, carte, schéma doivent être reproduits sur les cahiers. Selon les degrés, il dicte un résumé, ou un cours dont-il a pesé les termes. Le rôle strictement personnel de l'élève ne commence qu'au moment de l'exécution du devoir et de l'étude de la leçon " (1).

C'est la physionomie de ce que nous avons pu voir un peu partout dans les classes où nous sommes passé et

(1) - Chenon-Thivet "Les méthodes actives" in "éducation" nouvelle et monde moderne" IBID P. 94.

celle que présentent assurément les cours fondés sur les leçons magistrales, les dictées de notes dans les écoles normales où la majorité des professeurs interrogés affirment qu'ils utilisent ces moyens-là comme méthodes d'enseignement. Nous savons mieux désormais ce qu'elles valent et pouvons mieux apprécier les dangers qu'elles comportent pour l'éducation des jeunes à tous les niveaux.

Mais une question se pose : pourquoi cette situation se pérennise-t-elle au Congo malgré les appels à l'emploi des méthodes actives ? A notre avis les éléments de réponse se trouvent dans l'état même de son système scolaire, que nos enquêtes nous ont donné l'occasion de mieux pénétrer.

Aussi nous permettons-nous d'accuser :

- la surcharge des classes
- l'inexistence de matériel didactique adéquat
- les difficultés d'accorder ces méthodes avec les exigences des emplois du temps et des examens.
- mais principalement, la sous-qualification des maîtres, voire, de leurs formateurs.

Au regard de tout cela, on peut formuler l'hypothèse que les méthodes actives ne trouveront une meilleure application que dans la mesure où l'on prendra en considération ces divers obstacles et on essaiera de résoudre les problèmes posés.

III.3.5. - CONDITIONS DE REUSSITE DES METHODES

ACTIVES AU CONGO -

On peut se poser la question de savoir comment faire pour que les méthodes actives prennent le dessus sur les autres, dans le système scolaire congolais. Nous n'avons pas de solution miracle à proposer. Toutefois, nous pouvons, à partir de ce qui précède, énoncer quelques remèdes généraux.

- Décongestionner les salles de classe pour ramener le ratio-maître/élèves à un chiffre raisonnable. Sous la responsabilité de l'Etat et des pouvoirs locaux (districts-mairies), on peut engager une vaste opération "construction de bâtiments scolaires" au moindre coût, avec la contribution des masses populaires qui, nous le savons, sont sensibles aux problèmes de l'école. Il suffit de les organiser correctement.
- Alléger les programmes et les emplois du temps. voilà pourquoi, en ce qui concerne les écoles normales, nous avons proposé que, dans certaines disciplines, les programmes soient considérés comme des thèmes à partir desquels mener discussions ou activités.
- Réorganiser les examens de façon que l'on apprécie beaucoup plus l'intelligence, le savoir faire, que la mémoire simple. Les épreuves doivent être conçues dans cet esprit.

- et, surtout, former convenablement les maîtres en intensifiant l'étude et la pratique des méthodes actives. Car un instituteur bien formé et acquis à ces méthodes peut, même dans les conditions difficiles actuelles, réussir à les appliquer de manière satisfaisante s'il a de l'initiative et un esprit créateur élevé.

Il va sans dire que la seule application des méthodes actives ne permettrait pas à l'école normale de sortir de ses difficultés. Il faut nécessairement y mener d'autres activités et y introduire des facteurs déterminants pour le progrès envisagé.

III.3.6. - QUE DOIT-ON FAIRE D'AUTRE A L'ECOLE NORMALE
ET QUELS AUTRES PROBLEMES FAUT-IL
RESOUDRE ?

Nous savons que le rôle dévolu à l'instituteur est multiforme. C'est dire que le normalien doit être préparé à l'accomplir sous tous ses aspects. En exemple, nous citerons l'animation sportive et culturelle, qui représente un élément important dans la formation d'un maître. L'école normale doit la promouvoir en organisant, par exemple, des clubs de hand-ball, foot-ball, volley-ball dans le domaine du sport, et ceux du journalisme, du théâtre ou de la photo sur le plan de la culture. Ces clubs seront placés sous la responsabilité des élèves-maîtres eux-mêmes pour leur fonctionnement, ces derniers pouvant bénéficier des conseils d'un professeur qualifié en la matière.

Par ailleurs, en raison de la rénovation du système scolaire à entreprendre au Congo, les élèves-maîtres doivent pratiquer de manière effective les activités productives qui se font dans les écoles primaires (telle que l'agriculture) ou qui pourraient les aider à améliorer leurs conditions de travail sur le terrain (maçonnerie, menuiserie, notamment). Un maître capable de réparer lui-même une table-banc, une fenêtre, de reconstruire un mur et surtout de produire son légume est un bel exemple pour ses élèves et son entourage, en même temps que cela lui permet de surmonter quelques difficultés d'ordre pratique.

Il faut donc amener les élèves-instituteurs à apprécier tout l'intérêt que représentent ces activités. Notons en passant qu'elles donnent à l'école la possibilité de s'auto-financer avec le fruit de la vente de ses produits, en même temps qu'elles visent et peuvent réaliser son intégration à la vie, celle de l'élève dans son milieu naturel. Sur le plan culturel, elles favorisent l'acquisition de certaines connaissances.

Mais, pour que l'école normale congolaise réussisse mieux dans ses objectifs de formation, il convient d'y instaurer une discipline capable de favoriser l'effort chez les élèves, le respect de la loi et du bien public, et la sauvegarde de l'intérêt de tous. Pour y parvenir, elle fera en sorte que les élèves-maîtres participent à son implantation (élaboration des textes réglementaires - applications) et se chargent eux-mêmes de son contrôle sous le regard plus ou moins distant des autorités de l'établissement. C'est l'auto-discipline.

Celle-ci ne peut s'épanouir qu'à la faveur d'une organisation d'auto-gestion à promouvoir

également et devant couvrir tous les secteurs intéressant la vie de l'école (élaboration des programmes d'études, gestion du matériel de tous ordres, problèmes d'intendance, propreté, activités culturelles et sportives etc...).

Des commissions seront créées pour gérer ces différents secteurs, parfois avec la participation de quelques responsables administratifs. Les intéressés apprennent ainsi à administrer, autrement dit à prévoir, agir, évaluer et, si possible, rectifier. Cela développe leur esprit d'initiative et les prépare mieux à l'exercice de la responsabilité.

Il va sans dire que les écoles normales congolaises doivent être équipées en conséquence : outillage pour activités productives, animation culturelle et sportive, laboratoire, bibliothèque devant servir aux professeurs et élèves, ateliers (menuiserie par exemple etc...).

Au sujet de l'admission dans les écoles de formation de maîtres, l'idéal est que toutes les écoles normales recrutent leurs candidats parmi les titulaires du baccalauréat et les forment pendant trois ans (la dernière année vouée surtout au stage en situation). L'élève-maître bénéficierait de la qualité d'instituteur stagiaire et serait payé comme tel ; ce qui lui permettrait de se présenter aux épreuves pratiques du certificat d'aptitude pédagogique (C.A.P.) dès sa première année de service effectif.

Son examen de sortie doit être organisé de telle manière que les moyennes annuelles, elles-mêmes alimentées par les notes du contrôle continu des connaissances de l'année, aboutissent à la moyenne des 3 années et que celle-ci compte pour au moins 50 %. Toutes les disciplines enseignées doivent entrer en ligne de compte. L'examen de sortie doit également comporter des épreuves orales et

des épreuves pratiques de leçons. Tout cela pour que les résultats de cet examen reflètent la valeur de l'élève-maître, acquise au cours de sa scolarité à l'école normale.

Enfin, s'agissant des professeurs et encadreurs des écoles normales, il convient de les choisir parmi ceux qui justifient d'une formation pédagogique solide et d'une bonne expérience de l'enseignement pour qu'ils soient capables de maîtriser la méthodologie de l'enseignement de leur discipline et de suivre leurs étudiants en stage pratique.

Comme nous l'avons constaté tout au long de ce chapitre, la formation initiale du personnel enseignant se fait de nos jours avec des contenus hétérogènes. Car le champ d'action de l'instituteur pour le cas de l'école primaire, recouvre toute la sphère de l'éducation. Et l'on sait que celle-ci s'étend très loin, touchant à plusieurs domaines à la fois. Néanmoins, malgré cette diversité, la formation doit répondre à des principes clairs et précis pour qu'elle soit efficace.

Dans cette étude, nous avons cru devoir mettre l'accent sur la nécessité de faire acquérir à l'élève-maître des connaissances académiques et théoriques professionnelles solides, les attitudes et compétences les plus indiquées, une pratique de la classe éprouvée.

Vu que de tels objectifs de formation ne peuvent s'accomplir qu'avec une méthodologie appropriée, nous avons insisté sur les méthodes actives, qui devraient connaître un épanouissement heureux dans les écoles normales, pour leur valeur incontestable.

Nous avons montré également que l'élève-maître devrait recevoir une éducation socio-économique et socio-culturelle pour favoriser son insertion et celle de ses élèves dans le milieu naturel qui l'entoure, ainsi que

la nécessité pour lui, d'être formé à toutes les tâches d'animation liées à la vie de l'école.

Disons, pour terminer, que ce sont à la fois un nouvel esprit, de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes et techniques qu'il faut introduire dans les établissements de formation de maîtres du fondamental premier degré. Mais les dispositions prises à ce niveau doivent avoir une suite dans la vie professionnelle pour qu'elles aient un impact toujours grandissant et renouvelé sur les personnes intéressées et partant, sur le système scolaire du pays. Il faut, en d'autres termes, entretenir, voire consolider les connaissances acquises par les intéressés au moyen d'une formation adaptée à leur nouvelle situation, celle des instituteurs ayant une certaine expérience du métier. D'où l'intérêt de la formation des maîtres en cours d'emploi.

Chap. 3.7. - FORMATION CONTINUE DES MAITRES
DU FONDAMENTAL 1er DEGRE, EN
REPUBLIQUE POPULAIRE DU CONGO.

Nos visites de classes effectuées auprès de certains instituteurs ont renforcé notre conviction que la formation des maîtres en cours d'emploi est une nécessité absolue au Congo. Au beaucoup d'entre eux manquent les connaissances requises pour dispenser l'enseignement voulu. Leur pratique pédagogique est si lamentable qu'elle ne peut pas donner des résultats satisfaisants.

A eux seuls, déjà, ces deux facteurs justifient amplement l'obligation pour le pays considéré d'organiser une formation continue des maîtres. Dans tous les cas, même si ces derniers étaient plus aptes à exercer leur métier aujourd'hui, il n'en reste pas moins vrai que le besoin d'une remise à jour périodique des connaissances acquises, de l'adaptation indispensable à des techniques pédagogiques nouvelles, placerait toujours ce pays devant la responsabilité de créer un type de formation pour les maîtres en exercice. Mais il y a également ce fait que le Congo qui aspire à la rénovation de son système d'enseignement, ne peut tout de même pas la réaliser en dehors d'une participation active de cette masse d'enseignants sortis de l'école normale à une époque où celle-ci n'avait pas et ne pouvait pas avoir les mêmes objectifs de formation qu'à l'heure actuelle. Pour toutes ces raisons donc, la formation continue des maîtres s'impose en République Populaire du Congo.

Elle doit néanmoins répondre à des principes clairement définis, recevoir un contenu viable afin d'être capable de combler les espoirs placés en elle.

TECHNIQUE - PRINCIPES -

A ce niveau, il nous paraît indispensable de souligner d'abord que la formation en cours d'emploi doit être considérée comme une continuation de celle que donne l'école normale surtout pour le congo où la formation initiale - nous l'avons vu - n'est pas à la hauteur de ce qu'elle devrait être.

Il faut donc établir des liens particulièrement étroits entre ces deux moments, pour qu'ils se complètent mutuellement et servent la formation globale du maître. C'est dire que certains contenus éducatifs de la première formation comme la recherche, les méthodes d'enseignement, les attitudes et aptitudes à développer, l'économie etc..., trouveront là leur véritable épanouissement avec les possibilités autrement plus grandes offertes par le terrain de la pratique et l'expérience acquise.

Ensuite, les maîtres doivent comprendre que, pour eux, il s'agit d'une auto-formation à réaliser et que l'intervention extérieure, malgré son importance, ne constitue qu'un apport destiné à les aider dans cette entreprise, par son éclairage. Car personne ne peut s'imaginer qu'une formation institutionnalisée soit en mesure d'apporter au maître toute la formation dont il a besoin pour sa culture et l'exercice de son métier dans l'esprit que nous avons dégagé tout au long de ce travail. En plus du fait que c'est impossible, ce serait également aller contre le principe selon lequel "toute formation authentique vise à une auto-formation". Cette dernière suppose, pour le maître, un effort personnel d'assimilation des informations reçues et, par ricochet, la possibilité d'une discrimination en vue de leur adaptation aux conditions réelles de sa classe.

Les institutions de perfectionnement et les encadreurs des maîtres au Congo ont donc cette obligation de faire que ces derniers soient capables d'assimiler les informations pédagogiques qu'ils leur appartiennent. Les institutrices, à leur tour, doivent se montrer réceptives, ouvertes aux problèmes traités, qui proviendront des besoins d'éducations, certes, mais aussi des questions fondamentales que se posent les maîtres eux-mêmes. D'où la nécessité de les associer à l'élaboration des programmes de formation ou de perfectionnement, comme nous l'avons suggéré au chapitre précédent, et d'encourager les échanges d'informations entre eux.

La formation en cours d'emploi doit permettre aux bénéficiaires de se sentir meilleurs qu'ils ne l'étaient du point de vue des connaissances et des comportements pédagogiques. Dans cette optique, le rôle des inspecteurs et conseillers pédagogiques chargés spécialement de l'encadrement des maîtres en cours d'emploi devient primordial ; et ils doivent en avoir une conception claire. Nous nous proposons donc d'éclaircir cette notion et d'esquisser le profil de l'inspecteur souhaité avant d'indiquer le contenu possible d'une "formation de maîtres en cours d'emploi".

