

UNIVERSITE LYON II

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

SCIENCES DE L'EDUCATION

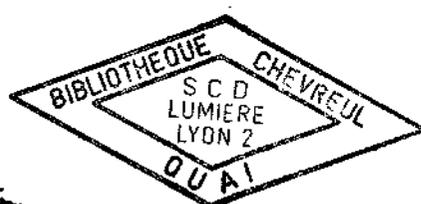
La Formation des Enseignants du Fondamental 1er Degré et les Objectifs de l'Ecole du Peuple

EN REPUBLIQUE POPULAIRE DU CONGO

TH E S E

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

631641



1986

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

TABLE DES MATIERES

	<u>Pages</u>
1- <u>INTRODUCTION</u> :	2
• Problématique du sujet	9
• Hypothèse et objectifs poursuivis	11
• Présentation rapide de la méthodologie de recherche	13
• Plan de travail	15
II - <u>Première partie</u> : Evolution historique de la formation des maîtres du Fondamental Premier Degré et réforme du système scolaire en République Populaire du Congo	16
• <u>Chapitre 1. DU DEBUT DE LA SCOLARISATION A L'INDE- PENDANCE 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 modifi- cations 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. DE L'ANNEE DE L'INDEPENDANCE (1960) A NOS <u>JOURS</u></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
111	- <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</u> <u>METHODOLOGIE D'ENQUETE</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 MAÎTRES.

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'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.....

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 perfection- nement des maîtres/ ^{placés} sous leur contrôle.....	164

Chapitre 5. LE PERSONNEL ENSEIGNANT FACE A L'ENCADREMENT
RECU DANS LES ECOLES ET AU CENTRE DE PERFECTIONNEMENT
DES MAITRES (CPM).....

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

Chapitre 7 : PRATIQUE PEDAGOGIQUE OBSERVE CHEZ UN CERTAIN NOMBRE D'INSTITUTEURS..... 187

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 au CE.....	194
11.7-7	Leçon de choses au CM.....	194
11.7-8	Géométrie au CM	194
11.7-9	Lecture au CM.....	195
11.7-10	Histoire au CM.....	195
11.7-11	Géographie au CM.....	196

TROISIEME PARTIE : REFLEXION SUR LA SCOLARISATION ET L'ECOLE DU PEUPLE AU CONGO ET STRATEGIE NOUVELLE DE LA FORMATION DES MAITRES. 200

<u>Chapitre 1.</u>	<u>LA SCOLARISATION AU CONGO, SON SENS ET SON UTILITE.....</u>	<u>201</u>
<u>Chapitre 2.</u>	<u>A PROPOS DE L'ECOLE DU PEUPLE.....</u>	<u>207</u>
<u>Chapitre 3.</u>	<u>POUR UNE MEILLEURE FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT DU FONDAMENTAL PREMIER DEGRE EN REPBLIQUE 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

111.3-4	Problèmes que pose l'emploi de méthodes actives.....	241
111.3-5	Conditions de réussite des méthodes active au Congo.....	244
111.3-6	Que doit-on faire d'autre à l'Ecole Normale et quels autres problèmes faut-il résoudre....	245
111.3-7	Formation continue des maîtres du Fondamental Premier Degré en République Populaire du Congo.....	250
111.3-8	Typologie d'encadrement 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

TROISIEME PARTIE

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

TROISIEME PARTIE

Réflexion sur la scolarisation et l'école du peuple au Congo, et stratégie nouvelle de la formation des maîtres.

CHAPITRE 1

LA SCOLARISATION AU CONGO, SON SENS

ET SON UTILITE.

Il nous paraît nécessaire, en effet, d'observer et d'analyser le phénomène de la scolarisation au Congo et d'en dégager le sens et l'utilité, vu que notre travail vise à proposer des orientations en vue de l'amélioration du système d'enseignement en général, et de la formation des maîtres, en particulier.

Comme nous l'avons déjà indiqué, les premières écoles sont ouvertes au Congo, par des missionnaires religieux. Elles fonctionnent sans organisation et programme précis. Le but poursuivi est l'apprentissage rudimentaire de la lecture et de l'écriture en vue de mieux faire assimiler les leçons de catéchisme. Mais la population elle-même n'en voit pas l'utilité et ne s'y intéresse pratiquement pas, à telle enseigne que les missionnaires sont obligés d'user de tout pour y amener quelques éléments. Dans tous les cas, ils ne recrutent leurs élèves que parmi les enfants des personnes converties au christianisme ou des chefs influents. Mais bientôt, l'église catholique reçoit officiellement la mission de s'occuper de l'enseignement au Congo (1). Or, au fur et à mesure que les besoins en personnel autochtone sachant lire et écrire, deviennent

(1) - Source : Congo-MEN : Histoire de l'enseignement Primaire et Secondaire en République Populaire du Congo

de plus en plus pressants pour la couverture des administrations et des maisons de commerce, l'église ne se sent plus en mesure de les satisfaire correctement. Cette situation et l'influence de la France, où existe une séparation nette entre l'église et l'Etat, sont peut-être à la base de la décision que prend l'administration coloniale d'ouvrir elle aussi des écoles officielles au Congo.

Au niveau de la population adulte, la scolarisation des enfants est considérée déjà comme une bonne chose par une certaine fraction, car elle s'aperçoit que le rang occupé dans la société par le moniteur d'enseignement, l'infirmier, le comptable qui sont passés par l'école et de ce fait, exercent des fonctions moins salissantes et plus lucratives que celle du paysan, est honorable. A cette époque effectivement, toute personne sachant lire et écrire assez correctement, titulaire ou non du certificat d'études primaires, trouvait vite à s'employer dans l'administration ou le commerce. Mais les difficultés de tous genres (distance à parcourir pour aller à l'école, usage abusif des sanctions corporelles par les maîtres, pauvreté de beaucoup de parents qui n'arrivent pas à subvenir aux besoins de leurs enfants, surtout à leur habillement, l'envie de gagner vite sa vie), détournent beaucoup de jeunes de la voie de l'école. En outre nombre de personnes adultes n'y accordent pas encore l'intérêt voulu car, après tout, comme dit le dicton, "on n'héríte pas l'instruction de quelqu'un, à quoi donc sert-elle finalement" ? Ce dicton est fort répandu parmi la population. Aussi voit-on des jeunes élèves abandonner l'école parce qu'à leurs yeux, elle ne représente rien au bout du compte. A cette époque la scolarisation de la jeune fille par exemple est fort insignifiante. L'opinion

générale estime que l'instruction en orgueillit les filles, les rend paresseuses et les empêche de trouver un mari, elle n'est donc pas à encourager. On accepte volontiers que les garçons soient scolarisés s'ils le veulent et s'ils le peuvent, mais pas les filles. Cet état d'esprit explique pourquoi les filles fréquentant l'école sont bien rares à ce moment là. C'est à la faveur du brassage de la population et de l'influence qu'exercent les européens sur les employés congolais que, dans les villes notamment, des parents acceptent peu à peu de faire suivre des études à leurs filles. Néanmoins, le nombre de jeunes filles fréquentant les écoles est de loin inférieur à celui des garçons.

Mais partout en ville comme en campagne les conditions de travail pour les élèves et les maîtres, sont intéressantes : effectifs raisonnables, fournitures scolaires données gratuitement, mobilier en nombre suffisant. Et nous savons déjà que le personnel enseignant est astreint tous les ans à des stages de recyclage pour son amélioration perpétuelle. Au fil des jours, on ressent avec acuité le besoin des cadres moyens capables d'exécuter des tâches quelque peu difficiles. Pour le combler, il est créé en 1935 une école primaire supérieure dénommée école "Edouard Renard" (1) qui recrute sur concours à partir du certificat d'études et forme des agents pour l'administration, le commerce et l'enseignement. Enfin, dans le souci de disposer d'un personnel plus qualifié, on ouvre à Brazzaville une école recevant les meilleurs élèves des écoles supérieures de l'Afrique Equatoriale Française (A.E.F.) et qui porte le nom de "l'école des cadres supérieurs" (2).

Après l'indépendance (1960 les élus des différentes instances politiques du pays se préoccupent chacun

(1)- Arrêté du 23 Février 1935 OP.CIT. p. 17

(2)- Arrêté n° 2088/AGG du 7 Avril 1947 J.O. A.E.F.
1947 p. 1107.

de la création d'une ou plusieurs écoles dans sa zone d'influence, pour que celle-ci ne soit pas déclassée par les autres en nombre de personnes instruites et de cadres qui en seraient originaires. D'où la course vers l'ouverture des écoles dans chaque petit coin de la République, appuyée du reste par la loi 44/61 du 28 Septembre 1961 (1) qui rend la fréquentation scolaire obligatoire de 6 à 16 ans et engage l'État à procurer gratuitement les fournitures nécessaires aux élèves. Déjà, les parents prennent de plus en plus conscience de l'intérêt pour leurs enfants d'aller à l'école, aidés en cela par leurs nouveaux responsables politiques. La volonté de promouvoir la scolarisation à une grande échelle au Congo, est donc patente après l'indépendance. Elle se traduit par l'ouverture des écoles sur toute l'étendue du territoire et la progression soutenue des effectifs. Chaque chef-lieu de région est doté d'un collège d'enseignement général préparant jusqu'au brevet d'études du premier cycle (B.E.P.C.) pour donner un élan à l'enseignement secondaire d'une part, et constituer la base de la formation des cadres moyens dont le pays a besoin d'autre part. Les professeurs congolais devant assurer l'enseignement dans ces établissements seront formés à l'école normale supérieure d'Afrique Centrale que l'on crée à Brazzaville en 1962 (2). Avec la nationalisation de l'enseignement, en 1965(3), toutes les écoles congolaises sont placées sous la responsabilité directe de l'Etat. Le nombre des écoles primaires connaîtra une progression continue, l'ouverture des collèges d'enseignement général (C.E.G.) sera étendue à tous les districts (4).

Après le colloque de 1970, c'est d'une véritable généralisation de l'enseignement qu'il faut parler et partant d'une explosion des effectifs scolaires. On peut

(1) - Loi 44/61 du 28 Septembre 1961 IBid P. 2

(2) - Source : Congo-MEN La Révolution Congolaise et l'éducation 1963 - 1983 P. 13.

