

UNIVERSITE LYON II

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

SCIENCES DE L'EDUCATION

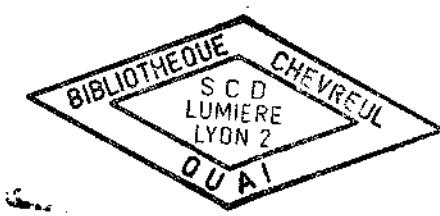
**La Formation des Enseignants  
du Fondamental 1er Degré et les Objectifs  
de l'Ecole du Peuple**

**EN REPUBLIQUE POPULAIRE DU CONGO**

**T H E S E**

*pour le Doctorat de 3<sup>e</sup> 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

H A B L E      L E S       / / / A T I E R E S

\*\*\*\*\*

	<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 dela formation des maîtres du Fondamental Premier Degré et réforme du système scolaire en République Populaire du Congo .....	16
• <u>Chapitre 1.</u> <u>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
<u>CONCLUSION</u> .....	55
• <u>Chapitre 2.</u> <u>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 <del>gra</del> 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

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.

#### II.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 accordée 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<sup>e</sup> par exemple n'en formaient qu'une seule que nous avons dû subdiviser ensuite. Des précisions ont été apportées à la 5<sup>e</sup> et à la 6<sup>e</sup> 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<sup>o</sup>s ( 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-maitres 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.

D I S C I P L I N E S	: % 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 C P	: 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.

D I S C I P L I N E S	:	% INSPECTEURS ET CONSEILLERS PEDAGOGIQUES -
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.

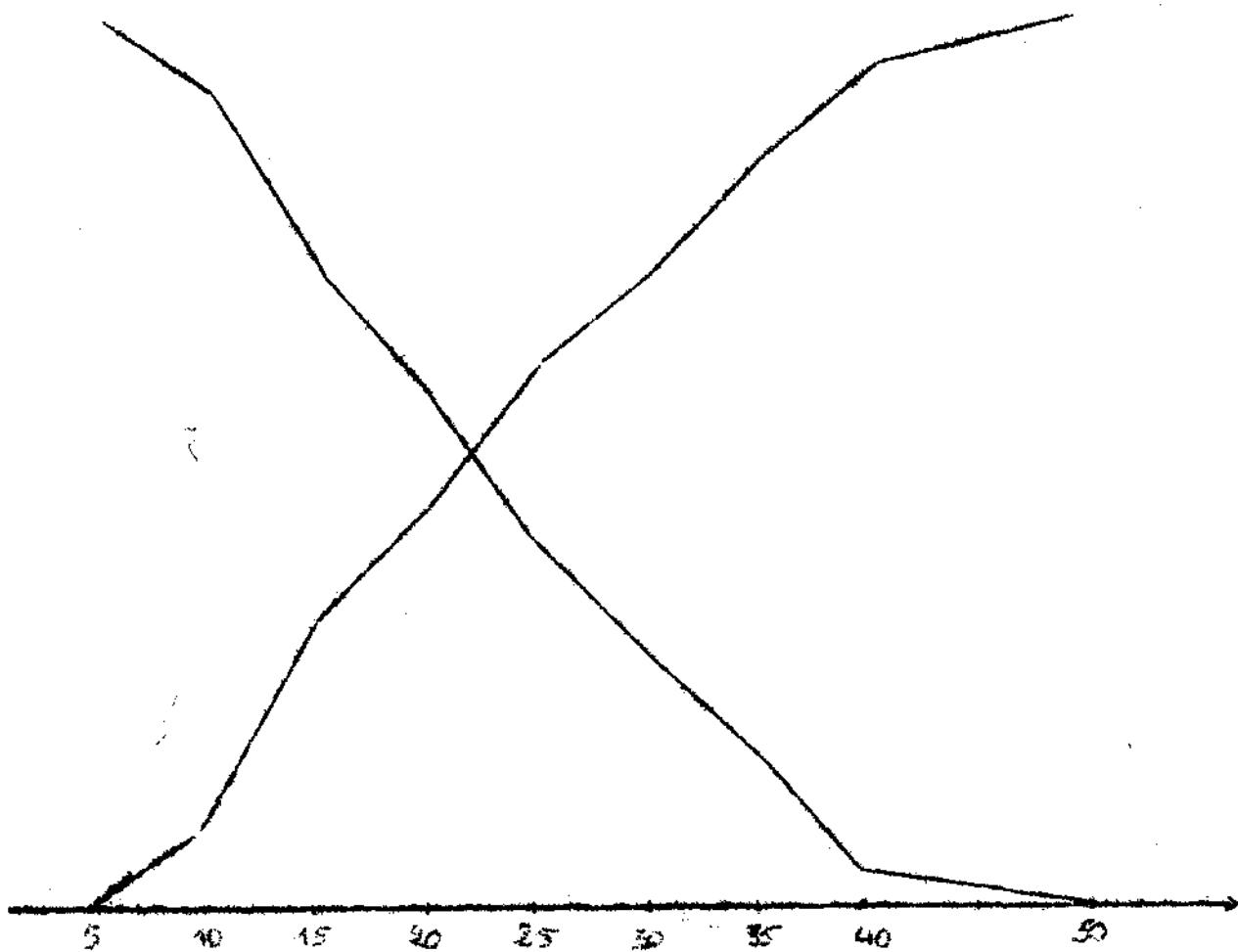
"Les élèves ne sont pas encadrés comme il devrait être. Les maîtres passent le plus clair de leur temps à préparer leurs examens. Il faudrait y trouver une solution, peut-être que le bac pédagogique dont on parle en constituerait une".

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.

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

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<sup>de</sup>/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.

D I S C I P L I N E S	:	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	:	00,165 %

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	:	02,62 %
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 employés 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 satisfaits 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 <sup>est</sup> 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 desquelles 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 ( $3 \times 3$ )  
( $3 \times 2$ ) 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	+	:	=	6
4	+	2	=	6
6	-	1	=	5
6	-	2	=	*
2	fois	3	=	6
3	fois	2	=	6
3	tas	de 2	=	
2	tas	de 3	=	
6	tas	de 1	=	

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 <sup>plus</sup>/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 maitres.