III.3.8. - TYPOLOGIE D'ENCADREMENT A PROMOUVOIR,
PROFIL DE L'INSPECTEUR SOUHAITE ET CONTENU
POSSIBLE D'UNE FORMATION DES MAITRES
EN COURS D'EMPLOI.

a)- Encadrement

Comme nous l'avons constaté, le besoin d'encadrement

au niveau du personnel enseignant du Fondamental 1er Degré est fortement ressenti par nos enquêtés. Plusieurs, parmi les instituteurs qui ont discuté avec nous, estiment malheureusement, que leurs encadreurs (inspecteurs et conseillers pédagogiques) ont une conception anachronique de leur rôle. Ils n'acceptent pas leurs initiatives et se considèrent comme dépositaires du savoir pédagogique. Au cours des visites de classes, ils s'érigent en censeurs intransigeants et prennent des attitudes traumatisantes pour les inspectés.

On peut penser que cette description du comportement des inspecteurs congolais, par leurs instituteurs est exagérée. Mais cela n'exclut pas qu'il y ait un fond de vérité et qu'il soit opportun, ici, d'indiquer à cette occasion quelques orientations capables d'esquisser la typologie d'encadrement pédagogique qu'il convient de promouvoir au Congo.

Celle-ci doit être perçue par les inspecteurs - conseillers pédagogiques, et les instituteurs eux-mêmes, comme une forme d'animation et non un exercice d'autorité qui porterait atteinte à la liberté de la personne encadrée. Elle doit permettre à ce dernier de délibérer ses propres choix en pédagogie et de les assumer pourvu que ceux-ci respectent les principes fondamentaux de l'éducation scolaire. Autrement dit, la typologie d'encadrement que nous proposons ici doit donner au personnel enseignant la possibilité de s'ouvrir aux innovations et aux changements éventuels que le système scolaire congolais est appelé à subir du fait de l'évolution des sciences de l'éducation en général, de la situation socio-politico-économique du pays en particulier. Cela implique l'obligation, pour l'inspecteur ou le conseiller pédagogique, de reconnaître à l'instituteur une plus grande

liberté, de plus grandes responsabilités dans son action éducative. L'inspecteur doit donc exercer sa fonction dans un esprit nouveau, tel celui que définit l'inspecteur Bianchéri :

"L'inspecteur nouveau style se trouve, vis à vis du maître, moins dans la perspective d'un juge dépositaire de valeurs que dans la perspective d'un co-responsable, c'est-à-dire qu'il doit partager avec le maître la responsabilité des essais et des expériences" (1).

Comme on le voit, ce passage se dresse contre cette conception du rôle de l'inspecteur fondé sur l'autorité plus ou moins absolue, qu'il a coutume d'exercer sur l'instituteur et que nos enquêtés ont dénoncée avec force. L'auteur y propose que l'inspecteur et l'instituteur conjuguent leurs efforts dans la recherche des voies et moyens susceptibles de concourir au progrès de l'enseignement. Ce qui nécessite l'instauration d'autres rapports entre les deux, et la renaissance par l'inspecteur de plus de liberté et de responsabilité au personnel enseignant. Toujours à ce sujet, un document de la commission nationale de l'école du peuple, stipule notamment :

"L'inspecteur doit être avant tout un animateur plutôt qu'un gendarme" (2).

Dans son esprit, cette recommandation emboîte le pas à celle de Bianchéri car l'inspecteur animateur est l'opposé même de l'inspecteur gendarme. Il exerce sa fonction, comme nous l'avons dit plus haut, avec le concours agissant de l'instituteur pleinement responsa-

(1)- Bianchéri in revue "l'éducation" n° 71 du 11 Juin 1970

(2)- P.C.T. Commission Nationale de l'école du peuple.
Réflexion sur l'école du peuple, document ronéoté
Brazzaville 1975 p. 8.

bilisé et jouissant d'une véritable liberté d'action, tandis que l'autre s'appuie essentiellement sur l'autorité que lui confère son pouvoir. Evidemment, la conception d'encadrement des maîtres que nous proposons ici pour le système scolaire congolais exige, on s'en doute bien des inspecteurs de type nouveau dont, certainement, il conviendrait de définir le profil.

b)- Profil de l'inspecteur souhaité

Il ne nous paraît pas utile de revenir sur les opinions exprimées par la plupart des instituteurs à l'encontre de leurs inspecteurs - conseillers pédagogiques lorsqu'il s'est agi d'apprécier la qualité de l'encadrement reçu. Néanmoins, nous devons savoir que le problème des encadreurs est d'importance au Congo car de la valeur de ceux-ci, de leur conscience professionnelle, de leur dévouement, de leur esprit d'initiative, dépendront, pour une part considérable, le redressement et la rénovation du système scolaire en place, à travers l'action qu'ils mèneront auprès des instituteurs. Et nous soutenons que, dans le cas précis de la République Populaire du Congo, les maîtres, en raison des mauvais résultats scolaires des élèves, ont énormément besoin des encadreurs remplissant les conditions évoquées ci-dessus. C'est pour cela que les établissements de formation des formateurs comme l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (INSSED) doivent tout mettre en oeuvre pour préparer des inspecteurs et conseillers pédagogiques de haut niveau (sur le plan intellectuel), maîtrisant parfaitement les sciences de l'éducation, rompus à la pratique pédagogique sur le terrain (et donc capables de reprendre une classe qui " chavire ", ouverts

aux changements, et à la recherche. Il faudra viser aussi les qualités morales qui permettront à ces encadreurs d'humaniser leurs fonctions.

Après ce bref aperçu sur la typologie d'encadrement à promouvoir au Congo, le profil de l'inspecteur souhaité, nous abordons à présent les grands volets constitutifs de l'encadrement, pédagogiques à notre avis :

c) - Contenu possible de l'encadrement pédagogique au Congo.

celui-ci pourrait comprendre :

- l'animation pédagogique
- le contrôle pédagogique
- le perfectionnement et le recyclage des maîtres.

C 1 - L'animation pédagogique

Certains inspecteurs - conseillers pédagogiques ayant répondu à notre enquête disent bien qu'ils la pratiquent plus ou moins. Mais les réponses reçues à son propos nous montrent qu'elle n'est pas diversifiée et qu'elle est mal organisée dans l'ensemble.

Pour nous, l'animation pédagogique auprès des maîtres du Fondamental 1, devrait se faire sous différentes formes parmi lesquelles :

- Les leçons d'essai
- Les visites de classes
- Les conférences pédagogiques-conférences des maîtres
- Les techniques pédagogiques spécifiques et la recherche.
- L'animation pédagogique au sein de l'école
- Et toutes les autres formes possibles.

Nous allons donc tenter, de les présenter successivement.

1. Les leçons d'essai

Comme nous l'avons constaté aux réponses à nos différents questionnaires, presque tous les maîtres et encadreurs fondent un grand espoir sur ce moyen qui, en fait est pratiqué dans la presque totalité des écoles congolaises du Fondamental 1. Mais il faut le rendre plus efficace. La leçon doit porter sur l'une des disciplines où le personnel enseignant éprouve quelque difficulté, être préparée en groupe, si possible avec le concours du conseiller pédagogique, voire de l'inspecteur, et donnée par un instituteur travaillant de préférence avec ses propres élèves. Elle sera suivie d'un débat libre et fructueux auquel participeront tous les maîtres présents à la séance. Ce sera l'occasion pour l'inspecteur de signaler et corriger certaines erreurs, de donner éventuellement (nous l'avons déjà dit dans ce travail), les fondements psychologiques ou d'ordre linguistique qui sous-tendent la méthode utilisée.

Le problème de la manipulation aux cours préparatoires par exemple, relève de la psychologie de l'enfant car en raison de son âge et de son développement mental, à ce niveau d'études, il ne peut s'élever à la compréhension des faits, à la connaissance, que par ce moyen. La méthodologie de l'enseignement du langage obéit aux mêmes principes et aux résultats de la recherche linguistique.

Au cours du débat, l'inspecteur doit chercher à persuader par une argumentation solide, scientifique et non imposer de manière purement autoritaire. Il reste entendu qu'en cas de mise en œuvre de méthodes et moyens d'enseignement nouveaux, il faudra alors recourir à une leçon modèle, une leçon type.

• Les visites de classe

C'est là un moyen bien connu et utilisé par un assez bon nombre d'encadreurs ayant répondu à notre questionnaire. Mais, dans l'optique de l'animation pédagogique que nous ne cessons de recommander, les visites dans une classe, du directeur d'école, du conseiller pédagogique, de l'inspecteur, doivent avoir comme but suprême le souci constant d'aider le maître à se perfectionner.

L'encadreur cherchera donc à encourager, à mettre en valeur les petites réussites de l'instituteur avec qui, il aura un dialogue franc sur ce qu'il avait souhaité faire. Il lui prodiguera des conseils après le départ des élèves en vue de l'amélioration de son enseignement. Du comportement général de l'inspecteur ou conseiller pédagogique et de ce dialogue, sur la base de la libre discussion, doit naître la détermination pour le maître à mieux s'informer, à entreprendre des recherches, tenter des essais, et le sentiment de confiance qui l'amènera à rechercher personnellement les visites de son encadreur.

Dans la mesure du possible, le visiteur convoquera ensuite une séance pédagogique au niveau de l'école. Grâce à sa contribution, les discussions seront enrichissantes et l'équipe de maîtres se verra investie de forces nouvelles pour mieux travailler dans le sens du progrès de l'enseignement.

Mais les réponses reçues aux questionnaires du personnel enseignant déplorent, dans leur quasi totalité, un fait que reconnaissent les encadreurs eux-mêmes : la rareté des visites de classe effectuées par les inspecteurs et conseillers pédagogiques. Il va sans dire que, lorsque ces visites sont rares, elles provoquent l'appréhension chez les maîtres et les élèves, et n'ont pratiquement pas d'effet pour l'amélioration de l'enseignement ; quand elles sont fréquentes,

au contraire, elles créent l'accoutumance, permettent de redresser plusieurs erreurs, de stimuler des expériences heureuses.

Autrement dit, les visites de classes par les inspecteurs - conseillers pédagogiques doivent être multipliées au Congo, au moins dans la situation actuelle, pour qu'elles contribuent au redressement de celle-ci en améliorant l'action pédagogique des maîtres inspectés.

Mais il faut y associer bien d'autres formes d'encadrement dont diverses conférences avec les maîtres sur les problèmes d'éducation scolaire.

Les conférences pédagogiques - conférences des maîtres

Ces moyens ne sont nullement utilisés par les inspecteurs et conseillers pédagogiques de notre enquête. Pourtant, ils nous semblent bien indiqués pour concourir à la formation des maîtres en exercice dans un pays comme le Congo, où les encadreurs n'ont pas la possibilité de multiplier leurs visites d'écoles en raison de ce manque de matériel roulant qui les paralyse presque tous. Car une conférence pédagogique, par exemple, n'a pas besoin de se réunir tous les mois et la conférence de maîtres - qui se déroule généralement en absence de l'inspecteur, ne devrait pas poser de problème à sa tenue régulière.

Revenons aux conférences pédagogiques, pour dire qu'elles doivent porter sur des problèmes d'éducation ou de pédagogie pratique. Elles peuvent s'adresser à un public nombreux et se tenir à des intervalles éloignés. Pour qu'elles soient efficaces, les inspecteurs ou conseillers pédagogiques qui les donnent doivent, instaurer une participation active de tous les maîtres

intéressés en communiquant à l'avance le thème de la conférence.

Au cours de ces rencontres pédagogiques l'inspecteur peut présenter des travaux d'élèves résultant de la mise en œuvre de moyens didactiques nouveaux (méthode, matériel) en provenance d'autres écoles, de classes expérimentales, les commenter pour mieux convaincre les hésitants et les inciter à l'action dans le sens de la rénovation pédagogique.

De même peut-il procéder à l'exposition permanente et sans cesse renouvelée de quelques travaux artistiques réalisés par certains élèves de sa circonscription (photo, dessin, travaux d'art menager, de bricolage etc...) pour créer une saine émulation parmi le personnel enseignant et entre les écoles.

Mais il faudrait surtout encourager ces réunions périodiques de maîtres par groupes, de même école ou d'écoles voisines, autour d'un ordre du jour précis, sous la responsabilité du directeur de l'école où se tient la réunion. Celle-ci peut porter sur divers points :

- échange d'expériences concernant l'emploi de telle ou telle méthode
- différents procédés utilisés dans l'enseignement de certaines disciplines
- étude de procédés susceptibles de mettre en pratique certains principes de méthodologie générale (le concret doit précéder l'abstrait par exemple).
- en un mot communication d'expériences réussies ou étude de moyens pratiques d'enseignement répondant à certains principes.
- examen critique des manuels et programmes en usage.
- analyse de documents intéressants relatifs à la littérature pédagogique et de textes législatifs importants.

Les maîtres en exercice peuvent réfléchir également sur le système d'éducation de leur pays pour mieux comprendre les problèmes qu'il sous-tend et se consacrer par équipe, à une étude comparée de certains systèmes d'éducation dans le monde, ou d'un problème précis (examen sanctionnant la fin d'un cycle par exemple) dans différents systèmes d'éducation. Ceci pourrait leur permettre de trouver quelque solution à certaines questions intéressant leur propre système scolaire.

A noter que les réunions de groupes de travail de maîtres ont aussi pour effet d'établir une saine collaboration entre eux et d'engendrer en leur sein une solidarité féconde sur le plan humain.

Techniques pédagogiques spécifiques et recherche

Nos enquêtes et nos visites de classe nous permettent d'affirmer que le personnel enseignant du Fondamental 1, n'entreprend aucune action liée à l'application de certaines techniques pédagogiques spécifiques. Pourtant celles-ci peuvent rendre des services précieux à l'enseignement sur le plan qualitatif. Nous pensons notamment à :

- la technique d'observation et d'expérimentation en milieu scolaire.

Il s'agit ici pour les inspecteurs et conseillers pédagogiques d'amener leurs instituteurs à l'observation de quelques enfants ; dont on notera le comportement au jeu, au travail, en classe avec leurs camarades, avec le maître, à la maison, avec leurs parents (visite aux familles) afin que les intéressés acquièrent les aptitudes nécessaires, capables de les aider à bien connaître leurs élèves pour mieux

les former.

Ils peuvent même envisager :

- l'observation d'enfants déficients et arriérés dont on notera le cas échéant les goûts particuliers.
- l'observation des particularités individuelles des élèves et recherche des causes auxquelles répondent les différences constatées.
- l'observation d'enfants rebelles au travail ou incapables de fixer leur attention.