(3) - Loi 32/65 du 12 Août 1965 in La Révolution Congolaise et l'Education 1963 - 1983 P. 13

(4) - Source : Congo- Men " La Révolution Congolaise et l'Education 1963 - 1983 P. 14.

dire que cela s'explique aussi par l'évolution de l'attitude des familles vis à vis de l'école, perçue désormais comme passage obligé pour la réussite sociale d'un enfant. Aussi va-t-on chercher à le maintenir dans le système par tous les moyens, afin qu'il décroche un diplôme pouvant lui permettre de se présenter à un concours éventuellement, car les possibilités de recrutement direct à un poste de travail sont pratiquement inexistantes désormais, avec la crise de l'emploi qui sévit dans le pays. Alors les parents cotisent volontiers pour construire des salles de classe, fabriquer des tables-bancs. Ils achètent des fournitures scolaires que l'Etat n'est plus en mesure de procurer depuis une certaine époque déjà. Dans certaines localités ils prennent même l'initiative de construire un bâtiment scolaire, et de recruter à leurs dépens, ne fût-ce qu'un maître parmi les jeunes sans emploi, pour placer l'administration devant un fait accompli et l'obliger à y ouvrir une école. Depuis une quinzaine d'années environ on dénote donc, chez les adultes, un véritable engouement pour la scolarisation de leurs enfants parce qu'elle représente, comme nous l'avons dit, l'unique planche de salut capable de conduire leurs progénitures vers le bonheur. C'est le sens ultime que revêt actuellement la scolarisation au Congo. Partout, en ville comme en campagne, les parents engagent leurs enfants (filles et garçons indistinctement) dans la voie de l'école. C'est ce qui explique que le Congo ait atteint aujourd'hui une scolarisation de l'ordre de 99 % (1).

Celle-ci malheureusement n'honore pas tous les espoirs placés en elle ; car lorsqu'on l'examine de plus près, on s'aperçoit qu'il y a un grand fossé entre le fait pour les élèves d'être inscrits à l'école, de la fréquenter, même régulièrement, et celui de réussir. Or c'est ce dernier point que devrait atteindre toute scolarisation et que visent

(1) - Source : Congo-MEN

IBid

P.98.

tous les parents d'élèves au Congo. Le système scolaire en vigueur dans ce pays est bien loin de cet objectif à en juger par le nombre de diplômés depuis une assez longue période déjà. Les chiffres y relatifs font apparaître partout une tendance à la décroissance (1). Certains considèrent même que l'effort de scolarisation entrepris par le Congo n'a pas été "payant" ; c'est lui qui aurait précipité la baisse de l'enseignement dans le pays. Nous ne pensons pas qu'il faille remettre en cause le principe de donner à tout enfant d'âge scolaire la possibilité de s'instruire. Mais l'école doit lui permettre de se réaliser pleinement et de réussir dans ses études ; ainsi la scolarisation retrouvera-t-elle son sens en République Populaire du Congo. Tout le problème est là et sa résolution dépend des facteurs que nous avons évoqués dans notre problématique. Or parmi ceux-ci figure, à notre avis, la formation du personnel enseignant, que nous avons examinée à travers son évolution historique et par l'observation de la pratique pédagogique de quelques instituteurs, en passant par une enquête d'opinions sur cette question.

(1) - Congo-Education Nationale (Direction de la planification et de la documentation scolaire)
annuaire statistique 1979 - Brazzaville.

CHAPITRE 2 - A PROPOS DE L'ECOLE DU PEUPLE

Notre enquête auprès des professeurs, des élèves d'écoles normales et même des inspecteurs ou des enseignants, nous a montré qu'il y a une résistance de leur part aux finalités de l'école du peuple. Cela a donc suscité en nous l'idée de mener une réflexion sur le dit projet. Déjà, l'opinion publique congolaise en général ne cesse de le tourner en dérision. Elle estime que rien ne se fait dans le sens de l'école du peuple depuis que l'on parle de celle-ci et que tout se dégrade, au contraire.

En effet, lorsqu'on compare la situation actuelle du système scolaire congolais et celle qu'il a connue avant l'indépendance ou quelque cinq ans après cet événement, on est frappé par le déclin enregistré sur de nombreux aspects de la vie scolaire et étudiante au Congo. Certaines obligations et pas des moindres, qui autrefois revenaient entièrement à l'Etat, ne sont plus assurées par ce dernier. De nos jours, les parents d'élèves sont obligés de faire face aux frais d'inscription (pour l'admission d'un enfant en 1ère année du fondamental, ou dans toute autre classe en cas de changement d'école), aux cotisations spéciales tous les ans pour tenter d'améliorer les conditions de travail des élèves (construction éventuelle d'enclos, réfection des locaux, construction de nouvelles salles de classes - surtout au fondamental 1 - achat de tables - bancs, et même de la craie, des registres d'appel et autres). A cette liste ajouter l'assurance scolaire.

Tout cela pousse l'opinion publique à soutenir que l'éducation est payante et coûte cher au Congo, mais pour rien si l'on considère sa mauvaise qualité, aime-t-elle renchérir. Autrement dit, elle trouve - à juste titre d'ailleurs - que, dans son pays, l'enseignement n'est pas du tout gratuit, bien qu'il s'agisse là d'un objectif de l'école du peuple. On peut déjà comprendre pourquoi celle-ci est discréditée aux yeux de la plus grande fraction de l'opinion congolaise.

Lorsque nous pensons à cet autre objectif qu'est la démocratisation de l'enseignement au Congo, contenu dans le même projet de réforme, nous pouvons difficilement nous abstenir de quelques remarques. Il est vrai que l'école a été ouverte à tous les enfants en âge de la fréquenter, mais sa mauvaise qualité perpétue l'inégalité des chances, qui amenuise dangereusement la démocratisation de l'enseignement au Congo. Tout le monde sait par exemple que, devant cette situation, les personnes nanties envoient leurs enfants à l'étranger pour y suivre leurs études. Dans le cas contraire, ils utilisent la formule des cours supplémentaires donnés à domicile par des professeurs qu'ils retribuent assez largement. Les bénéficiaires de telles mesures sont naturellement plus favorisés que les autres élèves alors que la démocratisation de l'enseignement devrait aussi permettre à tous de développer harmonieusement leurs aptitudes. Cela conduit l'opinion à ironiser autour de ce terme et joue défavorablement sur l'école du peuple qui a aligné la démocratisation de l'enseignement parmi ses objectifs essentiels.

Pire, on entend souvent dire que ce projet de réforme est irréalisable. Au fait l'examen de certains objectifs donne bien ce sentiment, pour ne pas dire cette conviction, au regard de la situation économique et

financière du Congo. Nous savons par exemple que les collèges d'enseignement général portent le nom de collège d'enseignement général et polytechnique (CEGP), depuis la promulgation de la loi 20/80 du 11 Septembre 1980 (1) sur l'école du peuple. Pour les promoteurs de cette loi, un collège d'enseignement général et polytechnique doit, en plus de l'enseignement général, donner à ses élèves, une formation de menuisier, de maçon, d'électricien, d'agriculteur etc... (d'où le terme polytechnique). Cela sous-entend que chaque établissement concerné doit être doté d'un équipement adéquat pour qu'il puisse répondre aux objectifs visés. Et le Congo dispose, à ce jour, de 205 CEGP (2) qu'il faudrait équiper de la sorte. Dans ces conditions, est-il possible de croire que ce pays trouvera bien les sommes nécessaires à une telle opération, malgré ses difficultés économiques et financières et la crise internationale qui sévit dans le monde ? Non ! à notre point de vue. Et nous comprenons aisément que rien n'ait changé dans les collèges en dehors de cette nouvelle appellation. D'ailleurs, l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (INSSSED) continue de former les professeurs de CEGP comme par le passé ; à telle enseigne que beaucoup de jeunes professeurs ne savent même pas définir un CEGP. Nous nous en sommes rendu compte lorsque, par curiosité, nous avons un jour demandé à un groupe de professeurs de nous dire ce que c'était qu'un CEGP. Personne n'a pu répondre à la question et le groupe a avoué carrément qu'il ne comprenait rien à cette nouvelle terminologie.

Le caractère utopique de l'école du peuple se manifeste davantage à travers son objectif majeur, qui lui assigne la mission d'être une école de métiers permettant à tout jeune congolais d'accéder immédiatement au monde du travail, à quelque niveau d'études qu'il parvienne. En d'autres termes,

(1)- Loi 20/80 OP.CIT.P. 1

(2)- Source : archives direction des collèges d'enseignement général et polytechnique (Ministère Enseignement Fondamental et Alphabétisation)
Brazzaville 1986.

chaque école du fondamental 1 et 2, du secondaire et du supérieur, doit assurer à la fois un enseignement général et pré-professionnel qui permette à l'élève ou à l'étudiant arrivé en fin de cycle, d'entrer directement dans la vie des travailleurs. Comme nous l'avons dit à propos des C.E.G.P., ceci demande un équipement financier et humain que nul doute, le Congo aura bien du mal à rassembler.

Enfin l'examen du schéma de l'école du peuple appelle de notre part une remarque. Tout élève en fin du secondaire est tenu d'aller à la production sous forme de stage. Il ne peut continuer ses études à l'université que bien après et sous certaines conditions. Lorsqu'une telle mesure frappe tous les élèves indistinctement, même les surdoués, elle ne permet pas au pays de disposer assez vite d'une élite d'intellectuels-chercheurs et des spécialistes dans les domaines les plus difficiles de la science, des arts, des lettres etc... Nous pensons que les élèves particulièrement doués pourraient être autorisés à postuler directement leur entrée à l'université sans passer par ce stage pour ne pas leur perdre du temps en vue de l'objectif susmentionné.

Ce que nous pouvons dire en guise de conclusion, c'est que l'opinion congolaise ne croit pas à la réforme scolaire projetée. Il faudrait, à notre avis, discuter encore cette notion de l'école du peuple, modifier ses objectifs de manière à les adapter aux possibilités du pays. Car voici 16 ans qu'on tourne autour du projet actuel, on ne réussit pas à le faire démarrer concrètement parce qu'il s'avère irréalisable par rapport aux principaux objectifs visés. Les plus grands intéressés eux-mêmes (élèves, enseignants, professeurs) s'y opposent dans leur ensemble. Une telle attitude de leur part est démoralisante et peut même contribuer à défavoriser l'instruction que

l'on voudrait donner ou recevoir.