A ces techniques d'observation devrait s'ajouter l'apprentissage de l'utilisation des moyens auxiliaires d'enseignement (notamment audio-visuels). Ceux-ci permettraient tout à la fois, de faire face à l'insuffisance de maîtres qualifiés dont souffre le Congo, et d'améliorer le rendement de l'enseignement fondamental dans ce pays. Les maîtres s'entraîneraient donc à la projection des films éducatifs et autres, des films fixes, des diapositives, et à l'enregistrement sur bandes etc...

De même pourrait-on les initier à l'enseignement programmé.

Celui-ci place les élèves dans l'obligation de travailler seul, sur le rythme qui leur convient et a l'avantage de stimuler l'intérêt par la réponse qu'il donne immédiatement aux questions étudiées. Il fait travailler beaucoup d'élèves à la fois ; ce qui leur permet de recevoir en un temps plus ou moins court, un enseignement de qualité supérieure, que beaucoup de maîtres, dans le cas du Congo, ne sont pas en mesure de dispenser.

L'essentiel pour l'inspecteur est d'entraîner ses maîtres à l'administration et au contrôle des résultats,

par des tests avant et après l'étude d'une séquence (cette dernière étant préparée par une équipe de professeurs expérimentés). Nous pensons que l'enseignement programmé peut être appliqué au Fondamental 1, dès que les élèves savent lire (à partir du cours élémentaire par exemple).

Enfin, pour clôturer cette liste, nous citerons :

- la pratique des enquêtes.

Celle-ci est inconnue des écoles du Fondamental 1 à en juger par les résultats de nos investigations alors que son intérêt pour un enseignement rénové, tel qu'on le projette au Congo, ne saurait faire l'ombre d'aucun doute. Car elle permet d'entrer en contact avec la réalité des choses, d'acquérir des connaissances, d'ouvrir la voie à la recherche et au progrès. L'inspecteur ou conseiller pédagogique doit donc préparer l'instituteur de l'école fondamentale à se familiariser avec la vie socio-culturelle et économique de la localité où est implantée l'école ; pour que l'intéressé puisse établir des liens étroits entre son enseignement et le milieu considéré.

A cet effet, il peut enquêter, avec le concours de ses élèves, sur les progrès économiques enregistrés dans la localité (hygiène publique, conditions de vie domestique, progrès socio-culturel). Il peut recenser les métiers et professions des habitants des villages, visiter des vestiges historiques, en recueillir l'histoire, étudier certaines traditions locales (recherche sur la culture traditionnelle africaine).

Cette dernière doit être une grande préoccupation pour le personnel enseignant car la rénovation du système scolaire que préconise le Congo, est forcément liée à la révalorisation

du patrimoine culturel de ce pays. Les inspecteurs et conseillers pédagogiques doivent donc encadrer les maîtres de leurs circonscriptions respectives pour la réalisation de cet objectif. Ceux-ci, à leur tour, peuvent, par exemple, procéder à la collecte des contes, légendes, proverbes et devinettes en se servant des élèves eux-mêmes sensibilisés et organisés par équipe de 3 ou 4 pour la recherche. Le conte, la légende, le proverbe recueilli est transcrit directement dans la langue où on l'a entendu, celle que parle l'élève en principe. Les maîtres eux aussi doivent participer aux recherches. Ils peuvent utiliser le magnétophone ou même, comme pour les élèves, la transcription directe dans la langue utilisée par le conteur. Ils pourraient eux se consacrer beaucoup plus aux proverbes et devinettes dans le cas où leurs élèves rapportaient les contes en nombre suffisant. En classe, on porte cette transcription au tableau et la traduction en français sera faite par le maître et les élèves ensemble, mot à mot d'abord, en français correct ensuite. C'est-là un bon exercice de traduction, une occasion pour le maître d'apprendre du français à ses élèves en même temps qu'elle permet d'introduire les langues maternelles dans l'enseignement.

Cet exercice peut se faire à l'heure prévue pour le vocabulaire, l'élocution, la rédaction etc... Il peut s'effectuer sous un arbre en plein air (avec un tableau sur chevalet) et même en présence de quelques habitants du village qui s'y arrêteraient par curiosité. Le maître en profitera pour les intéresser à l'action ; en leur posant des questions sur le conte, la leçon de morale qu'il renferme. C'est une des occasions qui permettraient à des personnes extérieures à l'école, de participer à l'éducation des élèves et à l'encaissement des maîtres.

Si le titulaire de la classe n'est pas de la région, un autre maître parlant parfaitement la langue dirigera la tra-

duction ; mais l'exploitation qui s'en suivra, sera faite par le titulaire lui-même.

A titre d'exemple, il pourrait procéder comme suit :

- faire parler les élèves après le récit d'un conte (rôle du lièvre, de la cigale ou de la tortue dans le conte. A-t-il ou a-t-elle toujours le même rôle dans différents contes qu'ils connaissent ?).
- tirer la leçon de morale et éventuellement les autres enseignements contenus dans le conte (informations sur la vie des peuples, sur leur organisation politique et sociale, sur la médecine traditionnelle etc...).
- enregistrer au magnétophone les meilleurs chants intégrés aux contes, et il reviendrait à l'inspecteur de collecter les bandes et de faire transcrire ces chants en musique par un spécialiste. Ces chants pourraient même figurer dans un recueil de chants et contes congolais.
- baser les leçons de morale sur les proverbes recueillis ou le commentaire des enseignements tirés des contes.
- comparer ces contes et proverbes aux contes et proverbes français se rapportant aux thèmes étudiés (la recherche sera faite ici par le maître ou un groupe de maîtres), et amener les élèves, à constater que la sagesse est "la chose la plus partagée du monde", que leurs ancêtres ont eu à réfléchir eux-aussi

sur les mêmes problèmes humains que ceux des autres pays.

- utiliser les traductions des contes, pourvu que la forme soit bien soignée, comme texte de récitations et des devinettes, comme exercices d'intelligence.
- faire illustrer les meilleurs contes par les élèves. Encourager le talent artistique des élèves qui peuvent, sous l'inspiration des contes et dans un souci d'illustration pratique, fabriquer des masques, des marionnettes, des statuettes en bois que les élèves utiliseront dans les nombreuses saynètes à jouer, ainsi que des instruments de musique : petit balafon, arc musical, petite guitare pour accompagner les chants et danses à exécuter pendant les récits des contes et au cours des représentations théâtrales.
- organiser des saynètes à partir des contes et surtout en fin d'année, lors des fêtes scolaires. Toutefois dans le domaine culturel en général, les maîtres doivent organiser avec leurs élèves, des groupes folkloriques, des groupes vocaux, des clubs de théâtre, si possible des clubs photos, des clubs de bricolage etc... Tout en suscitant la création des objets d'art évoqués ci-dessus même s'ils ne prennent pas appui comme nous l'avons suggéré sur des contes à illustrer.

Bref ! dans l'exploitation des contes et proverbes, le maître aura surtout à utiliser son imagination créatrice.

Enfin, les œuvres réalisées par les élèves doivent toujours donner lieu à des expositions et trouver une place de choix au musée scolaire que l'inspecteur se fera le devoir

de recommander au niveau de chaque école. Ce musée renfermera tous les meilleurs objets fabriqués par les différentes promotions d'élèves ainsi que tous ceux dont on pourra se procurer dans le milieu, ou de provenance lointaine. Il doit être la "chose" des élèves et même des anciens. C'est à eux tous de l'entretenir, de l'embellir. Il sera un trait d'union de plus entre les élèves fréquentant une école et les anciens qui l'auront déjà quittée en même temps qu'il constituera un lieu de distraction et de culture pour toutes les personnes qui le visiteront.

Evidemment l'intérêt qu'ils doivent porter à la culture traditionnelle ne saurait détourner les instituteurs congolais de leurs responsabilités dans la recherche pédagogique proprement dite.

Au Congo où les écoles normales ne font aucune place à la recherche en éducation, il est du devoir des inspecteurs-conseillers pédagogiques d'instruire leur personnel enseignant sur les méthodes d'investigation appropriées, et de l'inciter à les mettre en pratique. Sous leur impulsion, les instituteurs peuvent entreprendre des recherches dans certains domaines : sociologie de l'éducation, diagnostic d'intelligence en milieu africain (tests) entraînement à l'appréciation par le système des tests des connaissances des élèves dans certaines disciplines d'enseignement (connaissance de la numération au cours élémentaire, du système métrique ou de l'acquisition de la langue française au cours moyen par exemple). Recherche pédagogique proprement dite (programme, méthodes d'enseignement etc...). En lecture au cours préparatoire, ils pourraient expérimenter les méthodes analytique et syllabique et évaluer les résultats ; les comparer entre eux aux fins de pouvoir apprécier en fonction de l'efficacité réelle de telle ou telle méthode.

Mais la formation continue des maîtres suppose aussi un auto-encadrement que les instituteurs peuvent réaliser entre eux au sein de l'école, sous la direction du Chef d'établissement.

* L'animation pédagogique au sein de l'école *

En dehors de l'action des inspecteurs - conseillers pédagogiques, le personnel enseignant du fondamental 1er degré doit s'organiser dans chaque école, sous la houlette du directeur, pour son auto-formation.

D'abord parce que ses encadreurs attitrés ne peuvent pas le suivre autant qu'il aurait fallu, en raison de la pénurie des moyens d'intervention qui caractérise leurs services comme ils le disent presque tous. Ensuite parce que des hommes et des femmes travaillant ensemble peuvent bien se compléter mutuellement et trouver en commun des solutions possibles à leurs problèmes.

Enfin parce que le directeur d'école, à travers ses prérogatives, doit être considéré en République Populaire du Congo comme le premier conseiller pédagogique de l'instituteur placé sous son autorité. Tout cela souligne l'obligation pour l'école et son directeur, de se consacrer réellement, par des formules appropriées, à la formation continue de leurs maîtres. Tous les instituteurs responsables des mêmes classes pédagogiques peuvent constituer un groupe-classe étudiant les problèmes scolaires à ce niveau : méthodes, programmes, manuels, sans oublier l'échange d'expériences réalisées. Chaque groupe est animé par un maître chevronné et le directeur naturellement, coordonne l'ensemble des activités des groupes. Ainsi le personnel

enseignant pourra-t-il participer réellement à son auto-formation car nous pensons avec Raymond Toraille que :

"Les maîtres doivent être pour eux-mêmes et naturellement dans leurs équipes, leurs propres animateurs. C'est en échangeant et en communiquant qu'ils surmonteront l'isolement pédagogique dont nous avons marqué tout ce qu'il a de néfaste. Cela est possible dès aujourd'hui, à condition qu'ils le veillent"(1).

C'est à eux-mêmes de jouer le jeu il est vrai, mais aussi, dans une certaine mesure au moins, aux inspecteurs conseillers pédagogiques qui doivent les sensibiliser correctement, leur tracer au besoin la voie à suivre, et veiller à l'application de celle-ci en exigeant les procès-verbaux des séances consacrées aux activités réalisées par ces maîtres.

Quant au directeur dont nous n'envisageons pas ici le rôle administratif, en plus de sa fonction de coordinateur des institutions pédagogiques de son école, il doit guider, encourager, conseiller ses adjoints (les moins expérimentés surtout). S'il est déchargé de classes, il donnera des leçons dans les cours de ces jeunes maîtres en leur présence et selon une rotation qu'il aura établie à l'avance.

Mais cela demande quelques capacités. Pour cette raison essentielle, la nomination des directeurs d'écoles doit être prise au sérieux et fondée sur des critères vivant en premier lieu, la compétence et l'efficacité.

Enfin passons aux autres moyens susceptibles d'aider les maîtres à prendre en charge leur éducation permanente en République Populaire du Congo.

(1) - Toraille (R) L'animation pédagogique.

Les éditions E S P Paris, 1973 P. 112.

• Les autres moyens pouvant contribuer à l'éducation permanente des maîtres au Congo.

Nous savons que, dans ce pays, les maîtres, en cours d'emploi se plaignent beaucoup du manque d'information nécessaires au bon accomplissement de leurs tâches. Les librairies (qui, au demeurant ne sont pas aussi riches qu'on l'aurait souhaité) n'existent que dans les principaux centres. Le personnel enseignant, même celui des grandes villes comme Brazzaville, Pointe-Noire, Loubomo, est donc confronté à un réel besoin d'informations pour sa culture générale et ses obligations professionnelles.

Nous pensons que les inspecteurs - conseillers - pédagogiques peuvent y répondre d'une certaine manière en multipliant pour lui, quelques documents importants de ceux qui leur tombent sous la main, en créant des organes internes de liaison capables de véhiculer des informations d'ordre culturel et professionnel. Sous leur instigation, que les maîtres s'abonnent à titre individuel ou collectif à des revues pédagogiques.

Evidemment l'inspecteur ou conseiller pédagogique se devra de leur donner la bibliographie nécessaire.

Pour sa part, l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique (INRAP) doit animer et régulièrement, des émissions pédagogiques sur les antennes de la radio et de la télévision. Mais il devra s'arranger pour que ces émissions passent à des heures où elles ont toutes les chances d'être bien suivies par la plupart des maîtres.

Nous pensons également qu'il pourrait organiser des cours par correspondance moyennant une certaine participation financière des maîtres désireux de les suivre. Il étudierait avec les inspecteurs et le corps enseignant (par le biais des enquêtes) les modalités d'organisation de ces

cours, l'orientation qui conviendrait le mieux.

Mais pour nous, l'encadrement pédagogique suppose aussi un certain contrôle.

C.2 - Le contrôle pédagogique

En effet, parmi les composantes possibles de l'encadrement pédagogique au Congo, il faut inclure à notre avis, le nécessaire contrôle d'un fonctionnement régulier de l'école: ponctualité, organisation du travail, tenue des registres, tenue générale de la classe, mais aussi et surtout : le contrôle portant sur un certain nombre de points à caractère purement pédagogique. Quels sont les programmes suivis ? Sont-ils conformes aux programmes officiels ? Découvre-t-on chez le maître, à partir des leçons entendues, l'intention d'adapter son enseignement aux réalités du pays et aux impératifs de la vie moderne ?

- Quelles sont les méthodes d'éducation pratiquées pour que les élèves bénéficient d'une assistance pédagogique satisfaisante ?
- Quelles sont les aptitudes professionnelles du maître ?
- De quels moyens didactiques dispose - t - il ?

Les programmes, manuels, documentations, matériels utilisés permettent-ils d'atteindre les objectifs assignés (formation à la vie en général, préparation à un diplôme, un concours, un examen, un métier, une activité particulière).

Le niveau des élèves est-il suffisant pour une assimilation normale des enseignements dispensés ? Tout ceci pour mieux concevoir l'action d'animation à entreprendre et déterminer les secteurs névralgiques nécessitant une intervention à court et à long terme, en vue de l'amélioration de l'enseignement.

Le contrôle pédagogique à instaurer au Congo est donc pour nous la surveillance ou la vérification de l'application correcte des principes tendant à assurer une bonne éducation et une bonne formation de la jeunesse. Nous nous situons ici au contrôle exercé par les inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles et autres encadreurs, laissant délibérément de côté ; celui des instituteurs sur les élèves, et de l'état qui peut éventuellement contrôler un fait précis de l'enseignement ou de l'éducation dans son ensemble.

* Mise en oeuvre de ce contrôle pédagogique *

Au niveau de l'établissement scolaire, il sera considéré comme l'une des grandes préoccupations du directeur d'école malgré ses tâches administratives. Et l'inspecteur ou conseiller pédagogique doit juger dans une classe, à travers l'enseignement, l'activité des élèves, l'expression et la communication (parmi les élèves, entre les élèves et le maître), le travail personnel et le travail en équipe, le contrôle, des connaissances effectué par l'instituteur.

De même l'inspecteur appréciera-t-il le niveau culturel et professionnel moyen des maîtres. Dominent-ils suffisamment leur enseignement ? En quelle discipline sont-ils particulièrement gênés ? Ont-ils réellement conscience des difficultés d'ordre pédagogique qu'ils rencontrent dans leur enseignement ? Il faut s'attacher à déterminer le niveau le plus élémentaire de connaissances pédagogiques communes

chez les maîtres, car c'est à ce niveau que devront débuter les activités de perfectionnement et de recyclage dont nous parlerons sous peu.

L'encadreur doit également se rendre compte du niveau où se situe l'action des maîtres en faveur de leur propre changement. Ont-ils conscience de l'importance de leur rôle dans l'avenir du développement économique du pays ? Car, nous ne le dirons jamais assez : pour que l'éducation soit un facteur de développement économique et social, de motivation au progrès, il faut que les changements apportés à ses structures, à ses objectifs, à son esprit, à ses méthodes, soient acceptés par le personnel enseignant. Or la résistance au changement se situe à tous les niveaux, y compris à celui des instituteurs.

Il faut noter enfin et prendre en compte, au besoin pour les diffuser, les initiatives heureuses prises par des maîtres ou les actions posées par eux sur recommandation d'un encadreur, allant dans le sens de la rénovation pédagogique. Mais le contrôle ne saurait être fait aujourd'hui comme dans l'ancienne conception où il se ramenait presque toujours à une simple vérification de la répétition exacte des modèles reçus en vue de la transmission des connaissances. De nos jours, le contrôle pédagogique doit se faire au Congo sous l'esprit de l'animation c'est-à-dire avec l'idée cardinale d'aider le maître à se perfectionner dans sa liberté d'action.

C.3. - Les stages de recyclage et de perfectionnement des maîtres

C'est un volet important de la formation continue du corps enseignant. Malheureusement son organisation au Congo, est bien loin de satisfaire la grande majorité des instituteurs interrogés sur cette question. Et les inspecteurs

eux-mêmes ne l'aprouvent pas dans leur ensemble. Il convient donc d'y mener une réflexion approfondie dans l'espoir de lui trouver une forme acceptable par toutes les parties intéressées, et susceptibles de contribuer réellement à l'amélioration de la qualité des maîtres en cours d'emploi. Mais au préalable, essayons d'examiner le sens des termes "recyclage" et "perfectionnement" des maîtres au Congo.

Le recyclage est considéré comme une simple remise à jour des connaissances de l'instituteur ou la préparation de ce dernier à l'utilisation des méthodes et techniques nouvelles. Il n'implique pas un changement de statut et ses stages sont de courte durée. Par contre, les stages de perfectionnement sont organisés pour une qualification professionnelle plus élevée et impliquent un changement de statut (reclassement en catégorie supérieure, donc une promotion). C'est ce qui explique qu'ils soient relativement longs. Nous ne remettons pas en cause ces deux concepts. L'essentiel pour nous est que les deux catégories de stage visent les mêmes objectifs pédagogiques poursuivis par la formation des maîtres dont nous avons indiqué le profil dans cette étude. A ce sujet, nous nous contenterons ici, de dire simplement, un peu comme à titre de rappel, que le maître sortant d'un stage de perfectionnement doit pouvoir donner la preuve de posséder un niveau de culture générale amélioré, à travers sa maîtrise des principales matières qu'il enseigne, avoir d'autres attitudes dans l'exercice de sa fonction et jouer un rôle important pour la transformation de son milieu dans le sens du progrès sur le plan culturel, économique et social.

Mais pour que les stages en question atteignent les résultats escomptés, ils doivent être organisés minutieusement.

* Organisation possible *

Celle-ci doit s'appuyer à notre avis sur une approche planifiée des problèmes. Avant toute chose, procéder à une espèce d'enquête pour inventorier les besoins les plus urgents et ceux qui le sont moins.

- quels maîtres avons-nous dans l'ensemble (du point de vue de la qualification).
- quels sont ceux qu'il faudrait recycler d'abord, au regard du profil du maître que nous nous sommes fixé ?
- de quels niveaux sont-ils ?
- quelles méthodes d'enseignement pratiquent-ils ?

Les réponses à ces questions vous aideront dans la programmation des stages qui peuvent comporter de grandes différences relatives au contenu et à la durée (surtout lorsqu'ils ne sont pas de même nature). On peut distinguer :

- des stages de maintien de connaissances et d'acquisition des méthodes et techniques nouvelles (ouverts à tout le personnel enseignant).
- des stages tenant lieu de formation initiale réservés en principe aux jeunes "recrues" appelées volontaires de l'éducation dans le cas du Congo.
- des stages de promotion (donnant accès au grade supérieur).

- on songera ensuite à planifier les moyens (financiers, matériels, pédagogiques, humains etc...).

Nous pensons qu'au niveau ministériel on devrait prendre toutes les mesures appropriées pour que la formation en cours d'emploi devienne une activité en soi, dotée de crédits au même titre que les services permanents de formation normale des maîtres. Ces mesures faciliteraient les attributions des crédits au perfectionnement des maîtres en exercice.

Ainsi pour l'organisation des stages au niveau national et régional, des crédits spéciaux peuvent être mis à la disposition du Secrétariat Général à l'Enseignement Fondamental en ce qui concerne le premier cas, de chaque direction régionale, pour les stages régionaux.

Ces crédits doivent servir notamment :

- aux dépenses de matériel
- aux stimulants sous forme d'indemnités faitaires à accorder à chaque encadreur lorsque le stage qu'il anime dépasse deux semaines.

Nous avons déjà eu à signaler dans cette étude que de nombreuses réponses aux questionnaires des encadreurs attribuaient à ce manque d'indemnités, certaines négligences relevées par les stagiaires du C.P.M. On doit donc tout faire pour que le stage, quelqu'il soit, dispose toujours d'un matériel de reproduction de documents (papiers, encre, etc...). Et la réalisation des documents de base comme les programmes, les fiches

détaillées, modèles traitant les principaux thèmes retenus au niveau national, incombe à l'INRAP ou à la direction dont nous allons suggérer la création dans les prochaines lignes. Dans tous les cas, l'instance organisatrice est tenue d'assurer la multiplication en quantité nécessaire de tous les documents utiles au stage dont elle a la responsabilité.

En ce qui concerne les moyens pédagogiques, priorité doit être donnée aux programmes et à ce sujet il convient de :

- planifier en détails les programmes y compris les statiques, les objectifs assignés à chaque stage.
- maintenir l'équilibre entre l'objectif permanent qui est la formation des maîtres qualifiés et des considérations immédiates, tel que le perfectionnement des maîtres n'ayant pas encore les qualifications requises de manière que, d'une part, les objectifs à long terme ne soient pas sacrifiés aux besoins à court terme, et que d'autre part, la solution des problèmes urgents ne soit pas indûment retardée.

Mais le moyen le plus déterminant pour la réussite d'un stage de perfectionnement et de recyclage des enseignants au Congo, semble être le personnel d'encadrement qui doit être spécialement préparé à cet effet. Celui-ci sera constitué de cadres de l'enseignement primaire (inspecteurs, conseillers pédagogiques) mais aussi

des professeurs d'école normale, de ceux de l'enseignement secondaire et éventuellement de l'université, ainsi que des responsables d'autres administrations gouvernementales. La coopération de ces divers organismes et institutions du pays au recyclage et perfectionnement de maîtres peut être variée.

Les écoles normales qui s'occupent déjà de la formation initiale des maîtres, sont naturellement appelées à jouer un rôle important dans le perfectionnement de ces instituteurs. Elles pourraient prêter leur concours à l'élaboration du programme de perfectionnement, donner des cours aux différents groupes de maîtres en exercice, organiser des conférences, des cercles d'études et des travaux pratiques sur des problèmes particuliers, procéder à des travaux d'évaluation. Il faudrait dans cette perspective, les équiper pour cela, leur fournir au besoin du personnel et des installations supplémentaires.

Les écoles secondaires quant à elles pourraient se charger de la culture générale car le perfectionnement des maîtres insuffisamment qualifiés doit viser à la fois la culture générale et la formation professionnelle.

Le concours de l'université revêtirait les formes suivantes :

aide à la planification et l'élaboration des programmes, fourniture du personnel pour les cours spécialisés (élaboration des tests etc...) cette institution prendrait également la responsabilité d'assurer un enseignement de niveau supérieur aux maîtres qualifiés qui y aspirent tant, des cours pour les administrateurs de l'enseignement (inspecteurs, conseillers pédagogiques, professeur d'écoles normales) et exécuter des programmes

de recherche et d'évaluation.

Mais à quelle structure confier l'administration de la formation et du perfectionnement des maîtres ?

* Administration de la formation et du perfectionnement des maîtres au Congo.

En raison de l'importance que nous reconnaissons à la formation globale du personnel enseignant, nous pensons qu'il faudrait créer au niveau national, parallèlement aux autres directions du Secrétariat Général à l'Enseignement Fondamental, une direction spécialement chargée de la formation du corps enseignant (formation initiale et continue) pour dégager le perfectionnement et le recyclage des maîtres de cette grande direction de "l'Alphabétisation et de l'éducation permanente" (D.A.E.P.) qui, à notre avis ne peut pas accorder dans cette grande mêlée, toute l'attention voulue au recyclage et perfectionnement des enseignants.

Nous sugerons aussi l'établissement d'une coopération des directeurs régionaux, inspecteurs primaires, et personnel enseignant à la mise au point des objectifs et programmes nécessaires au perfectionnement des instituteurs afin que son organisation bénéficie de toutes les expériences possibles.

Enfin la création d'un système beaucoup plus décentralisé d'organisation et de gestion du perfectionnement en cours d'emploi (direction régionale, inspection primaire) qui permettrait de mieux adapter cet enseignement aux conditions locales.

Dans tous les cas, les stages demandent une organisation minutieuse qui ne doit négliger aucun aspect important y compris la durée nécessaire à son efficacité.

* Organisation des stages, durée et périodicité.

Plusieurs solutions sont possibles : stages de vacances, stages en cours d'année scolaire etc... Mais pour éviter de grands déplacements et de grands rassemblements à l'occasion de ces stages dont certains doivent atteindre le plus de maîtres possible, la formation permanente se réalisera à plusieurs niveaux et à des périodes déterminées. Selon leur nature, les stages peuvent se dérouler soit au niveau local, soit à l'échelon de la circonscription scolaire ou régionale, soit à celui de la nation.

Les stages du niveau national sont sous la responsabilité directe du Secrétariat Général à l'Enseignement Fondamental, par ses Directions Centrales de l'Alphabétisation et de l'Education Permanente, de l'INRAP ou de la Direction de la Formation des enseignants dont nous souhaitons vivement la création. Ils peuvent, rassembler des groupes de maîtres dans un ou plusieurs endroits centraux, et de préférence pendant les grandes vacances. De même sera-t-il organisé à ce niveau, des stages de très courte durée et pendant l'année scolaire, pour les cadres directeurs régionaux, inspecteurs primaires, conseillers pédagogiques qui doivent à leur tour ouvrir d'autres stages dans leurs circonscriptions respectives).

Il s'ensuit que les stages de niveau inférieur se dérouleront sous la responsabilité soit du directeur régional, soit de l'inspecteur primaire ou conseiller pédagogique. Toutefois les objectifs et contenus de programmes doivent s'inscrire dans les lignes tracées avec

le concours de toutes les parties intéressées, quitte naturellement, à y introduire quelques éléments jugés nécessaire pour une certaine adaptation au milieu.

La période qui leur convient le mieux est celle des congés de Noël et de Pâques. Mais l'inspecteur ou conseiller pédagogique peut toujours, en dehors des congés, organiser des mini-stages regroupant un certain nombre d'écoles, à un lieu central pour la zone considérée, c'est le stage local.

Sur le plan pédagogique, les programmes de ces stages doivent comprendre une formation générale équilibrée, une formation pédagogique conçue comme un entraînement pratique et réfléchi à la conduite de la classe, une information économique et sociale offrant des motivations à la volonté de participer à l'effort national de développement, enfin une initiation à l'étude du milieu.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, disons que dans tous les stages destinés au personnel enseignant, la méthode doit être active. Les acquisitions de connaissances, les apprentissages, les recherches se fondent sur une participation organisée des stagiaires ; on essaie d'appliquer à faire naître et développer des comportements coopératifs.

Il s'agira donc d'établir des communications fructueuses entre les stagiaires et toutes les personnes qui viennent apporter leur compétence. Les travaux de groupe l'emporteront sur les études individuelles. Autrement dit, les leçons étroitement didactiques seront bannies au profit des travaux de groupes, du travail sur document et l'analyse réfléchie. Ces orientations méthodologiques restent valables pour tous les stages du corps enseignant.

Mais dans ce même cadre, il faut parvenir également à donner une formation confortable aux jeunes maîtres versés dans l'enseignement sans être passés par une école normale.

* Programme des stages tenant lieu de formation initiale

Comme nous l'avons déjà dit, les stages tenant lieu de formation initiale sont destinés aux jeunes que l'on recrute parfois à la veille de certaines rentrées scolaires pour faire face au déficit croissant des maîtres, devant une scolarisation toujours galopante. Nous souhaitons tout d'abord que le recrutement s'effectue juste en fin d'année scolaire (immédiatement après les examens terminaux de l'enseignement secondaire) afin de pouvoir organiser pendant les grandes vacances (3 mois environ) les stages qui leur sont destinés.