Pour ce faire, nous proposons qu'il soit organisé, à partir d'un document de base, des réunions-discussions dans toutes les régions, auxquelles il faut associer le plus de monde possible du point de vue de la variété : responsables politiques, enseignants, parents d'élèves, religieux, car il s'agit d'un problème qui a besoin de l'expression de toutes les opinions. C'est à partir des travaux, faisant la synthèse des avis exprimés librement à ce niveau, qu'on va élaborer un document à soumettre à un autre colloque sur l'enseignement où la représentativité des instituteurs. Professeurs et inspecteurs réunis doit l'emporter sur celle des autres délégués.

En ce qui nous concerne présentement, nous retenons qu'aucun objectif de l'école du peuple n'est appliqué dans la formation des maîtres du fondamental premier degré, en République Populaire du Congo, et suggérons que ce pays prenne son courage à deux mains pour réfléchir de nouveau sur son projet de réforme qui est contesté par l'opinion en général et le monde de l'éducation en particulier.

Aussi, devant la situation catastrophique où se trouve le système scolaire congolais, estimons - nous que principal objectif à poursuivre est son redressement. Le Président de la République lui-même ne pense certainement pas à autre chose lorsqu'il met - comme il vient de le faire - 1 milliard de CFA (1) à la disposition des deux ministères de l'éducation en leur prescrivant de recycler, former tout le personnel enseignant du fondamental et du secondaire pendant les grandes vacances de cette année, et de construire en même temps quelques salles de classes dans les centres urbains, pour décongestionner les écoles à effectifs pléthoriques. Il espère à coup sûr que la conjugaison

(1) - Procès-verbal de réunion des deux ministères d'enseignement en date du 11 Mai 1986, sur la répartition de l'enveloppe spéciale du Président de la République, dénommée "opération formation des maîtres et 4 murs un toit".

de ces deux opérations peut amorcer le redressement du système scolaire au Congo.

Mais, cet objectif essentiel sera accompagné d'un autre : la rénovation progressive du système concerné pour l'adapter peu à peu, à tous ses autres besoins. Nous dégageons là deux axes sur lesquels nous proposons de bâtir notre stratégie pour une meilleure formation de maître au Congo, capables de contribuer par la qualité de leur enseignement, par leur attitude, par leurs initiatives, au redressement du système scolaire et à sa rénovation progressive. Ce sont donc à notre avis, les deux objectifs principaux susceptibles d'être assignés à l'école congolaise d'aujourd'hui. Nous nous servons des critiques enregistrées, des informations recueillies à la faveur de nos lectures, de notre réflexion sur la scolarisation au Congo, sur l'école du peuple et surtout de notre propre expérience, pour essayer de bâtir une stratégie nouvelle en vue d'une meilleure formation des maîtres. C'est le rôle dévolu aux pages qui suivent.

CHAPITRE 3 - POUR UNE MEILLEURE FORMATION DU PERSONNEL
ENSEIGNANT DU FONDAMENTAL 1er DEGRE
EN REPUBLIQUE POPULAIRE DU CONGO.

La deuxième partie de notre recherche, consacrée notamment aux opinions et attitudes de nos enquêtés sur la formation donnée dans les écoles normales congolaises, au perfectionnement des maîtres sur le "tas", ainsi qu'à l'observation de la pratique pédagogique de certains instituteurs, a montré que les témoignages d'insatisfaction sont bien plus nombreux que le sentiment contraire. Beaucoup de problèmes ont été évoqués et, pris ensemble, ils donnent même l'impression que le système scolaire du pays se trouve dans une impasse. Il y a un besoin manifeste de changement, qui constitue pour nous un grand espoir. Il faut donc s'efforcer de tout mettre en oeuvre pour réaliser celui-ci et enrayer la situation incriminée. Comment y parvenir ? C'est la question fondamentale que se posent, à coup sûr, autorités politiques et administratives, responsables chargés de l'élaboration des programmes de formation, personnel enseignant, parents d'élèves etc ... Or cela pose une question plus précise : quels maîtres former, comment élaborer des programmes qui répondent aux besoins actuels de l'éducation ? Quels moyens et méthodes utiliser pour assurer une formation efficace ?

Le présent chapitre va tenter justement de se consacrer à cette préoccupation. Plus précisément, il va essayer, à partir de la situation réelle du Congo, de dégager un certain nombre de principes-clés sur lesquels devrait reposer une formation rénovée du personnel enseignant. A cet égard, les expériences et les analyses antérieures seront

d'une très grande utilité . Nous nous servons particulièrement des leçons tirées des deux premières parties, des travaux et expériences réalisées à travers le monde (le Congo y compris), et de notre propre et longue expérience de l'enseignement et de la vie. Le problème est de construire, à partir des obstacles rencontrés, des résultats acquis, un modèle nouveau de formation des instituteurs et de leur perfectionnement, capable de contribuer au redressement du système éducatif congolais et à sa rénovation.

Ce modèle doit comprendre et intéresser tous les aspects de la formation des maîtres. Ceux-ci, on le sait, concernent la formation donnée dans les écoles normales et celle qui est reçue en cours d'emploi. Dans le cas précis du Congo, cette dernière, que l'on est tenté de négliger est une nécessité absolue ; les nombreuses réponses à nos questionnaires et la pratique pédagogique observée dans les classes où nous sommes passé, nous le confirment. Mais elle doit être conçue de manière à former un ensemble cohérent avec la première, afin qu'elles se complètent mutuellement. D'ailleurs, à en juger par le temps qui leur est consacré en République Populaire du Congo, certaines formations initiales semblent être données avec l'idée maîtresse que la formation continue se chargera bien de les enrichir et de les consolider. (Nous pensons notamment à l'école normale d'instituteurs de Brazzaville, au C.P.M. et aux volontaires de l'éducation). Mais, pour que cette dernière réponde de manière satisfaisante aux attentes de la formation initiale, il faut, à notre avis, établir une véritable communion, dans les objectifs et les moyens, entre ces deux moments, qui doivent être vus sous l'angle de l'unité

dans la diversité. C'est à ce prix que les instituteurs pourront mieux s'adapter à la formation continue, par exemple, et maîtriseront les enseignements de la formation initiale. Même pour des pays où la situation est bien différente de celle du Congo, certaines personnes envisagent le problème sous la même forme. Dans son article intitulé "quels maîtres pour quel système éducatif", G. Georges ne rapporte-t-il pas ce qui suit ?

"Une conception globale permet d'envisager sous un angle nouveau les interactions entre la formation initiale des maîtres et leur formation continuée. Il ne suffit plus que la formation continuée compense les insuffisances de la formation initiale ; elle doit en être le prolongement et le complément indispensable. Réciproquement, la formation initiale doit préparer à la formation continuée, et se définir en prenant en compte les exigences de celle-ci" (1).

Ce passage indique donc que les deux formations ne doivent pas s'ignorer réciproquement ; au contraire, elles ont l'obligation de se prêter main forte. Nous ne l'entendons pas autrement pour le Congo. C'est ainsi que nous nous permettons de lui recommander cette manière de voir la question car nous croyons qu'elle peut contribuer à l'amélioration de la formation des enseignants du fondamental 1er degré si elle est bien organisée. Mais, pour une meilleure présentation de notre travail, nous étudierons séparément les deux sortes de formation en commençant par celle des écoles normales, c'est-à-dire la formation initiale.

(1) - Georges (G) "Quels maîtres pour quel système éducatif" in"

III.3.1. - LA FORMATION INITIALE -

D'entrée de jeu, il faut reconnaître que la situation de la baisse généralisée du niveau de l'enseignement au Congo, que tout le monde déplore à juste titre (notre enquête l'a démontré) ne favorise pas l'organisation de la formation initiale des instituteurs. Car les élèves admis dans les écoles normales sont issus du même milieu scolaire et portent forcément des carences notoires. Mais ce qui l'aggrave davantage, c'est que, depuis une certaine période, les meilleurs élèves n'acceptent pas d'aller dans l'enseignement. Nous pouvons même dire que cette attitude est favorisée, voire encouragée, par la pratique officielle instaurée depuis quelques années, qui classe les bacheliers en trois catégories pour leur orientation : les bons, les moyens et les médiocres. Ceux du premier groupe sont destinés à l'enseignement supérieur long, du 2e à l'enseignement supérieur court, et les derniers aux structures de formation telles les écoles normales d'instituteurs. Tout le monde sait donc que ce sont les mauvais bacheliers que l'on peut envoyer dans une école normale. Eux-mêmes d'ailleurs n'acceptent pas toujours d'y aller et, quand ils le font, c'est généralement pour suivre une autre direction après la formation. L'école normale de Brazzaville, intéressée par ce cas, s'appuie donc essentiellement sur les non bacheliers, dont la qualité ne présente aucune garantie sérieuse. Et ce ne sont pas les très bons élèves non plus qui sollicitent, à partir du brevet, leur entrée dans les autres écoles normales d'instituteurs. La plupart du temps, il s'agit de ceux qui estiment ne pas avoir la chance d'être un jour admis au

baccalauréat, ou même de passer régulièrement en classe supérieure. Et, pour ne pas perdre leur temps à des études dont l'issue n'est pas certaine, ils jugent préférable de s'orienter, dès la classe de 3e, vers l'enseignement, où la réussite est pratiquement assurée. C'est dire que, depuis quelque temps, les candidats appelés à recevoir leur formation initiale dans les écoles normales congolaises n'ont pas, en général, un niveau d'études satisfaisant.