Quant aux programmes, ils doivent s'inspirer de ceux des écoles normales, mais dans l'optique d'une formation accélérée. Sur le plan de la culture générale, la formation doit aller à l'essentiel ; c'est-à-dire à ce que les futurs maîtres devront enseigner. En calcul par exemple faire de l'arithmétique et du système métrique mais à un niveau assez élevé.

Pour ce qui est de la connaissance du métier, il convient d'amener directement ces jeunes à l'acquisition de la pratique susceptible de les aider à bien tenir une classe. La méthodologie d'enseignement, reste la même, celle qui favorise la formation du jugement, de la réflexion et l'esprit d'initiative.

Voyons à présent comment peuvent être conçus les autres stages dits de perfectionnement de maîtres.

Organisation et programmes des stages de perfectionnement de maîtres

Nous avons déjà indiqué que les "stages de perfectionnement de maîtres" sont ceux qui donnent droit à une promotion. Ils sont organisés actuellement sous l'appellation "centre de perfectionnement de maîtres" (C.P.M.) et destinés au personnel enseignant ayant satisfait à un concours.

Ces stages, nous nous en souvenons ne rencontrent pas l'assentiment, au moins sous leur formule actuelle, de la grande majorité des stagiaires ayant répondu à notre questionnaire.

Nous nous apercevons même que l'ancien Secrétaire Général à l'Education Nationale les avait stigmatisés lui aussi, dans une lettre adressée au directeur de l'INRAP et en ces termes :

SGEN/PMV/ENI/25.08.77
Ministère de l'Education

Nationale
N° 0194/MEN/SGEN

Brazzaville, le 25 Août 1977

Le Secrétaire Général à
l'Education Nationale

Au
Directeur de l'Institut National de Recherche et d'Action
Pédagogique

à - BRAZZAVILLE -

"Les stages de recyclage, de formation et de perfectionnement des enseignants tels qu'ils se pratiquent actuellement sont loin d'atteindre les objectifs que s'est assigné le Ministère de l'Education Nationale dans le cadre de sa politique de formation des maîtres. En particulier, ils ne préparent pas les enseignants à réaliser les innovations prévues en matière d'éducation.

Pour remédier à cette insuffisance nous pensons qu'il est nécessaire, en plus des stages de vacances, d'organiser des cours par correspondance.

Vous voudrez bien préparer dans ce sens, un dossier à soumettre pour étude au conseil de directeurs centraux dans les prochains jours" (1)°

R. Mang. Benza.

La situation n'a pas évolué depuis, comme nous venons de le constater à travers nos enquêtes.

Comment peut-on les organiser ?

* Organisation possible *

En raison de la pénurie de maîtres qui sévit encore au niveau de l'école fondamentale, il n'est certainement pas facile, dans l'immédiat, de revenir à l'ancienne formule qui détachait pour une ou deux années scolaires, tous les maîtres admis au concours d'entrée, comme le reclament la plupart de nos enquêtés du C.P.M.

Aussi pensons-nous qu'on pourrait toujours consolider la formule actuelle en admettant les stagiaires à un établissement équipé à cet effet (l'école normale de Loubomo par exemple) pendant toute la période des grandes vacances.

(1) - Mang-Benza (R) Lettre au Directeur de l'INRAP
Archives Secrétariat Général - Education Nationale
Brazzaville 1977.

On établirait une rotation pour les encadreurs qui percevraient, comme nous l'avons souhaité, une indemnité forfaitaire.

Quel pourrait en être le programme ?

* Programme possible d'études *

Ce programme doit refléter celui des écoles normales. Il sera conforme également aux grandes lignes directrices des programmes que nous avons suggérés pour les stages destinés à tous les maîtres en exercice (maintien de connaissances et adaptation aux nouvelles techniques). Il comportera l'enseignement des disciplines fondamentales (mathématiques, sciences, histoire, géographie), une initiation à la psychologie de l'enfant, une formation pédagogique théorique et appliquée ainsi que les activités pratiques) en vue de l'action à mener sur le terrain.

L'importance accordée à la culture générale d'une part, à la pédagogie théorique et pratique d'autre part, variera selon le niveau du personnel à recycler.

Les méthodes d'enseignement sont celles que nous avons déjà eu à indiquer. Il sera en outre institué un contrôle continu de connaissances pour astreindre les stagiaires à suivre les cours de perfectionnement avec tout le sérieux qu'il faut. Et si le travail d'ensemble qui doit être sanctionné par un certificat de fin de stage n'est pas satisfaisant, le stagiaire n'obtient pas son diplôme et ne peut pas être reclassé en catégorie supérieure.

Il conserve seulement le droit de reprendre sa formation ou son examen final. Au cas où le stage s'étendait sur plusieurs années, chaque année passée avec succès donnerait droit à une attestation de niveau de stage, tenant lieu

en même temps de visa pour l'accès en classe supérieure. Toutes ces mesures peuvent contribuer nous en sommes sûr au réajustement des stages de perfectionnement de maîtres, que tous les stagiaires continuent de prendre à la "légère" comme nous l'ont déclaré la plupart d'entre eux.

Mais nous nous sommes aperçus également que les encadreurs eux-mêmes ont besoin d'un recyclage. Celui-ci pourrait être organisé périodiquement.

Stage des encadreurs

Les réponses aux questionnaires des inspecteurs - conseillers pédagogiques et les entretiens que nous avons pu avoir avec bon nombre d'entre eux, nous ont donné la conviction que ces encadreurs des maîtres en cours d'emploi ont aussi besoin d'être recyclés.

Leur stage pourrait se dérouler soit sur place au Congo, avec la participation des compétences locales et d'experts de l'assistance multilatérale ou bilatérale, soit éventuellement à l'étranger pour une durée moyenne (un à trois mois).

Et que peut-il comporter ?

A notre avis, les inspecteurs - conseillers pédagogiques doivent recevoir une formation ou même une simple information dans des domaines qu'ils ne maîtrisent pas, sinon difficilement, et jouant un rôle important dans la bonne gestion de tout système scolaire. Car, non seulement le Congo a le devoir de bien gérer son système, mais il se propose également de le rénover.

Parmi les secteurs de compétences susceptibles de l'aider dans cette double tâche, et pouvant figurer au programme de recyclage de ses encadreurs pédagogiques,

nous citons :

- la recherche pédagogique
- les problèmes de développement
- la planification scolaire
- l'utilisation des nouvelles techniques d'éducation, des techniques d'évaluation
- les statistiques.

En outre, ils étudieraient divers systèmes scolaires dans le monde (le contenu de l'enseignement, les méthodes et techniques utilisées, le rôle de l'éducation dans le développement général de ces pays). Ils rechercheraient les causes des déficiences quantitatives et qualitatives de l'enseignement à tous les niveaux, les moyens d'y remédier, ceux qui permettraient d'insérer l'école dans le contexte africain en général, congolais en particulier, et de la faire participer aux obligations du développement. Ils définiraient le rôle que les cadres doivent jouer dans la révision permanente à tous les niveaux, des programmes et méthodes d'enseignements. Ceci pour les rendre plus aptes à assurer leur fonction d'encaissement auprès des instituteurs et de participer à la rénovation du système scolaire congolais.

Ainsi, l'organisation, le programme, le déroulement, les résultats des stages et des journées pédagogiques de la circonscription seraient-ils soumis à une critique attentive. On se pencherait aussi sur des questions qui relèvent de la conduite et de la pratique de la classe par les maîtres (l'enseignement tend-il à se débarrasser du verbalisme, des routines et du formalisme ?).

Dans l'affirmative, comment encourager et accéler le mouvement ? Dans le cas contraire, peut-on intervenir avec plus de discernement que par le passé ?

C'est dire, pour terminer, que le système scolaire congolais doit recycler correctement son personnel enseignant s'il veut atteindre les objectifs visés. Car, d'une part, on ne peut pas introduire des innovations sans préparer les anciens maîtres aux nouvelles tâches qu'elles leur imposent, et d'autre part, livrer ce personnel à l'obsolescence. On doit donc l'aider à assumer son auto-formation par un encadrement efficace et des stages capables de lui faire acquérir les connaissances et attitudes nécessaires à l'accomplissement de sa fonction et à la poursuite de sa formation personnelle. L'encadrement se fera sous forme d'animation, seule capable de favoriser l'épanouissement des attitudes souhaitées chez le maître et notamment par des inspecteurs et conseillers pédagogiques de type nouveau. Ceux-ci devront susciter et encourager l'auto-encadrement chez les instituteurs exerçant au sein d'une même école et il est recommandable que diverses administrations représentant des compétences variées participent, chacune dans son domaine précis, au recyclage et perfectionnement des maîtres en cours d'emploi.

Enfin les stages de tous ordres organisés au bénéfice des maîtres à recycler, doivent être considérés comme des moments privilégiés de leur encadrement. Aussi les programmes et méthodes à utiliser devront-ils permettre la réalisation des objectifs poursuivis.

- CONCLUSION GENERALE -

L'éducation, dont la crise se ressent aujourd'hui dans tous les continents du monde, constitue l'une des principales préoccupations des peuples et des nations qui les représentent. Cette crise se traduit par "un décalage entre les aspirations des individus et les besoins de la société d'un côté ; et les capacités des systèmes d'enseignement de l'autre ; ensuite par l'écart encore plus grave qui sépare les pays en voie de développement que leur dénouement paralyse, et les pays industrialisés que préoccupent de plus en plus leurs propres besoins internes" (1).

En Afrique, où cette situation est même explosive, des colloques et des conférences internationales ne cessent de se tenir pour trouver en commun des solutions possibles aux problèmes posés par l'éducation dans le continent. Et ils reconnaissent la nécessité impérieuse, pour les pays africains, de redéfinir leurs objectifs en éducation, leurs programmes, leurs structures, afin d'aboutir à des systèmes capables de répondre à leurs préoccupations nationales et internationales sur tous les plans.

Le Congo, comme bon nombre d'autres pays africains, s'y attèle énergiquement. C'est pour cette raison qu'il a réuni en 1970 un colloque sur l'enseignement au cours duquel il a défini ses objectifs en éducation dans un projet intitulé "école du peuple". Celle-ci se veut voué à l'indépendance nationale et à la coopération internationale. Mais ces objectifs ne peuvent être atteints, à notre avis, que si les maîtres y adhèrent de tout leur coeur et de toute leur intelligence. D'où l'urgence et l'importance de la formation des maîtres au Congo, problème fondamental que, d'ailleurs, un document de l'UNESCO,

(1) - Coombs (Ph) La crise mondiale de l'éducation

cité par Hubert HANNOUN, dans son article "de la formation des maîtres à la transformation d'un système" reconnaît comme tel lui aussi, pour tous les pays engagés dans la réforme de leur système scolaire.

"La rénovation de la formation des enseignants et des spécialistes doit être au premier plan de la réforme de l'enseignement en général. Les établissements de formation pédagogique eux-mêmes doivent être les fers de lance de la réforme, ils doivent prendre la tête des innovations et des créations. Les enseignants et les spécialistes qu'ils auront formés devront être les gestionnaires de la réforme" (1).

Nous partageons entièrement ce point de vue. En effet, la formation des maîtres doit être considérée, à notre avis, comme le problème premier à résoudre pour assurer une réforme. D'où l'intérêt de notre étude.

Pour la réaliser, nous avons cru devoir, en nous fondant, sur des textes juridiques, tenter de retracer et d'examiner d'abord l'évolution historique de la formation des maîtres au Congo, dans le souci de contribuer à l'histoire de l'éducation et de donner aux administrateurs de l'enseignement, la possibilité de s'en inspirer dans l'organisation des écoles normales et celle de la formation continuée des maîtres. Nous avons constaté qu'elle était bien riche d'enseignements et pourrait effectivement jouer le double rôle que nous lui avons donné. En outre, nous pouvons dire que sa courbe est descendante lorsque nous considérons la rigueur observée dans les examens, la discipline et la consistance des programmes suivis. Aussi avons-nous jugé utile de mener une enquête auprès des intéressés, sur les principaux aspects de la formation des maîtres. Il s'agit des professeurs et élèves- d'écoles normales, des inspecteurs - conseillers pédagogiques chargés de

(1) - HANNOUN (H) "De la formation des maîtres à la transformation d'un système" "in"
"La formation des maîtres"
Les éditions E S F, Paris 1974 p. 44.

l'encadrement du personnel enseignant sur le terrain, des directeurs d'écoles et instituteurs. Nous avons procédé également à des visites de maîtres dans leurs classes, pour apprécier par nous même leur action pédagogique et la valeur de certaines réponses de nos enquêtés. Ce sondage d'opinion et des observations de classes ont été révélateurs pour nous.

Les professeurs d'école normale dans leur ensemble et leurs élèves, désapprouvent pour diverses raisons parfois contradictoires, les programmes qu'ils suivent. Les méthodes d'enseignement en usage, selon les professeurs eux-mêmes sont de type traditionnel : leçons magistrales, dictée de cours etc. La majorité des élèves-instituteurs, a le sentiment très net de perdre son temps dans ces institutions de formation. Pour leur part, les inspecteurs et conseillers pédagogiques se disent bloqués dans leur action par l'insuffisance notoire de matériel et de crédits, tout comme ils se plaignent beaucoup de l'incompétence et de l'inconscience des maîtres qu'ils dirigent.

Ceux-ci à leur tour jugent sévèrement leurs encadreurs. Pour beaucoup d'entre eux, ces derniers ne sont pas à la hauteur de leur tâche et jouent un rôle pratiquement nul sur le plan pédagogique à l'endroit des maîtres placés sous leur contrôle. Devant toutes ces opinions plus ou moins opposées, nous avons cherché à nous faire une idée personnelle des prestations des maîtres, en procédant à des visites de classes. Par ce moyen, nous pensions pouvoir apprécier également l'impact de l'encadrement reçu par les instituteurs. Il nous a démontré hélas ! que la plupart des maîtres éprouvaient d'énormes difficultés dans leur enseignement.

Tout cela nous a incité à mener une réflexion sur le sens et l'utilité de la scolarisation au Congo et sur le projet de l'école du peuple. L'examen du premier point nous a donné l'occasion de faire le constat ci-après : de l'indifférence envers l'école enregistrée parmi la population dans les premières années de l'existence de cette institution, on est passé à un véritable engouement pour la scolarisation au Congo, qui se trouve être aujourd'hui la plus élevée d'Afrique Noire. Les parents en particulier ne ménagent aucun effort, parce qu'ils considèrent qu'elle représente la porte de salut pour leurs enfants. Malheureusement, elle est de plus en plus incapable d'atteindre les objectifs visés pour les raisons énumérées ci-dessus.

Au sujet de l'école du peuple, notre réflexion a accrédité l'opinion selon laquelle ce projet ne pourra pas se réaliser au Congo parce qu'il demande des sommes trop énormes. Raison pour laquelle, nous souhaitons qu'il soit réexaminé et adapté aux possibilités du pays. De manière générale, le système scolaire congolais est dans une situation alarmante. Beaucoup de problèmes concourent à sa destruction. Parmi ceux-ci figurent, de l'avis de nombreux observateurs, la formation des maîtres, qui, depuis quelques années, semble ne pas retenir toute l'attention voulue et bénéficier de tous les soins nécessaires à sa bonne marche. C'est ce qui explique que nous ayons proposé une nouvelle stratégie en vue d'une meilleure formation de maîtres au Congo pouvant contribuer au redressement de son système scolaire. Nous y avons souligné que cette formation devrait être perçue sous l'angle de la globalité ; impliquant une véritable liaison entre la formation initiale donnée dans les écoles normales et la formation continue

destinée aux maîtres en cours d'emploi. Ces deux moments seraient donc organisés de manière à se compléter mutuellement, sur la base des mêmes principes généraux capables de donner au personnel enseignant congolais :

- une véritable éducation intellectuelle et pratique
- une éducation socio-économique
- une éducation civique
- une éducation esthétique, manuelle, physique.

Mais la formation envisagée ne peut atteindre tous ses objectifs que si les étudiants qui la reçoivent ont un bon niveau de culture générale. Or, dans les écoles normales congolaises, même à celle de Brazzaville dont les élèves sortent des classes terminales des lycées, les professeurs ne cessent de dénoncer la faiblesse de ces futurs instituteurs qu'ils jugent incapables de suivre avec profit, les enseignements inscrits au programme. Nous pensons donc qu'il faut revoir les conditions de recrutement à ces établissements ; une sélection rigoureuse s'impose. Les candidats doivent être soumis à un concours sérieux comportant des épreuves écrites et orales. Ces dernières seraient organisées après l'admissibilité pour déceler chez les candidats retenus, les aptitudes au métier de l'enseignement (facilité d'élocution, ouverture d'esprit, motivation, etc...). L'esprit sélectif devra s'étendre à l'examen de sortie dont la moyenne d'admission pourrait être fixée à 12/20 comme du temps de l'ancienne école normale de Mouyondzi. A l'heure actuelle cette moyenne est de 9/20 et l'on descend jusqu'à 7 pour le rachat. Une telle pratique qui favorise la médiocrité ne saurait persister plus longtemps si l'on tient au redressement du système éducatif congolais. De même, l'examen

de titularisation des instituteurs stagiaires doit-il cesser d'être une simple formalité. Les mauvais candidats doivent reprendre leur stage et ceux qui s'avèrent particulièrement inaptes, se voir dégagés de ce métier pour un autre. En d'autres termes, ce sont les meilleurs sujets qu'il faut recevoir dans l'enseignement comme instituteurs ou professeurs pour en améliorer la qualité.

Mais ils ne s'y engageront pas - cela va sans dire - si ce métier continue d'être considéré au Congo comme le plus malheureux de la fonction publique, octroyant des salaires médiocres, et qu'il faut se hater d'abandonner à la moindre occasion. D'où l'obligation de revaloriser la carrière enseignante, par tous les moyens. C'est à ce prix seulement que celle-ci pourra exercer un attrait sur les élèves brillants, capables de bien acquérir la formation voulue et de relever la qualité de l'enseignement au Congo. Nous sommes convaincus aussi que la résolution du problème de la "condition enseignante" donnerait aux maîtres en exercice plus de force et de motivation à l'accomplissement de leur tâche. Il convient donc que la voix du syndicat des enseignants congolais qui ne cesse de la revendiquer, rencontre un écho favorable auprès des autorités compétentes. C'est une nécessité absolue dans la situation actuelle. Faut-il signaler en passant que même l'Unesco soutient cette cause pour l'ensemble des pays membres ? Le passage cité-après rapporté par Hubert Hannoun dans son article précité et tiré d'un rapport de cet organisme international le dit sans ambiguïté.

"Le problème de la formation de l'enseignement est donc intimement lié à celui de sa condition. Tant qu'on exigera de lui des miracles tout en lui versant un maigre salaire, tant qu'il devra enseigner avec des moyens rudimentaires et dans des conditions peu attrayantes, ce ne seront pas les meilleurs éléments qui s'engageront dans

l'enseignement. Cet état de choses contribue à l'inéfficacité du système scolaire, caractérisé par des taux d'abandon élevé. Il y a là un cercle vicieux que connaissent beaucoup de pays : l'enseignement est gaspillé et infructueux, donc extrêmement coûteux en égard au nombre des élèves qui achèvent leurs études, et cette situation fait à son tour qu'il est difficile d'augmenter les rémunérations du personnel enseignant et d'améliorer les conditions d'enseignement et d'acquisition des connaissances à l'école" (1).

On se rappellera que, dans cette étude, nous avons eu à présenter les conditions de travail du personnel enseignant au Congo. Elles sont malheureusement identiques à celles que décrit et déplore ici l'Unesco, et que l'on doit considérer comme défavorables à l'exercice même du métier. Elles pourraient expliquer en grande partie que l'opinion du corps enseignant réclame si fort la résolution du problème de sa condition et que celui-ci ne rende pas convenablement sur le terrain de la pratique. Il faut tout faire pour rémédier à cette situation afin que les instituteurs et professeurs n'intéressent mieux à leur fonction et s'y attachent fermement. En plus du salaire qui doit être substantiel, nous pensons que le personnel enseignant devrait bénéficier des primes de tous ordres à l'instar des agents de certaines administrations congolaises comme la douane, le budget, les impôts, la direction

(1) - Hannoun (H) "De la formation des maîtres à la transformation d'un système IBID p. 46.

générale du travail, l'information etc...

Car l'exercice de son métier ne manque pas d'assujettissements, tout le monde le sait (préparation quotidienne des cours, correction des devoirs etc...). On pourrait étudier aussi la possibilité de lui assurer :

- la gratuité de certains soins médicaux.
- la réduction du prix des manuels scolaires ou autres livres sur présentation de la carte professionnelle.
- l'octroi d'une indemnité de logement au cas où un enseignant n'était pas logé etc...

Bref ! il faut relever le traitement des enseignants et le renforcer par des primes et mesures incitatives susceptibles de consolider la motivation des intéressés.

Enfin nous voudrions dire pour terminer que la formation importe il est vrai, mais aussi les modalités de sélection capables de la favoriser, et naturellement la motivation que l'Etat doit savoir entretenir chez les instituteurs ou professeurs. C'est à cette condition seulement que la formation des maîtres pourra jouer le rôle que nous lui accordons dans le redressement du système scolaire congolais. Espérons que l'analyse entreprise dans ce travail et les propositions qui s'ensuivent, retiendront l'attention de plus d'une personne intéressée, d'une manière ou d'une autre, au problème de l'enseignement en République Populaire du Congo.

B I B L I O G R A P H I E

- 1)- AVANZINI (G) . - Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire. - Privat, Toulouse, 1975, 318 P.
- 2)- AVANZINI (G) . - Introduction aux sciences de l'éducation. Mésopée Privat, Toulouse, 1976, 200 P.
- 3)- AVANZINI (G) . - Alfred Binet et la pédagogie scientifique - J. Vrin, Paris, 1969, 266 P.
- 4)- BANOUKOUTA (M). - Sur l'Ecole Agréable, attentes et représentations de lycées de Brazzaville. Mémoire de licence INSSED, 1976, 19 P.
- 5)- BATINA (A) . - Discours prononcé à l'occasion de la cérémonie d'ouverture du centre de perfectionnement des maîtres. Brazzaville 1973. Archives Direction de la Planification et de la documentation scolaire (DPDS) Brazzaville.
- 6)- Berge (A) . - L'éducation sexuelle et effective. - édition du scarabée Paris, 1960, 206 P.
- 7)- Best (F) . - Pour une pédagogie de l'éveil. - Armand Colin, Paris, 1973 239 P.
- 8)- Besnard (P) . - et lietard (B) . - La formation continue Q.S.J. P U F, Paris, 1975, 127 P.

- 9)- Bourdieu (P) et - Passeron (J.C.). - La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement. éditions de Minuit, Paris, 1970, 1015 P.
- 10)- Chenon - Thivet . - "Les méthodes actives" in "éducation nouvelle et monde moderne" P U F, Vendôme, 1976, 173 P.
- 11)- Colloque sur l'Enseignement au Congo. - Manifeste de l'école du peuple. Brazzaville, 1970, 12 P.
- 12)- Congo-Education Nationale (Ministère) .- Diagnostic global, intégral de l'enseignement au Congo Document ronéoté Brazzaville 1981 56 P.
- 13)- Congo-Education Nationale (Ministère) .- Guide pratique des stages des centres de perfectionnement des maîtres. Document ronéoté 1963 15 P. Archives Ministère Education Nationale.
- 14)- Congo-Education Nationale (Ministère) .- Les programmes de l'enseignement primaire Brazzaville, 1966, 88 P.
- 15)- Congo-Education Nationale (Ministère) .- Histoire de l'enseignement primaire et secondaire en République Populaire du Congo. Brazzaville, 1978, 86 P.
- 16)- Coombs (Ph). - La crise mondiale de l'éducation P U F, Paris 1968, 324 P.

- 17)- Grémieux (G) . - Guide pratique de la formation et de l'animation Privat, Toulouse, 1972, 126 P.
- 18)- Dottrens (R) . - Eduquer et instruire Nathan UNESCO Paris, 1966, 367 P.
- 19)- Dewey (J) . - Démocratie et éducation éditions internationales, Paris, 1975, 426 P.
- 20)- Ferry (G) . - La pratique du travail de groupe Dunod, Paris, 1972, 226 P.
- 21)- Fourcade (R) . - Motivation et pédagogie "leur donner soif" E S F, Paris, 1975, 151 P.
- 22)- Georges (G) . - "Quels maîtres pour quel système éducatif ?" in "la formation des maîtres" E S F, Paris, 1974, 138 P.
- 23)- Goyi (D) . - Les missions catholiques et l'évolution sociale au Congo - Brazzaville de 1880 à 1930 l'œuvre d'éducation thèse pour le Doctorat de 3^e cycle (histoire) Bordeaux 1969.
- 24)- Guyot (Y) . - Pujade - Renaud et Zimmerman (D) "La recherche en éducation" E S F, Paris 1974, 163 P.
- 25)- Hannoun (H) . - "De la formation des maîtres à la transformation d'un système" in "la formation des maîtres" E S F, Paris, 1974, 138 P.

- 26)- Havelock (R.G) et Huberman (A.M.) . - Innovation et problèmes de l'éducation - théorie et réalité dans les pays en développement.
Unesco - Paris, 1980, 408 P.
- 27)- Hubert (R) . - Traité de pédagogie générale P U F, Paris,
4 e édition 1959, 687 P.
- 28)- Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique (INRAP)
. - Programmes des écoles normales des instituteurs. Edition de 1971,
INRAP -- Brazzaville.
- 29)- Juif (P) Dovero (F) . - Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques. P U F, Paris, 1972, 348 P.
- 30)- Kozlov (M.F.) . - expert statisticien annuaire statistique 1969 Brazzaville (1960 - 1968).
- 31)- Kaye (Barrington) et Irving (Rogers) . - Pédagogie de groupe dans l'enseignement secondaire
Dunod, Paris, 1968, 146 P.
- 32)- Lands heere (G) de . - Introduction à la recherche en éducation
4è édition Armand Colin -
Bourrelier, Paris, 1976, 387 P.
- 33)- Lefèvre (L) . - Méthode d'observation psychologique. E S
Paris, 1973, 154 P.

- 34)- Lefèvre (L) . - Le maître observateur et acteur conduite de la classe, orientation scolaire 2e éd., E S F, Paris, 1972, 119 P.
- 35)- Le than Khoï . - L'industrie de l'enseignement les éditions de Minuit, Paris, 1963, 420 P.
- 36)- Leif (J) . - Qu'est-ce que la rénovation pédagogique Fernand Nathan, 1978, 173 P.
- 37)- Léon (A) . - Manuel de psycho-pédagogie expérimentale P U F Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 1977, 359 P.
- 38)- Léon (Y) . - Formation permanente des enseignants. Fleurus, Paris, 1973, 170 P.
- 39)- Mamadou Diagne . - exposé introductif sur le contrôle pédagogique au niveau de l'enseignement du premier degré. Brazzaville, conférence des inspecteurs des postes francophones, 1977, Document ronéoté 13 P.
- 40)- Mialaret (G) . - "Education nouvelle et monde moderne" P U F, vendôme, 1976, 173 P.
- 41)- Mucchielli (R). - "Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes". E S F, Paris, 1972, 118 P.

- 42)- Moumoni (Abdou) . - Education en Afrique
2e édition, Maspéro, Paris, 1964, 399 P.
- 43)-NDINGA - OBA (A) . - "L'école et la problématique du développement en République Populaire du Congo.
Ministère de l'Education Nationale.
Brazzaville 197... 32 P.
- 44)- O.C.D.E. . - Formation, recrutement et utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire
Paris, 1971, 496 P.
- 45)- O.C.D.E. . - Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Expériences nationales
Rapports de synthèse Paris, 1974, 132 P.
- 46)-O.C.D.E. . - Guide pour l'innovation pédagogique - élaboration des programmes scolaires.
Paris, 1975, 204 P.
- 47)- Palmade (G) . - Les méthodes en pédagogie
IIe édition P U F, Paris, 1979, 127 P.
- 48)- Parti Congolais du Travail (P.C.T.) . - Réflexion sur "l'école du peuple". Document ronéoté
Brazzaville 1975, 13 P.
- 49)- P.C.T. "Directives sur la mise en place de l'école du peuple".
Document ronéoté
Brazzaville, 1975, 13 P.