Celles-ci doivent donc tenir compte de cette situation et organiser la formation initiale de manière à ce qu'elle donne aux élèves-instituteurs des connaissances solides et variées, capables de les aider à maîtriser leur enseignement et à prendre en charge l'essentiel de leur éducation permanente. Naturellement, la réalisation d'un tel objectif est liée à des facteurs qu'il faut savoir organiser également pour que leur contribution soit très efficace et du niveau souhaité. Parmi ceux-ci, figurent les programmes d'enseignement à l'école normale que nous nous proposons d'étudier en premier lieu car ils représentent à notre avis le socle de cette formation initiale.

a)- PROGRAMMES DE FORMATION

Au Congo, c'est l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique (INRAP) qui a la responsabilité de l'élaboration des programmes de formation à tous les niveaux, sauf pour l'université. Ceux des écoles normales sont donc préparés par cette structure. Or notre enquête a démontré que les professeurs et élèves des établissements concernés n'approuvaient pas l'ensemble des programmes suivis. Ils les trouvent inadaptés à la situation congolaise telle qu'ils

la perçoivent, pas suffisamment étoffés, ou même trop abondants. Et, dans les écoles primaires, les instituteurs avec qui nous nous sommes entretenu au cours de nos visites en dénoncent certains éléments. C'est le cas, par exemple de notions de topologie (courbe fermée, ouverte, courbe sécante, intérieur et extérieur) au cours préparatoire 2e année. Les maîtres les estiment beaucoup trop difficiles pour des élèves qui ne maîtrisent même pas le langage (surtout que l'enseignement se fait dans une langue étrangère), l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et l'initiation au calcul. Par contre, ils déplorent que la multiplication et la division ne figurent pas au programme de la première année du cours préparatoire alors que, dans la vie courante, les élèves de ce niveau effectuent bien les dites opérations. Les mêmes reprochent à l'INRAP d'avoir introduit aux cours élémentaires la grammaire structurale, pour laquelle les maîtres n'ont jamais eu de formation, surtout que son enseignement n'est pas assuré à l'école normale. Les critiques proférées par le personnel enseignant à l'endroit des programmes en usage, émanant de l'INRAP, sont nombreuses et diversifiées. Sur ce point, il s'accorde avec les professeurs et élèves des écoles normales. Nous pensons qu'il y a problème réel et nécessité d'y réfléchir en vue d'une solution qui satisfasse tout le monde. Celle-ci, à notre avis, dépend en grande partie de la manière dont se déterminent les objectifs et programmes de formation. Ainsi pourrait-on, par exemple, s'interroger quelque peu sur la façon de définir les programmes de formation dans les écoles normales congolaises.

Nous avons déjà dit que c'est une structure nationale, l'INRAP, qui a la responsabilité de le faire

jusqu'ici et nous savons aussi que ces programmes sont mal appréciés dans leur ensemble. Cela doit certainement porter préjudice à la formation même, que les professeurs et élèves pourraient être tentés de "négliger" puisque la plupart d'entre eux ne croient pas à l'efficacité du principal instrument mis à leur disposition pour l'assurer. Il faut donc éviter cette situation néfaste en associant, par un moyen ou un autre, toutes les parties prenantes à la conception de ces programmes. Ceux-ci y gagneront en qualité parce qu'ils seront mieux fouillés, examinés à plusieurs niveaux par un monde diversifié et plus important.

Il faut noter enfin que l'idée fondamentale que nous suggérons ici pour la préparation des programmes de formation s'applique déjà dans certains pays du monde. Nous pouvons en citer quelques exemples appuyés d'un extrait de texte y relatif.

ELABORATION DES PROGRAMMES DE FORMATION
DES ENSEIGNANTS A L'UNIVERSITE DE FLORIDE, AUX ETATS-
UNIS D'AMERIQUE.

"Un élément du programme fonctionnant à l'Université de Floride est la commission des contenus. Cette commission est formée de professeurs qui d'habitude font des cours de méthodologie sur les programmes et sur les principes de base. Cependant au lieu de réunir des classes, les membres de la commission préparent et structurent l'ensemble des activités éducatives, et les étudiants sont invités à proposer leurs propres activités, s'ils jugent nécessaire d'apporter des modifications. Un tel engagement semble conduire à l'instauration d'un climat de coopération entre tous ceux qui sont impliqués dans ce programme de formation" (1)

(1)- O.C.D.E. Tendances nouvelles de la formation et
des tâches des enseignants

Ce que l'on peut retenir ici, c'est la possibilité laissée aux étudiants de contribuer à l'élaboration des programmes, à côté de leurs professeurs et d'y introduire les activités qu'ils jugent nécessaires à leur formation.

Nul doute que cette coopération est de nature à engendrer le sens de la responsabilité chez les élèves, à établir des liens plus étroits entre eux-mêmes et leurs professeurs. Elle est donc capable de faire naître un climat favorable à l'éducation en général et à la formation des maîtres en particulier. C'est là un bel exemple pour l'école congolaise qui proclame son intention d'établir des rapports de solidarité et de coopération fructueuses entre les diverses personnes qui jouent un rôle quelconque au sein de l'école.

De son côté, H. Terré qui parle, lui aussi, des Etats-Unis et des programmes de formation dans ce pays, dit notamment :

"Maîtres, inspecteurs, directeurs de programmes scolaires, directeurs d'écoles, parents et d'autres personnalités se réunissent en comité et participent à des séances de travail pour élaborer les programmes. Utilisant les résultats d'expériences concrètes, et ceux qu'ils ont pu recueillir des services de recherches pédagogiques et psychologiques, ils interrogent les sciences naturelles, les sciences humaines, les lettres, l'économie, les mathématiques, soit pour y puiser des principes, soit pour en introduire les éléments dans les programmes" (1).

Grâce à sa participation à une telle activité, le maître se sent beaucoup plus conscient de l'ampleur de son rôle. Il réalise effectivement qu'il doit contribuer à la recherche des solutions pour la bonne marche de l'enseignement dans son pays. En outre, les programmes élaborés

(1) - H. Terré.

dans ces conditions bénéficient d'un apport plus riche et sont difficilement contestables par les principaux intéressés. Aussi croyons-nous que ceux des écoles normales congolaises seraient mieux considérés s'ils avaient été le fruit d'un travail mené dans un tel esprit.

Pour terminer, il y a une leçon importante à tirer de tous les exemples cités dans ce cadre. C'est que l'élaboration des programmes de formation ne peut plus être l'affaire d'un mandarinat national, mais une tâche commune à réaliser avec le concours de toutes les parties intéressées. A notre avis, le Congo pourrait l'entreprendre en observant certaines étapes.

Dans un premier temps, l'INRAP (la structure responsabilisée à cet effet) prépare et diffuse auprès de toutes les parties concernées (professeurs, élèves-instituteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'école, inspecteurs etc...) des questionnaires sur les principaux points relatifs aux objectifs et programmes possibles, aux besoins de formation ressentis à leurs niveaux respectifs. A partir des réponses reçues, il confectionne un projet qu'il soumet à l'examen critique des mêmes partenaires réunis en commissions. Celles-ci peuvent s'élargir aux délégués des parents d'élèves, à d'autres personnes ou structures susceptibles d'apporter un avis digne d'intérêt. Et c'est en se fondant sur les suggestions faites, les besoins exprimés, qu'il devrait pouvoir élaborer un programme définitif de formation de maîtres.

En ce moment, par exemple, les écoles normales congolaises dépendent du Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur qui forme des instituteurs pour les écoles primaires relevant du Ministère de l'Enseignement Fondamental et de l'Alphabétisation. Comment peut-on s'imaginer

un programme de formation de maîtres du Fondamental, préparé par l'INRAP seul, (et celui-ci est placé sous la tutelle du Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur) sans l'apport de l'utilisateur de ce personnel, c'est-à-dire le Ministère de l'enseignement fondamental et de l'alphabétisation, à travers les besoins exprimés par ses inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles notamment ? C'est à cela malheureusement que l'on semble assister à en juger par les réactions de nos enquêtés sur cette question. Il convient que l'INRAP comprenne en tout cas que l'étude du milieu doit être le point de départ de l'élaboration des programmes de formation et qu'il est tenu de prendre en compte les besoins ressentis à tous les niveaux intéressés par ce problème important.

Mais il n'est pas toujours facile, nous le reconnaissons, de faire aboutir une telle conception. La difficulté majeure procède de la variété des besoins à prendre en compte. Autorités politiques, organismes employeurs, formateurs, candidats à la formation, parents d'élèves etc., chacune des parties ou chaque individu veut satisfaire ses propres besoins et faire triompher ses opinions personnelles. Des conflits internes naissent et polluent le climat de travail. Certaines personnes finissent même par regretter le temps où l'autorité d'un seul individu était toute puissante.

Comment peut-on contourner ces obstacles ? Tout en respectant la démarche décrite ci-dessus, on doit s'efforcer de concilier les diversités éventuelles et s'appliquer à sauvegarder celles d'entre elles qui présentent une caractéristique remarquablement originale.

Quant au programme de formation en lui-même,

nous nous contenterons, dans le cadre de cette étude, d'indiquer simplement quelques traits et orientations susceptibles d'intéresser les principaux aspects que l'on distingue ordinairement pour la formation initiale des maîtres au Congo, à savoir : culture générale, formation professionnelle théorique, formation professionnelle pratique. Nous les examinerons dans le même ordre.

b)- CULTURE GENERALE

Nous avons déjà montré que la plupart des élèves qui entrent dans les écoles normales du Congo ne sont pas d'un bon niveau de culture générale, parce que ces écoles sont pratiquement obligées d'opérer leur recrutement parmi des candidats d'assez mauvaise qualité au départ. Et n'oublions pas que, dans le pays concerné, on déplore une faiblesse généralisée chez les élèves et étudiants que forme le système d'éducation en vigueur. C'est dire que les établissements de formation du personnel enseignant au Congo ont l'impérieux devoir de tout mettre en oeuvre pour faire acquérir une culture générale solide à leurs élèves en raison de l'importance de celle-ci pour un instituteur ou professeur. Elle lui permet en effet de dominer son enseignement et de réaliser les choix nécessaires pour mieux l'adapter à ses élèves, ce que ne saurait faire un instituteur aux connaissances trop limitées. Hélas ! de nombreux enseignants, parmi ceux que nous avons visités, se trouvent dans ce cas, à en juger par les monstruositées que nous avons relevées à l'occasion de leurs cours de français, d'histoire, de géographie, de sciences, qui témoignent de leur ignorance des matières enseignées.

Certes, l'école normale ne peut pas satisfaire les attentes d'un élève-maître qui aurait tout à refaire dans ce domaine, mais elle a l'obligation de sélectionner ses candidats sur cette base et d'élever ensuite le niveau de ceux qu'elle accepte de former. Nous pensons à un concours de recrutement après le baccalauréat, et à une formation d'instituteurs d'une durée de trois ans d'études. Le programme de culture générale serait fait de manière à donner au personnel enseignant du Fondamental 1, les connaissances indispensables à l'exercice de son métier, et à la prise en charge de son éducation permanente. C'est pour cela que les disciplines jouant un rôle particulièrement significatif dans l'enseignement doivent être approfondies à l'école normale afin que les élèves-instituteurs les maîtrisent davantage. Nous citerons le français, les mathématiques, les sciences biologiques, l'histoire, la géographie, les sciences physiques parmi les autres.

Les études concernant ces matières seront donc poussées à un niveau élevé. Mais il faudrait tenir compte aussi du programme réel au Fondamental 1, afin que les élèves-maîtres ne soient pas embarrassés par certaines de ses disciplines comme nous l'avons constaté un peu partout où nous sommes passé. Autrement dit l'école normale doit chercher à combler les lacunes de ses élèves sur toutes les connaissances indispensables à l'enseignement dans les classes du niveau considéré. Que les élèves-instituteurs aient la possibilité, au cours de leur formation, de renouer par exemple avec l'arithmétique, le système métrique, la géométrie afin qu'ils comprennent mieux leurs caractéristiques et parviennent à les assurer avec plus de compétence dans les classes de l'école primaire.

En français où les critiques à l'encontre des élèves et même des enseignants jaillissent de toutes parts au Congo, il convient d'entraîner les normaliens, pendant quelque temps, à l'expression orale et écrite pour qu'ils aient une bonne maîtrise de cette langue d'enseignement et de culture.

- qu'ils décomposent des phrases au besoin afin qu'ils saisissent mieux comment les éléments d'une phrase peuvent s'articuler entre eux. On pourrait aussi leur donner des notions simples de linguistique dans le but de les amener à comprendre plus aisément les phénomènes de la langue en question, les fautes que commettront leurs élèves à son propos, et l'emploi de certaines méthodes d'enseignement du langage par exemple. Cette discipline est aussi capable d'aider les élèves-maîtres à réfléchir méthodiquement sur leur propre langue pour son épanouissement. De même est-il nécessaire d'étudier quelques oeuvres littéraires à l'école normale. Leur intérêt pour les élèves-instituteurs eux-mêmes et les futurs bénéficiaires de leur enseignement ne saurait être mis en doute quant à l'éducation intellectuelle, morale et esthétique de l'homme.

Au sujet des matières comme l'histoire et la géographie, nous dirons simplement qu'elles devront prendre appui sur le Congo et l'Afrique, et se tourner vers le monde pour l'étude des phénomènes et problèmes susceptibles de contribuer à la formation d'hommes de culture que doivent être les instituteurs congolais.

Enfin, nous pensons que l'école normale doit introduire aussi dans ses programmes des éléments d'études

ayant trait à l'économie, la recherche, l'éducation sexuelle, la langue nationale, pour préparer les élèves-instituteurs à assumer leurs responsabilités dans la rénovation pédagogique qu'envisage le Congo. Il faudra également envisager la formation artistique, en raison de l'importance de l'initiation à l'art, que les maîtres doivent faire aux élèves de l'école primaire pour leur assurer une éducation harmonieuse.

Nombre de parents d'élèves regrettent aujourd'hui que le dessin, la musique ne soient plus enseignés dans les écoles du 1er degré comme autrefois. Cela est dû en grande partie au fait que ces disciplines ont pratiquement perdu leur place à l'école normale.

Disons que l'école normale congolaise doit donc pour participer au redressement du système scolaire en place, donner une culture générale consistante à ses élèves et les préparer en même temps à mieux assimiler les notions du programme qu'ils devront enseigner. Mais nous ne saurions perdre de vue surtout, que les élèves-instituteurs doivent recevoir en même temps une formation professionnelle capable de les aider à bien accomplir leur tâche dans les écoles du fondamental et qu'il faut savoir organiser.

c)- FORMATION PROFESSIONNELLE

Comme partout ailleurs, la formation professionnelle dans les écoles normales congolaises comporte deux volets, l'un théorique, constitué de toutes les disciplines à caractère professionnel que les élèves-maîtres doivent assimiler pour mieux comprendre leur métier, et l'autre, pratique, sur lequel on se fonde à travers les résultats obtenus, pour

apprécier l'action pédagogique d'un maître. Mais il faut que chacun d'eux joue effectivement son rôle pour que la formation escomptée se réalise à souhait. C'est pour cela que nous croyons utile de mener une réflexion sur les deux aspects évoqués ci-dessus et dans l'ordre où nous les avons cités.

C.1. - FORMATION THEORIQUE -

Nous savons que le programme de cette formation ne diffère pas beaucoup d'un pays à l'autre. Les disciplines-clés qui le composent sont pratiquement les mêmes : telles la pédagogie générale qui renseigne (et c'est nécessaire pour un instituteur) sur les problèmes généraux et la philosophie de l'éducation, la pédagogie spéciale concernant la méthodologie d'enseignement des disciplines inscrites au programme de l'école fondamentale. A celles-ci s'ajoute la psychologie de l'enfant, car il faut bien que l'élève-maître connaisse la matière - qu'est l'enfant - sur laquelle il est appelé à travailler, la morale professionnelle et la législation pour le problème d'éthique et celui de la connaissance des textes régissant l'enseignement dans le pays. Evidemment toutes les disciplines énumérées ci-dessus doivent constituer la clé de voûte de la formation professionnelle théorique à l'école normale, en raison de leur importance dans l'exercice du métier d'instituteur. Néanmoins, en ce qui concerne le Congo, il faut les renforcer par certaines autres comme la sociologie de l'éducation afin de sensibiliser les futurs maîtres aux questions des relations de l'école avec la société, et qu'ils ne sauraient ignorer, si l'on tient, comme il se doit, à leur faire jouer

un rôle primordial dans la transformation de la société congolaise.

En dernière année on pourrait donner quelques notions d'éducation comparée aux élèves-instituteurs qui leur permettraient plus tard d'apprécier eux-mêmes le système d'enseignement de leur propre pays et celui des autres pays dans le monde.

Par ailleurs, tenant compte de l'évolution de la pédagogie et de la volonté de rénover le système scolaire congolais, il est indispensable de donner aux normaux une information en matière de technologie de l'enseignement, c'est-à-dire une initiation aux techniques audiovisuelles (électrophone, magnétophone, diapositive, films fixes ou non etc...). Mais cette information ne saurait s'arrêter au simple maniement des appareils. Il faut en outre rendre les élèves-maîtres capables d'exploiter ces instruments sur le plan pédagogique en suscitant la réflexion et la discussion indispensables à la véritable acquisition des connaissances. De même convient-il de sensibiliser les élèves-maîtres à l'enseignement programmé qui peut constituer une heureuse solution pour la didactique de l'une ou l'autre discipline dans les classes pléthoriques ; la conduite de réunion pour mieux les préparer au rôle d'animateurs qu'ils auront à jouer sur les plans socio-culturel, socio-économique et même socio-politique là où ils seront nommés.

Une remarque cependant ! qu'il s'agisse de la formation initiale ou professionnelle théorique, les programmes, dans certaines disciplines au moins doivent être compris comme des thèmes autour desquels on organise des discussions et des activités. Mais cette formation

théorique ne prendra toute sa valeur que si elle s'appuie sur une formation pratique efficace. D'où l'intérêt qu'il convient de porter au volet ci-dessous.

C.2. - FORMATION PRATIQUE -

Nos enquêtes ont démontré que la majorité des professeurs et élèves-instituteurs des écoles normales congolaises désapprouvaient l'organisation actuelle des stages dans leurs établissements.

Et la prestation des instituteurs que nous avons observés dans leurs classes, nous pousse nous aussi, à accréditer l'opinion de ceux qui estiment que la formation pratique n'est pas bien assurée au départ, c'est-à-dire dans les écoles normales. Or elle est d'importance notoire et lorsqu'elle est escamotée, à ce niveau, les conséquences se répercutent dangereusement sur la qualité de l'enseignement dispensé par les maîtres que l'on croit avoir formés. Les établissements concernés ont donc l'obligation de se pencher sur cet aspect qui mérite une bonne organisation d'abord. Celle-ci peut varier d'un pays à l'autre et peut-être même d'une école à l'autre. Mais nous pensons que dans le cas précis du Congo, elle gagnerait fort en étalant les stages pratiques sur toute la scolarité, la durée se prolongeant de manière progressive pour que le contact répété avec la classe, contribue à affermir la formation pratique des élèves-instituteurs. Ainsi, en dernière année, les stages seraient-ils de plus longue durée et assurés en pleine responsabilité par les élèves-maîtres eux-mêmes.

C'est là une occasion qui leur permettrait de bien connaître dès l'école normale la situation réelle

prévalant dans les classes de l'école primaire, et d'avoir une meilleure idée des problèmes à affronter après la formation. Elle donnerait aux professeurs la possibilité de compléter leur enseignement par la réponse aux nombreuses questions des élèves-instituteurs et le contrôle de leur action pédagogique. Naturellement, tous les encadreurs des stages doivent être compétents et exigeants pour que ceux-ci soient vraiment pris au sérieux par les élèves-maîtres et donnent les fruits escomptés. Ces encadreurs devront pouvoir bénéficier du concours de bons maîtres d'écoles d'application sélectionnés à dessein, et capables de présenter des "leçons modèles" aux normaliens. Mais il n'est pas question pour ces derniers d'enregistrer et imiter servilement ce qu'ils observent. Il faut leur donner la possibilité de se former réellement (liberté d'analyser, de critiquer au besoin, de formuler des avis et de ne retenir que ce que l'on juge bon).

Notre conception en la matière est identique à celle que dégage H. Hannoun lorsqu'il dit :

"Il est clair que les stages pratiques des futurs enseignants ne doivent pas être des occasions de plagiats stériles mais celles d'expériences appelés à devenir personnelles, de réflexions critiques sur ces expériences, en un mot, de formation authentique et de libération réelle de soi-même. Non pas que le stagiaire ne puisse retenir tel ou tel exemple, telle ou telle pratique aperçue dans une classe. Mais, cet exemple (ou cette pratique) ne sera retenu par lui qu'à la double condition d'avoir été accepté parce que reconnu valable et d'avoir été, de ce fait, rattaché aux considérations d'ordre théorique et pratique justificatrice d'une telle pratique" (1).