- 50)- SENGA-NSIKAZOLO (V). - Action du service du contrôle et d'en-cadrement pédagogique. Document ronéoté
n° 2/S C E P. Brazzaville, 1977, 21 P.
- 51)- SENGA-NSIKAZOLO (V). - Centre de perfectionnement des maîtres en cours d'emploi, organisation générale
C.P.M. Brazzaville 1973, document ronéoté
archives centre de perfectionnement des maîtres
Brazzaville 12 P.
- 52)- Snyders (G). - Où vont les pédagogies non directives
P U F, 1974, 335 P.
- 53)- Terré (H). - L'enseignement aux Etats-Unis
Institut pédagogique national. I.D.F.
1963, 130 P.
- 54)- Timmar . - Situation de la main-d'œuvre au Congo
(1974 - 1990) Brazzaville. Juillet 1980, 125 P.
- 55)- Toraille (R) . - L'animation pédagogique
E S F, Paris, 1973, 197 P.
- 56)- Thomas (J) . - Les grands problèmes de l'éducation dans le monde. Unesco P U F, Paris, 1975, 172 :
- 57)- Unesco . - Guide pratique pour la formation des maîtres en cours d'emploi en Afrique. Elaboration, exécution et contrôle des programmes de formation.
Place de Fontenoy, 75 Paris 7^e 87 P.
- 58)- Unesco . - L'éducation en Chine E D/VS/368
1972 71 P.
- 59)- Unesco . - L'école et l'éducation permanente
Unesco Paris 1972, 278 P.
- 60)- Unesco . - L'éducation en devenir
Les Presses de l'Unesco Paris 1975 435 P.

ARTICLES DE REVUES - DOCUMENTS DIVERS

Bianchéri . - in "revue l'Education" n° 71 du 11 Juin 1970

Congo . - "mise en application graduelle de la réforme" in "Mbongui" n° 2, 1976 P P 57 - 73.

Davesne (A) . - "Du personnel enseignant" in revue "Ecole du Peuple" n° 4, 1977, P. 24

Ferray (Guy). - "Formation théorique et formation pratique" in "cahiers pédagogiques" n° 108 de Novembre 1972
P P 17 - 19.

Gilles (Lucien). - "Enseigner à des adultes" in "cahiers pédagogiques" n° 108 de Novembre 1972
P P 10 - 11.

Lanteri (Jean François) . - "Formation permanente au Zaïre in "recherche pédagogique et culture" Novembre - Décembre 1976 n° 26. P P 19 - 23.

NDINGA - OBA (A) . - "La contribution de l'INSSED à la construction de l'Ecole du Peuple in "revue Mbongui" n° 1 P P 7 - 9.

Congo - Education Nationale (Direction de la Planification et de Documentation Scolaire - Statistiques Scolaires

de 1969 - 1979

de 1969 - 1981

Brazzaville - 1981.

Congo-Ministère des Finances Budget de l'Etat
exercices 1 9 7 9
 1 9 8 0
 1 9 8 1
 1 9 8 2
 1 9 8 3

Congo-Commission Nationale de l'Ecole du Peuple. "Profil
des Enseignants du Fondamental 1er Degré"
Document ronéoté Brazzaville 1979 P. 1 à 3

Direction Régionale de l'Enseignement à Brazzaville
Rapport de rentrée scolaire 1982 - 1983 102 P.
Rapport de fin d'année scolaire 1982 - 1983 99 P.

Direction Régionale de l'Enseignement au Kouilou
Rapport de rentrée scolaire 1982 - 1983 225 P.
Rapport de fin d'année scolaire 1982 - 1983 90 P.

Direction Régionale de l'Enseignement au Niari
Rapport de rentrée scolaire 1982 - 1983 171 P.
Rapport de fin d'année scolaire 1982 - 1983 150 P.

Direction Régionale de l'Enseignement dans la Lékomou
Rapport de rentrée scolaire 1982 - 1983 55 P.
Rapport de fin d'année scolaire 1982 - 1983 60 P.

Direction Régionale de l'Enseignement au Pool
Rapport de rentrée scolaire 1982 - 1983 47 P.
Rapport de fin d'année scolaire 1982 - 1983 37 P.

Direction Régionale de l'Enseignement aux Plateaux
Rapport de rentrée scolaire 1982 - 1983 40 P.
Rapport de fin d'année scolaire 1982 - 1983 80 P.

Direction Régionale de l'Enseignement dans la Cuvette

Rapport de rentrée scolaire 1982 - 1983 160 P.

Rapport de fin d'année scolaire 1982 - 1983 90 P.

Direction Régionale de l'Enseignement dans la Sangha

Rapport de rentrée scolaire 1982 - 1983 58 P.

Rapport de fin d'année scolaire 1982 - 1983 42 P.

Direction Régionale de l'Enseignement dans la Likouala

Rapport de rentrée scolaire 1982 - 1983 70 P.

Rapport de fin d'année scolaire 1982 - 1983 80 P.

Direction Générale de l'Education Fondamentale

Rapport de fin d'année 1982 - 1983.

Arrêté du	28.12.1920	J.O.	A.E.F.	1921	P. 37
Arrêté du	30.11.1926	J.O.	A.E.F.	1927	PP. 5 - 6
Arrêté du	23.02.1935	J.O.	A.E.F.	1935	PP. 723
Arrêté du	19.04.1935	J.O.	A.E.F.	1935	PP. 455-456
Arrêté du	2.01.1937	J.O.	A.E.F.	1937	PP. 134-140
Arrêté du	5.06.1937	J.O.	A.E.F.	1937	PP. 780-781
Arrêté du	4.07.1938	J.O.	A.E.F.	1938	PP. 993-995
Arrêté du	4.03.1939	J.O.	A.E.F.	1939	PP. 320-321
Arrêté n°	2882 du 17.7.1939	J.O.	A.E.F.	1939	P. 1100
Arrêté du	6.05.1941	J.O.	A.E.F.	1941	PP. 352-353
Arrêté du	2.09.1943	J.O.	A.E.F.	1944	PP. 75- 76
Arrêté n°	1748 du 21.08.43	J.O.	A.E.F.	1943	PP. 588-589
Arrêté n°	1302 du 17.6.1944	J.O.	A.E.F.	1944	PP. 684-686
Arrêté n°	1304 du 17.6.1944	J.O.	A.E.F.	1944	PP. 687-609
Arrêté n°	1083 du 26.3.1953	J.O.	A.E.F.	1953	PP. 870-871
Arrêté n°	3949/IGE du 8.2.54	J.O.	A.E.F.	1954	P. 39
Arrêté du	23.02.1935	J.O.	A.E.F.	1935	PP. 261-267
Arrêté du	2.01.1937	J.O.	A.E.F.	1937	PP. 140-145
Arrêté n°	203 du 23.01.1944	J.O.	A.E.F.	1948	PP. 148-152
Arrêté du	7.08.1947	J.O.	A.E.F.	1947	PP. 1107-1110

Arrêté n° 2343/IGE du 15 Juillet 1955 J.O. A.E.F. 1955 PP.1210-1223

Arrêté n° 2347/IGE du 15 Juillet 1955 J.O. A.E.F. 1955 PP.1219-1222

Arrêté n° 2022/IGE du Juin 1956 J.O. R.E.F. 1956 PP. 814- 816

Décret n° 61.134 du 27 Juin 1961 J.O. R.C. 1961 PP. 414- 416

Décret n° 64.297 du 9.9.1964 J.O. A.E.F. 1964 P. 763

Arrêté n° 780 du 4.3.1968 J.O. R.C. 1968 P. 174

Arrêté n° 3907 du 17.10.1968 J.O. R.C. 1968 PP. 502- 503

Arrêté n° 863 du 24 Mars 1970 J.O. R.C. 1970 PP. 134- 135

Décret n° 70.376 du 12.12.1970 J.O. R.C. 1970 P. 732

Arrêté n° 5300/MEN-SGE du 30.12.1972 J.O. R.P.C. 1972 PP. 35- 36

Additif n° 190 du 13.1.1972 à l'arrêté 5300/MEN.CAB.SGE du 30.12.1972 J.O. R.P.C. 1972 P. 36

Arrêté n° 72 - 23 du 24.01.1972 J.O. R.P.C. 1972 PP. 164-174

Arrêté n° 777/DGE du 4/3/1968 J.O. R.P.C. 1968 PP. 172-174

Loi n° 20/80 du 11.09.80 J.O. R.P.C. 1980 PP. 814-819

Loi n° 44/61 du 28.09.1961 J.O. R.C. 1961 PP. 651-652

Arrêté n° 2341/IGE du 29/6/1957 J.O. A.E.F. 1957 P.1041

Décret n° 62 - 86 du 02 - 4 - 1962 du 15/4/62 J.O. R.C. P.322

Arrêté n° 2431/IGE J.O. 1957 P.1041

Arrêté n° 1006/IGE du 16/3/56 J.O. A.E.F. 1956 P. 383.

- 308 -

 // - \\\u00b7 N N E X E S
-○-○-○-○-○-○-○○○○-○-○-○-○-○-○-

Tableau N° 1

ÉVOLUTION DES ENSEIGNEMENTS DE 1960 À 1981

Ordre d'enseignement	Ecole	COLLEGE	LYCEE	CENTRES des métiers	COLLEGE	LYCEE	COURS	ENSEIGN.	TOTAUX
	Primaire	D'Ensei. Gén.	D'EE. Gén	D'en. Tech.	Technique	nor. Ec. Nor.	no. Superior		Super.
1960	99 339	3 363							102 702
1961	115 950	4 330							120 280
1962	135 707	5 968							141 675
1963	147 925	7 962							155 887
1964	156 396	8 603	9 265						174 264
1965	171 528	10 277	10 973						192 778
1966	186 544	11 992	12 778						211 314
1967	194 968	14 904	15 939						225 811
1968	207 595	16 792	18 243						242 630
1969	212 259	20 127	1 779	1081	1060	392	516	1475	238 684
1970	228 578	22 855	2 373	1260	845	889	512	1786	258 698
1971	241 101	27 099	3 266	1528	1090	704	548	1788	277 124
1972	262 111	32 875	4 555	1780	1363	943	552	1493	305 672
1973	277 384	43 894	6 090	1664	1378	1186	671	2090	334 365
1974	293 138	58 308	8 402	1669	1900	1433	793	2570	368 213
1975	307 194	69 334	12 207	1657	2121	1748	717	3007	397 985
1976	319 101	80 534	13 742	1785	2854	2490	750	3285	424 541
1977	330 456	98 138	16 203	1661	4009	2952	1127	3788	458 334
1978	345 796	108 632	18 578	2356	5036	3498	898	3642	488 376
1979	358 761	118 958	19 567	2896	5598	4035	1640	5461	516916
1980	383 018	129 636	20 021	3671	4927	4180	1609	6848	553 910
1981	390 676	145 638	23 880	3125	8534	4089	1934	6839	584 715

— Kozlov (M.F.) expert statisticien annuaire statistique 1969 Brazzaville (de 1960 - 1968).

— Congo Education Nationale (Direction de la Planification et de la documentation scolaire statistiques scolaires).

1980 - 1981. (de 1969 - 1981)

TABLEAU N° 2

TAUX DE REDOUBLÉMENTS

ANNÉES	ÉCOLE PRIMAIRE			TAUX DE REDOUBLÉMENTS					
	CP 1	CM 2	ENSEMBLE	6 è	3 è	ENSEMBLE	SECONDE	PREMIERE	ENSEMBLE
1969 - 1970	28,9	29,2	26,1	13,9	30,1	28,0	16,5	6,8	20,6
1970 - 1971	35,6	53,2	21,6	14,3	42,2	20,7	7,1	17,15	16,1
1971 - 1972	33,7	45,0	35,8	14,7	34,7	21,2	11,4	33,3	8,6
1972 - 1973	35,4	41,8	32,1	15,5	27,3	20,7	6,5	32,7	15,7
1973 - 1974	32,3	34,2	33,0	7,6	30,4	18,1	15,4	27,6	14,6
1974 - 1975	31,3	27,8	30,6	23,0	21,2	21,0	10,9	15,5	18,8
1975 - 1976	29,4	21,3	27,2	22,8	29,0	21,3	14,4	30,3	13,5
1976 - 1977	28,1	23,8	25,6	24,2	34,9	22,9	21,8	32,7	18,3
1977 - 1978	26,7	26,5	25,8	26,0	45,9	24,8	20,4	32,6	22,2
1978 - 1979	29,3	27,2	25,4	31,8	52,9	29,0	10,1	18,4	24,0

— Congo Education Nationale (Direction de la Planification et de la Documentation
Scolaire Statistiques Scolaires de 1969 à 1979,) - Brazzaville.

- 1969 - 1979 -

A N N E E S	C E P E			B E M G			B A C G E N E R A L			B A C T E C H N I Q U E		
	Présentés	Admis	%	Présentés	Admis	%	Présen- tés	Admis	%	Pré- sen- tés	Admis	%
	1969 - 1970	33288	12700	38,0	31,68	1971	56,5	250	234	93,6	43	29	67,4
1970 - 1971	34745	15322	44,1	3323	1990	59,8	351	383	109,1	62	56	90,3
1971 - 1972	38655	12377	32,0	4465	1740	38,9	491	488	99,3	69	57	82,6
1972 - 1973	41648	17746	42,6	59,50	3378	56,7	981	825	84,1	162	141	87,7
1973 - 1974	38215	13716	35,8	78,63	4119	52,3	1580	1190	75,3	265	142	53,5
1974 - 1975	38248	16747	43,7	13155	5036	38,2	1933	1101	56,4	320	158	49,3
1975 - 1976	37583	19536	51,9	11097	5792	52,1	2487	1600	64,3	452	224	49,5
1976 - 1977	36973	22327	60,3	11810	6875	53,2	2829	1280	45,2	436	234	53,6
1977 - 1978	38906	21053	54,1	19166	6930	36,1	3859	2162	56,0	682	361	52,9
1978 - 1979	44463	26116	58,7	23720	4682	19,1	4579	1540	33,6	848	469	55,3

Congo Education Nationale (Direction de la Planification et de la Documentation
Scolaire) Annuaire statistique 1979 - BRAZZAVILLE -

TABLEAU N° 4.

budget alloué à

BUDGET ALOUE A L'EDUCATION NATIONALE DEPUIS 1979.