(1)- H. HANNOUN "de la formation des maîtres à la transformation d'un système" "in" La formation des maîtres
Édition E.S.F. Paris, 1974 p. 77.

C'est dire qu'en stage d'observation de "leçons modèles" par exemple, même si celles-ci sont données par des maîtres chevronnés, les normaliens doivent comprendre la raison d'être de telle ou telle façon de faire, l'apprécier favorablement pour l'adopter. Cela passe nécessairement par la réflexion, la discussion que les encadreurs ont le devoir de susciter, et nous donne l'occasion d'examiner le problème des méthodes d'enseignement à l'école normale.

III.3.2. METHODES D'ENSEIGNEMENT ET ATTITUDES
A DEVELOPPER CHEZ LES ELEVES-MAITRES-

Le problème des méthodes d'enseignement dans les écoles normales congolaises mérite un examen approfondi. La situation l'exige car notre enquête a révélé que même chez les professeurs qui exercent dans ces établissements, les opinions exprimées sur ce point sont disparates et décevantes à la fois. Cela explique en grande partie la mauvaise pratique pédagogique des maîtres que nous avons observés dans beaucoup de classes de l'école primaire. Or les méthodes d'enseignement à tous les niveaux influent énormément sur la formation que l'on donne, voire, sur la personnalité de celui qui la reçoit. C'est dire qu'elles constituent une pièce maîtresse dans tout système d'enseignement comme le reconnaît Guy Avanzini lorsque, situant la place des méthodes dans l'institution scolaire, il dit notamment

"C'est par celles-ci, en tant que modalités quotidiennes de travail, que s'opère concrètement la rencontre entre l'instruction et ceux à qui elle est proposée ; c'est par leur médiation que s'en assure au fil des jours l'assimilation : à cet égard, ne constituent-elles pas la manifestation

la plus sûre des buts poursuivis ? En déça des débats idéologiques ou des études scientifiques dont l'institution scolaire est l'objet, elles sont, quant à elles, ses pratiques effectives. A ce titre, leur stagnation n'attesterait-elle pas que, quels qu'en soient les thèmes, la pédagogie demeure un discours non assimilé, sur l'indifférence à l'égard duquel il y a lieu de méditer ? Par contre leur évolution serait le seul critère du changement du système éducatif global et de l'attitude éducative elle-même".

Ce passage nous édifie sur le rôle capital des méthodes dans l'enseignement à partir du moment où ces dernières constituent le trait d'union indispensable entre le savoir à faire acquérir et le destinataire de celui-ci.

Enfin, pour montrer qu'elles répondent toujours à des objectifs bien définis l'auteur précise plus loin :

"Ne se réduisant pas à une série de techniques de transmission de l'information, une méthode projette un style général de formation et vise un profil d'homme arrêté en fonction d'une fin. Loin d'être seulement, comme les procédés, une manière spéciale de ventiler le même message que les précédentes, chacune est solidaire d'un projet culturel propre ; aussi la substitution de l'une à l'autre revient-elle moins à modifier des moyens d'enseignement qu'à se donner un nouveau dessein"(1).

Même si, dans ces phrases, Guy Avanzini souligne encore une fois, et sous une autre forme, l'importance des méthodes dans l'enseignement, il indique néanmoins qu'une méthode cherche toujours à atteindre des objectifs précis. Ceci implique, pour les écoles normales congolaises, le choix des méthodes à utiliser en fonction des objectifs poursuivis. Or ces établissements, nous le savons, doivent jouer un rôle essentiel dans le redressement et la rénovation du système

(1)- Avanzini (G) - Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire

scolaire en place, par la formation des maîtres qualifiés et disponibles au changement. Il faut donc y introduire des méthodes d'enseignement qui permettent aux élèves-instituteurs de participer eux-mêmes à l'acquisition des connaissances, car elles seules pourront leur donner le sens de la responsabilité, de l'initiative, de la créativité, de l'effort qui leur sera indispensable dans l'accomplissement de leur tâche en vue de la réalisation des objectifs envisagés par l'école congolaise.

Il s'agit naturellement des méthodes actives. Ce concept malheureusement, n'est pas toujours clair dans l'esprit de bon nombre d'instituteurs et même de professeurs. Nos entretiens avec le personnel enseignant des écoles normales et les maîtres du fondamental que nous avons rencontrés nous ont révélé que la plupart en ont une notion vague et ne sont donc pas en mesure de les appliquer avec une certaine maîtrise. Mais nous pouvons dire que cela n'est pas propre au Congo. Guy Avanzini, par exemple, pour des raisons peut-être différentes, semble dénoncer le même phénomène lorsque, à propos de la méthode active, il écrit :

"La pluralité de conceptions que l'on peut donc entretenir de celle-ci et l'ambiguïté qui les environne lui ont, au moins partiellement, interdit de s'énoncer avec surêté ; de même la variété de moyens quise prévalent de la même inspiration a-t-elle nécessairement gêné leur adoption, en induisant à supputer la précarité de leurs bases théoriques, et, surtout, en décevant ou en trompant, des instituteurs qui, même désireux de changement restent à rechercher la sécurité et souhaitent pour cela des consignes précises. Les procédés traditionnels bénéficient d'une netteté qui se prête bien à l'exposé et à l'imitation : en y recourant, on est installé dans un domaine familier ; par contre, celui que séduisent les "méthodes actives" se trouve

contraint de choisir entre plusieurs ; d'où son hésitation, voire son anxiété, accrue par la formulation vague d'instructions officielles qui, en dépit de leur ton encourageant, n'en apportent aucune interprétation homogène" (1).

Non seulement la situation décrite ici s'applique également au Congo, mais elle y est plus dramatique, en raison du niveau encore trop bas où se trouve la formation du corps enseignant dans ce pays. D'où l'incapacité pour la majorité des instituteurs et même de leurs professeurs d'appréhender valablement le concept des méthodes à travers ses diverses acceptions et de fonder leur pratique pédagogique sur cette méthodologie. Nous nous proposons donc d'aider ces maîtres et professeurs à mieux saisir la notion des "méthodes actives" sous ses diverses conceptions en reproduisant pour eux, certains morceaux de textes d'auteurs faisant autorité ; accompagnés d'un petit commentaire de notre part.

Pour René Hubert par exemple :

"Les méthodes actives sont toutes les méthodes qui veulent faire sortir les progrès de la culture intellectuelle de l'enfant et de l'adolescent, tant au point de vue de l'acquisition des connaissances qu'au point de vue de la formation de saines habitudes de pensée, de leur propre fonds psychique, en éveillant leurs intérêts, en suscitant leurs initiatives, en développant en eux le désir de savoir toujours davantage et toujours mieux. Les méthodes actives s'opposent radicalement, précisément en tant qu'actives à tout ce qu'il y a de passif dans les procédés didactiques et intuitifs" (2).

Cette définition indique que leur objectif est d'élever le niveau culturel de l'enfant et de l'adolescent.

(1) - Avanzini (G) - OP. CIT. P. 44

(2) - Hubert (R) Traité de pédagogie générale P U F 1959,
Paris, P. 515.

Pour y parvenir, elles se fondent sur les intérêts mentaux de ces derniers, qui varient nécessairement avec le degré de maturité atteint.

Il semble que c'est pour cette raison essentielle que les méthodes actives diversifient leur mode d'action. Chez les jeunes enfants, en effet, elles revêtent un aspect pratique, manuel, fabricant parce que les intéressés ne peuvent s'élever à la compréhension où on veut les porter, que par le biais de la manipulation à cause de leur propension naturelle aux activités manuelles.

Cela veut dire également que, avec les plus grands, cette orientation se modifie au fur et à mesure pour s'abstraire progressivement. Néanmoins, même dans ce cas, qui regarde l'adolescence, les méthodes actives doivent avoir une place de choix dans l'enseignement.

Écoutons encore R. Hubert

"Si les méthodes actives ont une valeur par elles-mêmes, elles doivent s'appliquer à tous les enfants. Mais, alors, pourquoi perdraient-elles leur vertu à l'âge de l'adolescence ? Cet âge, qui est par excellence celui de la socialisation (et de la stabilité dans la socialisation) et qui déborde de vitalité, est celui où les méthodes actives, en particulier les méthodes de travail par groupes, doivent trouver le plus naturellement leur champ d'action. Ainsi l'ont compris tous les promoteurs de l'éducation nouvelle, qui se refusent à établir aucune coupure dans l'évolutions de l'action-pédagogique" (1).

Ce qu'on peut retenir de ce passage, c'est que les méthodes actives ne concernent pas qu'un âge déterminé, même si leurs caractéristiques varient en fonction des intérêts mentaux des tranches d'âge à instruire. S'agissant

(1) - Hubert (R) IBID P. 535.

de l'adolescence, par exemple, sa vitalité naturelle doit être mise à profit par les méthodes actives sous une forme ou une autre.

Au Congo, les élèves des écoles normales ont justement, dans leur majorité du moins, cet âge de l'adolescence pour la simple raison que le recrutement se fait à partir du brevet, c'est-à-dire de la classe de 3^e. Malheureusement, notre enquête a révélé que les méthodes actives ne se pratiquent presque pas dans ces établissements même sous la forme du travail par groupes. Pourtant, celle-ci est bien à la portée de tout le monde ; il suffit de savoir l'organiser.

Poursuivant son exposé sur les caractéristiques de l'application des méthodes actives au regard du développement de l'être humain, R. Hubert dit encore :

"Une seconde méprise doit également être dissipée, qui consiste à penser que l'activité dans le labeur scolaire doit garder les mêmes caractères à travers tout le développement de l'être, autrement dit que le manualisme doit être placé au centre de l'effort, même intellectuel comme pendant les premières phases de l'enfance. Certains réformateurs, il faut l'avouer, tombent aisément dans cet excès. La vérité est tout autre. Une pédagogie active suppose simplement que tout enseignement commence par éveiller et mettre en oeuvre les intérêts spontanés de l'être au stade de développement considéré. Pour répondre aux intérêts prédominants à l'âge de l'adolescence, qui sont les intérêts intellectuels abstraits, l'activité doit se faire principalement intellectuelle. L'évolution qui s'opère entre l'enfance et l'adolescence, consiste en ce que l'intelligence est au service de l'action pendant la première et l'action au service de l'intelligence pendant la seconde" (1).

Cet extrait montre que, si le développement atteint par l'être à instruire le permet, les méthodes actives peuvent bien se passer des opérations manuelles pour accéder à l'abstraction, à la connaissance, mais à condition que le formateur sache tout mettre en oeuvre pour amener l'intéressé à déployer une activité mentale réelle, capable de lui ouvrir la porte de la connaissance.

A notre entendement, cette activité se caractérise par la réflexion, l'analyse et la synthèse. Elle est contraire à la passivité, même si l'être considéré ne fait pas de grands mouvements physiques. Néanmoins, elle est favorisée par des formes d'enseignement appropriées (leçons fondées sur l'observation véritable, l'expérimentation, travaux pratiques, préparation de textes à expliquer, d'exposés à faire impliquant une certaine recherche, le choix de la documentation et des éléments qui conviennent).

Ce ne sont donc pas les leçons magistrales, les dictées de cours, comme chez la plupart des professeurs des écoles normales interrogés, qui peuvent contribuer de manière efficace au développement intellectuel visé par les méthodes actives à travers le texte susmentionné.

De son côté, Mme Chenon-Thivet écrit, pour déterminer les traits spécifiques d'une méthode active :

"Quels sont dans le cadre scolaire les traits spécifiques d'une méthode active ? C'est l'attitude d'une classe que définit l'inspecteur primaire quand il écrit dans son rapport d'inspection (les enfants sont actifs ; ils observent, interviennent au cours de la leçon, construisent de petits appareils de démonstration. La coopérative gérée par les élèves a permis l'achat d'un matériel varié).

" A un degré supérieur, c'est le professeur qui donne son enseignement sous une forme (susitant l'activité des élèves : ceux-ci parlent, expriment leur opinion, présentent et discutent leurs trau- vailles littéraires) ou encore (au cours de la leçon, des expériences ont été préparées et réali- sées par les élèves) ou encore (l'élève qui expose le sujet est très maître de lui, la classe discute avec beaucoup d'activités et d'intérêt ").

" Si nous nous élevons encore d'un degré c'est le professeur d'université qui peut écrire : (les étudiants sont répartis en équipes qui étudient chacune un problème, puis le mettent en oeuvre sous la forme d'un rapport collectif accompagné de références, de schémas, etc...). Il est donc possible de dire que pratiquement au cours du développement des niveaux d'âge, de de l'école maternelle à l'université, les (métho- des actives) définissent une certaine forme de travail dont le trait commun est de s'opposer au caractère d'autres méthodes dites passives" (1).

A l'aide d'exemples précis, ce texte met à l'évidence que le principe des méthodes actives reste le même, des enfants les plus jeunes aux étudiants et étu- diantes de l'université. Seuls varient, en fonction du degré de leur développement, les moyens mis en oeuvre pour leur application. Les auteurs des textes ont donc une même conception des méthodes actives et ces textes reflètent les acceptions qui sont le plus couramment données, et sur lesquelles nous allons nous appuyer à notre tour pour pro- poser quelques orientations méthodologiques aux "écoles normales du Congo".

(1) - Chenon - Thivet "Les méthodes actives" in "éducation nouvelle et monde moderne".

III.3.3. - COMMENT APPLIQUER LES METHODES ACTIVES
DANS L'ENSEIGNEMENT A L'ECOLE NORMALE ?

Comme nous le savons, cette catégorie d'établissement a la mission de préparer des instituteurs qui auront la responsabilité de la formation des enfants dont l'âge varie entre 6 et 12 ans. Pour ceux-ci, les méthodes d'enseignement à l'école primaire doivent prendre appui sur des activités manuelles, essentiellement. Les élèves-maîtres sont donc tenus de s'en pénétrer même si, en raison de leur degré de maturité et pour leur développement intellectuel propre, il faut recourir à d'autres procédés d'application des méthodes actives dans l'enseignement qu'ils reçoivent. Aussi le professeur d'école normale doit-il fonder son action pédagogique sur une méthodologie visant à la fois la formation intellectuelle et l'acquisition du savoir-faire chez l'élève-maître. En gros, il s'agit de placer le normalien dans la situation qui l'amène toujours à devoir chercher, observer, manipuler, réfléchir, expérimenter, agir, exercer ses capacités intellectuelles, morales et physiques. Ce sont là les caractéristiques des méthodes actives qui sont fondamentalement opposées à la passivité et à l'inertie.

Pour réaliser les objectifs visés, le professeur aidera l'élève-maître à exploiter divers moyens et, d'abord, les richesses du milieu qui doivent servir de support aux leçons de géographie, d'histoire, de sciences naturelles etc... Il l'initiera à la pratique des enquêtes, au travail en groupe. Mais ce dernier procédé doit être organisé de manière à favoriser à la fois la personnalité et l'effort

de chacun ainsi que la cohésion et le progrès du groupe.

Le professeur s'évertuera à donner la formation intellectuelle par des séries d'exercices appropriés d'entraînement à l'abstraction et à la conceptualisation, pour que l'élève-maître acquière des habitudes de pensée claire, d'analyse minutieuse et de synthèse ; pour susciter en lui le désir de se cultiver (éducation permanente) et de se sentir responsable de sa propre culture. De même doit-il viser un enseignement et une formation intégrés . Pour cela, il indiquera toujours les rapports qu'entretient la discipline qu'il enseigne avec les autres matières, si possible avec les problèmes socio-économiques et socio-culturels du pays ; afin d'habituer l'élève-maître à une vue globale, une vision large des phénomènes et des problèmes auxquels il sera confronté. Les cours destinés à la formation intellectuelle doivent prendre souvent la forme d'un enseignement de séminaire. Une fois les thèmes retenus, chaque séance donne lieu à un ou plusieurs exposés informatifs suivis de discussions et de suppléments d'information. Des textes ronéotés et distribués serviront d'instruments de travail.

En plus des enseignements permanents, l'école normale devra organiser des conférences sur un certain nombre de sujets qui ne peuvent faire l'objet de cours continu. Enfin, les méthodes actives dans l'enseignement dispensé à l'école normale et les exercices pratiqués doivent permettre de développer chez l'élève-maître :

- l'esprit d'initiative et de créativité
- le sens de la responsabilité
- l'esprit de coopération et de travail individuel.

- l'esprit scientifique (esprit critique et d'objectivité par exemple)
- l'esprit d'auto-formation, d'autonomie et de l'effort au travail
- le sens de l'humain.

Ce sont là des attitudes indispensables à l'homme de la société moderne, auxquelles il faut ajouter l'aptitude au changement. Car ce qui caractérise le monde d'aujourd'hui est l'accélération des changements, comme on le dit souvent et comme chacun peut le constater. Il en résulte pour tout travailleur une nécessité de constantes remises à jour des connaissances, d'adaptation perpétuelle. D'où l'importance qu'il lui faut accorder à l'acquisition des méthodes de travail, des facultés d'analyse et de synthèse, d'explication et de création, d'aptitudes à la comparaison, à l'appréciation et au jugement.

Aussi doit-il "apprendre à apprendre", faire preuve de courage, d'audace, de persévérance. Le rôle du professeur d'école normale est d'aider ses élèves, par les exercices les mieux indiqués, à développer toutes ces capacités afin que leur formation intellectuelle s'effectue dans l'optique souhaitée, mais cela ne va pas sans difficultés et pose des problèmes objectifs et subjectifs.

III.3.4. - PROBLEMES QUE POSE L'EMPLOI DES METHODES ACTIVES.

L'appel à l'emploi des méthodes actives ne date pas d'aujourd'hui, les écoles de formation de maîtres

l'ont toujours recommandé ou du moins en ont toujours parlé. Mais l'opinion des administrateurs de l'enseignement, des maîtres eux-mêmes, et notre enquête auprès des professeurs d'écoles normales et des instituteurs que nous avons observés dans leur classe, indiquent clairement que le caractère prépondérant de l'enseignement congolais reste dogmatique et livresque. Il est basé sur l'autorité du livre et du maître ainsi que sur le verbalisme. Chez les élèves, ce sont la passivité et le développement de la mémoire qui constituent les traits dominants. Bref ! l'enseignement congolais dans son ensemble revêt encore les caractéristiques des méthodes dites passives, telles que Madame Chenon-Thivet les décrit dans le passage ci-après pour souligner la différence qui les oppose aux "méthodes actives".

" (Les méthodes actives) définissent une certaine forme de travail dont le trait commun est de s'opposer au caractère d'autres méthodes dites passives. " L'élève est passif quand il (subit) un enseignement sans y prendre une part personnelle. Le sujet de la leçon est imposé par le maître dans un programme scrupuleusement réparti d'avance et n'est nullement affecté par les intérêts propres des élèves. Le plan de la leçon est tracé. S'il s'agit de sciences et qu'une expérience s'avère nécessaire, il la réalise lui-même, présente et commente les documents même s'il invite les élèves à l'observation. Il désigne dans le manuel les pages à apprendre, indique ce qu'il convient de retenir (par coeur), quels dessin, carte, schéma doivent être reproduits sur les cahiers. Selon les degrés, il dicte un résumé, ou un cours dont-il a pesé les termes. Le rôle strictement personnel de l'élève ne commence qu'au moment de l'exécution du devoir et de l'étude de la leçon " (1).

C'est la physionomie de ce que nous avons pu voir un peu partout dans les classes où nous sommes passé et

(1) - Chenon-Thivet "Les méthodes actives" in "éducation" nouvelle et monde moderne" IBID P. 94.

celle que présentent assurément les cours fondés sur les leçons magistrales, les dictées de notes dans les écoles normales où la majorité des professeurs interrogés affirment qu'ils utilisent ces moyens-là comme méthodes d'enseignement. Nous savons mieux désormais ce qu'elles valent et pouvons mieux apprécier les dangers qu'elles comportent pour l'éducation des jeunes à tous les niveaux.

Mais une question se pose : pourquoi cette situation se pérennise-t-elle au Congo malgré les appels à l'emploi des méthodes actives ? A notre avis les éléments de réponse se trouvent dans l'état même de son système scolaire, que nos enquêtes nous ont donné l'occasion de mieux pénétrer.