ANNEE	BUDGET GLOBAL DE L'ETAT	EDUCATION NATIONALE	POURCENTAGE %
1979	60.798.625.000	10.961.084.225	18 %
1980	69.800.000.000	13.479.547.225	19 %
1981	165.784.380.000	16.509.455.538	10 %
1982	213.500.000.000	21.546.030.538	10 %
1983	388.980.000.000	21.978.192.538	6 %

CONGO - MINISTERE DES FINANCES - BUDGET DE L'ETAT

Exercice	1979
-" -	1980
-" -	1981
-" -	1982
-" -	1983
-" -	

Annexe 5

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX PROFESSEURS D'ECOLES NORMALES

1)- Comment trouvez-vous le programme que vous appliquez à l'école normale ?

satisfaisant ? ! oui ! ! non ! Pourquoi ?

2)- Quelles sont les disciplines qu'il conviendrait d'introduire en complément, ou de supprimer purement et simplement à l'école normale ?

3)- Quelles méthodes utilisez-vous dans votre enseignement à l'école normale et pour quels objectifs ?

4)- Quelle place fait-on à la recherche dans votre établissement d'une manière générale, à la recherche dans le domaine de la culture traditionnelle d'une manière particulière ?

5)- Quelles sont les activités productives que l'on pratique dans votre établissement ?

6)- Vos élèves, ont-ils des contacts permanents et organisés avec l'environnement de l'école ?

- masses paysannes
- monde industriel éventuellement

7)- Comment trouvez-vous l'organisation de l'enseignement pratique dans votre établissement ?

satisfaisant ? ! oui ! ! non ! pourquoi ?

8)- Cherchez-vous à établir des rapports humains avec nos élèves-maîtres ? Si, oui ! sous quelle forme ? Si, non ! Pourquoi ?

9)- La discipline dans votre établissement vous paraît-elle satisfaisante ?

! oui !

! non !

Pourquoi ?

Si oui ! sous quelle forme ?

10)- Fait-on de l'animation culturelle et sportive dans votre établissement ?

! oui !

! non !

11)- Que pensez-vous de l'examen de sortie de l'école normale ?

12)- Selon vous, comment pourrait-on améliorer la qualité de la formation donnée à l'école normale ?

Merci.

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES DES ECOLES NORMALES

1)- Comment trouvez-vous l'enseignement général professionnel, théorique et pratique que vous recevez à l'école normale ?

satisfaisant ? ! oui ! ! non ! Pourquoi ?

2)- Quelles sont les disciplines que vous souhaiteriez voir introduire en complément à l'école normale ? Quelles sont celles que vous souhaiteriez voir supprimer purement et simplement ?

3)- L'enseignement que vous recevez en général, les méthodes d'enseignement utilisées par vos professeurs, vous permettent-ils de mieux observer autour de vous, de penser davantage, de mieux juger et apprécier, de vous exprimer plus aisément, de formuler vos idées avec plus de clarté et de rigueur ? de mieux les ordonner ?

4)- Etes-vous préparés aux activités productives que vous aurez à mener dans les écoles primaires, à votre sortie de l'école normale ?

- si oui ! Quelles sortes d'activités productives exercez-vous au cours de votre formation ?
- Est-ce avec plaisir que vous vous entraîniez à ces activités ou à contre coeur ?
- Etes-vous disposés à les pratiquer au sein de l'école où vous serez nommé ?

5)- Dans votre formation à l'école normale

Etes-vous préparé :

- à l'enseignement d'une langue nationale
à l'école primaire ?
 - à la recherche en sciences de l'éducation
à la recherche à la culture traditionnelle
africaine ?

6)- Vos professeurs vous paraissent-ils compétents ?
Non compétents ?

7) - Faites-vous de l'animation culturelle et sportive ?

8)- Avez-vous des contacts organisés avec les masses paysannes de la localité où est située votre école ? le monde industriel éventuellement ?

9)- Qu'avez-vous à dire sur la discipline dans votre établissement ? que souhaiteriez -vous à ce sujet ?

10)- Que souhaiteriez-vous au sujet de votre formation à l'école normale ?

Merci.

Annexe 7

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX INSPECTEURS ET CONSEILLERS PEDAGOGIQUES

1)- Voudriez-vous nous dire, ce qu'est pour vous la fonction d'encadrement ?

Comment vous percevez l'encadrement des maîtres du fondamental 1er degré ?

2)- Avez-vous le temps de faire l'animation pédagogique ?

! oui ! ! non !

Si oui ! Comment l'organisez-vous ?

3)- Faites-vous de l'animation culturelle ? ! oui ! ! non !

de l'animation sportive ? ! oui ! ! non !

de la dynamique de groupe ? ! oui ! ! non !

de l'initiation à certaines techniques
(pratique de photo, magnétophone etc...) ! oui ! ! non !

Qu'avez-vous à dire à ce sujet ?

4)- Comment procédez-vous effectivement pour l'encadrement, autrement dit la formation permanente des maîtres en service dans votre circonscription ?

5)- Quels sont ceux que vous encadrez (les vieux maîtres inexpérimentés ?).

6)- Quelles sont les principales disciplines que les maîtres réussissent le moins bien ?

- Principales fautes commises.

- 7) - Les disciplines qu'ils réussissent mieux ?
- 8) - Quels sont les problèmes de tous ordres et difficultés rencontrés en mission d'encadrement de maîtres ?
- 9) - Qu'avez-vous d'autre à dire concernant votre action sur la formation permanente de vos enseignants ?

Merci.

Annexe 8

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES

- 1)- Combien d'années de service avez-vous ? !
- 2)- Etes-vous encadré par votre inspecteur et vos conseillers pédagogiques sur les plans pédagogiques ? !
administratifs ? !
culturel ? !
- 3)- Comment trouvez-vous cet encadrement? !
Efficace ? !
Inefficace ? !
Suffisant ? !
Insuffisant ? !
Nul ? !
- 4)- Comment trouvez-vous votre inspecteur et vos conseillers pédagogiques ?
Compétents ? !
Incompétents ? !
Passables ? !
- 5)- Quelles sont les disciplines que vous maîtrisez mieux désormais grâce à l'action de vos inspecteurs et conseillers pédagogiques ?
- 6)- Quelles sont les disciplines où vous éprouvez encore des difficultés ?
- exemple de problèmes qu'elles continuent à vous poser.

7)- Quelle méthode utilisez-vous dans votre enseignement à l'école du fondamental 1er degré ?

8)- Vos élèves pratiquent-ils :

- des activités productives ?

- si oui ! lesquelles ?

- des activités culturelles et sportives ?

si oui ! lesquelles ?

9)- Comment au niveau de l'école, êtes-vous organisés pour assurer vous-mêmes votre formation permanente.

C'est-à-dire votre perfectionnement sur tous les plans ?

Merci.?

Annexe 9

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX DIRECTEURS D'ECOLES

- 1) - Depuis combien de temps êtes-vous Directeur d'écoles ? ! _____
- 2) - Combien de maîtres avez-vous sous votre autorité ? ! _____
- 3) - Comment contribuez-vous au perfectionnement des maîtres dans votre établissement ?

Merci.

Annexe 10

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX STAGIAIRES DU CENTRE
DE PERFECTIONNEMENT DES MAÎTRES (C.P.M.).

- 1)- Que pensez-vous de cette nouvelle formule qui veut que la formation ou le perfectionnement des maîtres admis au C.P.M. se fasse uniquement pendant les vacances ?
- 2)- Vous paraît-elle avantageuse ?
- 3)- Ou comporte-t-elle plus d'inconvénients que d'avantages ? lesquels ?
- 4)- Que souhaiteriez-vous étudier au cours de ce stage de vacances ?
ou comment auriez-vous souhaité voir organiser ce stage ?
- 5)- Qu'avez-vous à dire au sujet du personnel d'encadrement ?
- 6)- Quels sont vos souhaits au sujet de la formation des maîtres admis au C.P.M. ?
- 7)- Et pour le perfectionnement de tous les autres maîtres ?

Merci.

TABLE DES MATIÈRES

	<u>Pages</u>
1- <u>INTRODUCTION</u> :	2
• Problématique du sujet	9
• Hypothèse et objectifs poursuivis.....	11
• Présentation rapide de la méthodologie de recherche.....	13
• Plan de travail.....	15
II - <u>Première partie</u> : Evolution historique de la formation des maîtres du Fondamental Premier Degré et réforme du système scolaire en République Populaire du Congo	16
• <u>Chapitre 1. DU DEBUT DE LA SCOLARISATION A L'INDEPENDANCE NATIONALE</u>	
1.1-1 modalités de recrutement et modèles de formation de maîtres à l'époque considérée.....	17
1.1-2 Les conditions d'accès au grade de moniteurs connaissent des changements successifs.....	21
1.1-3 Formation des Instituteurs indigènes et modifications des textes régissant les moniteurs de l'enseignement privé.....	29
1.1-4 Structures et modèles de formation de maîtres	31
CONCLUSION	55
• <u>Chapitre 2. DE L'ANNEE DE L'INDEPENDANCE (1960) A NOS JOURS</u>	
1.2-1 Cours normal de formation professionnelle d'élèves-maîtres.....	56

1.2-2	Concours d'entrée dans les écoles normales-cours normaux et concours professionnels directs.....	59
1.2-3	Création des écoles normales au Congo et transformation des collèges normaux en écoles normales d'instituteurs.....	61
1.2-4	La durée d'études dans les écoles normales varie selon les cas.....	64
1.2-5	Recrutement de volontaires de l'éducation.....	66
1.2-6	Ouverture du centre de perfectionnement de maîtres à Brazzaville.....	69
1.2-7	Ecole normale d'instituteurs de Brazzaville....	80
1.2-8	L'Ecole du Peuple.....	82
1.2-9	Objectifs de l'Ecole du Peuple.....	85
III - <u>DEUXIEME PARTIE</u>	Opinions, perceptions, attitudes, expériences des enquêtés sur la formation et le recyclage des maîtres du Fondamental Premier Degré en République Populaire du Congo, et pratique pédagogique observée chez un certain nombre d'instituteurs.....	97
	<u>Chapitre 1 METHODOLOGIE D'ENQUÊTE</u>	98
11.1-1	choix de personnes retenues	98
11.1-2	méthodes.....	101
11.1-3	Technique d'enquête	100
11.1-4	l'observation	114
11.1-5	Administration du questionnaire définitif.....	115
11.1-6	modalités de dépouillement des réponses... ... reçues.....	115
11.1-7	Technique et conclusion.....	116

Chapitre 11. LES PROFESSEURS DES ECOLES NORMALES ET LA FORMATION DES MAITRES.

11.2-1	Les programmes.....	117
11.2-2	Les méthodes d'enseignement.....	124
11.2-3	La recherche.....	127
11.2-4	Les activités productives.....	128
11.2-5	Les contacts organisés des élèves-maîtres avec l'environnement.....	129
11.2-6	Les stages pratiques	129
11.2-7	La discipline	131
11.2-8	Les rapports avec les élèves	132
11.2-9	L'animation culturelle et sportive	133
11.2-10	L'examen de sortie.....	134

Chapitre 111 LES ELEVES DES ECOLES NORMALES ET LEURS FORMATION

11.3-1	L'ensemble de la formation	137
11.3-2	Les méthodes d'enseignement.....	141
11.3-3	Les méthodes d'enseignement.....	145
11.3-4	La compétence des professeurs.....	146

Chapitre 4 LES INSPECTEURS CONSEILLERS PEDAGOGIQUES DIRECTEURS D'ECOLES ET L'ENCADREMENT DES MAITRES EN COURS D'EMPLOI.....149

11.4-1	La conception de l'encadrement.....	149
11.4-2	L'animation culturelle, sportive et autre	152
11.4-3	L'animation pédagogique.....	153
11.4-4	La contribution des directeurs au perfectionnement des maîtres, ^{placés} sous leur contrôle....	164

Chapitre 5. LE PERSONNEL ENSEIGNANT FACE A L'ENCADREMENT REÇU DANS LES ECOLES ET AU CENTRE DE PERFECTIONNEMENT DES MAITRES (CPM).....168

11.5-1	L'appréciation de l'encadrement reçu.....	168
11.5-2	La formule actuelle	176
11.5-3	Le personnel d'encadrement.....	179
Synthèse des réponses aux questionnaires.....		182
<u>Chapitre 7 : PRATIQUE PEDAGOGIQUE OBSERVE CHEZ UN CERTAIN NOMBRE D'INSTITUTEURS.....</u>		<u>187</u>
11.7-1	Langage au CP	188
11.7-2	Lecture au CP.....	189
11.7-3	Calcul au CP.....	191
11.7-4	grammaire au CE.....	192
11.7-5	système métrique au C.E.....	193
11.7-6	Elocution	194
11.7-7	Leçon de choses au CM.....	194
11.7-8	Géométrie au CM	194
11.7-9	Lecture au CI, CM	195
11.7-10	Histo ire au CM.....	195
11.7-11	Géographie au CM.....	196
<u>TROISIEME PARTIE : REFLEXION SUR LA SCOLARISATION ET L'ECOLE DU PEUPLE AU CONGO ET STRATEGIE NOUVELLE DE LA FORMATION DES MAITRES.</u>		<u>200</u>
<u>Chapitre 1. LA SCOLARISATION AU CONGO, SON SENS ET SON UTILITE.....</u>		<u>201</u>
<u>Chapitre 2. A PROPOS DE L'ECOLE DU PEUPLE.....</u>		<u>207</u>
<u>Chapitre 3. POUR UNE MEILLEURE FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT DU FONDAMENTAL PREMIER DEGRE EN REPUBLIQUE POPULAIRE DU CONGO... .</u>		<u>213</u>
111.3-1	La formation initiale	216
111.3-2	Méthodes d'enseignement et attitudes à développer chez les élèves maîtres... .	231
111.3-3	Comment appliquer les méthodes actives dans l'enseignement à l'école Normale.....	239

III.3-4	Problèmes que pose l'emploi de méthodes actives.....	241
III.3-5	Conditions de réussite des méthodes active au Congo.....	244
III.3-6	Que doit-on faire d'autre à l'Ecole Normale et quels autres problèmes faut-il résoudre....	245
III.3-7	Formation continue des maîtres du Fondamental Premier Degré en République Populaire du Congo.....	250
III.3-8	Typologie d'encaissement à promouvoir, profil de l'inspecteur souhaité et contenu possible d'une formation de maîtres en cours d'emploi.....	252
	Conclusion générale	289
	Bibliographie	297
	Annexes	308
1	.....	309
2	.....	310
3	.....	311
4	.....	312
5	.....	313
6	.....	315
7	.....	317
8	.....	319
9	.....	321
10	.....	322