Aussi nous permettons-nous d'accuser :

- la surcharge des classes
- l'inexistence de matériel didactique adéquat
- les difficultés d'accorder ces méthodes avec les exigences des emplois du temps et des examens.
- mais principalement, la sous-qualification des maîtres, voire, de leurs formateurs.

Au regard de tout cela, on peut formuler l'hypothèse que les méthodes actives ne trouveront une meilleure application que dans la mesure où l'on prendra en considération ces divers obstacles et on essaiera de résoudre les problèmes posés.

III.3.5. - CONDITIONS DE REUSSITE DES METHODES
ACTIVES AU CONGO -

On peut se poser la question de savoir comment faire pour que les méthodes actives prennent le dessus sur les autres, dans le système scolaire congolais. Nous n'avons pas de solution miracle à proposer. Toutefois, nous pouvons, à partir de ce qui précède, énoncer quelques remèdes généraux.

- Décongestionner les salles de classe pour ramener le ratio-maître/élèves à un chiffre raisonnable. Sous la responsabilité de l'Etat et des pouvoirs locaux (districts-mairies), on peut engager une vaste opération "construction de bâtiments scolaires" au moindre coût, avec la contribution des masses populaires qui, nous le savons, sont sensibles aux problèmes de l'école. Il suffit de les organiser correctement.
- Alléger les programmes et les emplois du temps. voilà pourquoi, en ce qui concerne les écoles normales, nous avons proposé que, dans certaines disciplines, les programmes soient considérés comme des thèmes à partir desquels mener discussions ou activités.
- Réorganiser les examens de façon que l'on apprécie beaucoup plus l'intelligence, le savoir faire, que la mémoire simple. Les épreuves doivent être conçues dans cet esprit.

- et, surtout, former convenablement les maîtres en intensifiant l'étude et la pratique des méthodes actives. Car un instituteur bien formé et acquis à ces méthodes peut, même dans les conditions difficiles actuelles, réussir à les appliquer de manière satisfaisante s'il a de l'initiative et un esprit créateur élevé.

Il va sans dire que la seule application des méthodes actives ne permettrait pas à l'école normale de sortir de ses difficultés. Il faut nécessairement y mener d'autres activités et y introduire des facteurs déterminants pour le progrès envisagé.

III.3.6. - QUE DOIT-ON FAIRE D'AUTRE A L'ECOLE NORMALE
ET QUELS AUTRES PROBLEMES FAUT-IL
RESOUDRE ?

Nous savons que le rôle dévolu à l'instituteur est multiforme. C'est dire que le normalien doit être préparé à l'accomplir sous tous ses aspects. En exemple, nous citerons l'animation sportive et culturelle, qui représente un élément important dans la formation d'un maître. L'école normale doit la promouvoir en organisant, par exemple, des clubs de hand-ball, foot-ball, volley-ball dans le domaine du sport, et ceux du journalisme, du théâtre ou de la photo sur le plan de la culture. Ces clubs seront placés sous la responsabilité des élèves-maîtres eux-mêmes pour leur fonctionnement, ces derniers pouvant bénéficier des conseils d'un professeur qualifié en la matière.

Par ailleurs, en raison de la rénovation du système scolaire à entreprendre au Congo, les élèves-maîtres doivent pratiquer de manière effective les activités productives qui se font dans les écoles primaires (telle que l'agriculture) ou qui pourraient les aider à améliorer leurs conditions de travail sur le terrain (maçonnerie, menuiserie, notamment). Un maître capable de réparer lui-même une table-banc, une fenêtre, de reconstruire un mur et surtout de produire son légume est un bel exemple pour ses élèves et son entourage, en même temps que cela lui permet de surmonter quelques difficultés d'ordre pratique.

Il faut donc amener les élèves-instituteurs à apprécier tout l'intérêt que représentent ces activités. Notons en passant qu'elles donnent à l'école la possibilité de s'auto-financer avec le fruit de la vente de ses produits, en même temps qu'elles visent et peuvent réaliser son intégration à la vie, celle de l'élève dans son milieu naturel. Sur le plan culturel, elles favorisent l'acquisition de certaines connaissances.

Mais, pour que l'école normale congolaise réussisse mieux dans ses objectifs de formation, il convient d'y instaurer une discipline capable de favoriser l'effort chez les élèves, le respect de la loi et du bien public, et la sauvegarde de l'intérêt de tous. Pour y parvenir, elle fera en sorte que les élèves-maîtres participent à son implantation (élaboration des textes réglementaires - applications) et se chargent eux-mêmes de son contrôle sous le regard plus ou moins distant des autorités de l'établissement. C'est l'auto-discipline.

Celle-ci ne peut s'épanouir qu'à la faveur d'une organisation d'auto-gestion à promouvoir

également et devant couvrir tous les secteurs intéressant la vie de l'école (élaboration des programmes d'études, gestion du matériel de tous ordres, problèmes d'intendance, propreté, activités culturelles et sportives etc...).

Des commissions seront créées pour gérer ces différents secteurs, parfois avec la participation de quelques responsables administratifs. Les intéressés apprennent ainsi à administrer, autrement dit à prévoir, agir, évaluer et, si possible, rectifier. Cela développe leur esprit d'initiative et les prépare mieux à l'exercice de la responsabilité.

Il va sans dire que les écoles normales congolaises doivent être équipées en conséquence : outillage pour activités productives, animation culturelle et sportive, laboratoire, bibliothèque devant servir aux professeurs et élèves, ateliers (menuiserie par exemple etc...).

Au sujet de l'admission dans les écoles de formation de maîtres, l'idéal est que toutes les écoles normales recrutent leurs candidats parmi les titulaires du baccalauréat et les forment pendant trois ans (la dernière année vouée surtout au stage en situation). L'élève-maître bénéficierait de la qualité d'instituteur stagiaire et serait payé comme tel ; ce qui lui permettrait de se présenter aux épreuves pratiques du certificat d'aptitude pédagogique (C.A.P.) dès sa première année de service effectif.

Son examen de sortie doit être organisé de telle manière que les moyennes annuelles, elles-mêmes alimentées par les notes du contrôle continu des connaissances de l'année, aboutissent à la moyenne des 3 années et que celle-ci compte pour au moins 50 %. Toutes les disciplines enseignées doivent entrer en ligne de compte. L'examen de sortie doit également comporter des épreuves orales et

des épreuves pratiques de leçons. Tout cela pour que les résultats de cet examen reflètent la valeur de l'élève-maître, acquise au cours de sa scolarité à l'école normale.

Enfin, s'agissant des professeurs et encadreurs des écoles normales, il convient de les choisir parmi ceux qui justifient d'une formation pédagogique solide et d'une bonne expérience de l'enseignement pour qu'ils soient capables de maîtriser la méthodologie de l'enseignement de leur discipline et de suivre leurs étudiants en stage pratique.

Comme nous l'avons constaté tout au long de ce chapitre, la formation initiale du personnel enseignant se fait de nos jours avec des contenus hétérogènes. Car le champ d'action de l'instituteur pour le cas de l'école primaire, recouvre toute la sphère de l'éducation. Et l'on sait que celle-ci s'étend très loin, touchant à plusieurs domaines à la fois. Néanmoins, malgré cette diversité, la formation doit répondre à des principes clairs et précis pour qu'elle soit efficace.

Dans cette étude, nous avons cru devoir mettre l'accent sur la nécessité de faire acquérir à l'élève-maître des connaissances académiques et théoriques professionnelles solides, les attitudes et compétences les plus indiquées, une pratique de la classe éprouvée.

Vu que de tels objectifs de formation ne peuvent s'accomplir qu'avec une méthodologie appropriée, nous avons insisté sur les méthodes actives, qui devraient connaître un épanouissement heureux dans les écoles normales, pour leur valeur incontestable.

Nous avons montré également que l'élève-maître devrait recevoir une éducation socio-économique et socio-culturelle pour favoriser son insertion et celle de ses élèves dans le milieu naturel qui l'entoure, ainsi que

la nécessité pour lui, d'être formé à toutes les tâches d'animation liées à la vie de l'école.

Disons, pour terminer, que ce sont à la fois un nouvel esprit, de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes et techniques qu'il faut introduire dans les établissements de formation de maîtres du fondamental premier degré. Mais les dispositions prises à ce niveau doivent avoir une suite dans la vie professionnelle pour qu'elles aient un impact toujours grandissant et renouvelé sur les personnes intéressées et partant, sur le système scolaire du pays. Il faut, en d'autres termes, entretenir, voire consolider les connaissances acquises par les intéressés au moyen d'une formation adaptée à leur nouvelle situation, celle des instituteurs ayant une certaine expérience du métier. D'où l'intérêt de la formation des maîtres en cours d'emploi.

CHAPITRE 3.4. - FORMATION CONTINUE DES MAITRES
DU FONDAMENTAL 1er DEGRE, EN
REPUBLIQUE POPULAIRE DU CONGO.

Nos visites de classes effectuées auprès de certains instituteurs ont renforcé notre conviction que la formation des maîtres en cours d'emploi est une nécessité absolue au Congo. Ab beaucoup d'entre eux manquent les connaissances requises pour dispenser l'enseignement voulu. Leur pratique pédagogique est si lamentable qu'elle ne peut pas donner des résultats satisfaisants.

A eux seuls, déjà, ces deux facteurs justifient amplement l'obligation pour le pays considéré d'organiser une formation continue des maîtres. Dans tous les cas, même si ces derniers étaient plus aptes à exercer leur métier aujourd'hui, il n'en reste pas moins vrai que le besoin d'une remise à jour périodique des connaissances acquises, de l'adaptation indispensable à des techniques pédagogiques nouvelles, placeraient toujours ce pays devant la responsabilité de créer un type de formation pour les maîtres en exercice. Mais il y a également ce fait que le Congo qui aspire à la rénovation de son système d'enseignement, ne peut tout de même pas la réaliser en dehors d'une participation active de cette masse d'enseignants sortis de l'école normale à une époque où celle-ci n'avait pas et ne pouvait pas avoir les mêmes objectifs de formation qu'à l'heure actuelle. Pour toutes ces raisons donc, la formation continue des maîtres s'impose en République Populaire du Congo.

Elle doit néanmoins répondre à des principes clairement définis, recevoir un contenu viable afin d'être capable de combler les espoirs placés en elle.

A ce niveau, il nous paraît indispensable de souligner d'abord que la formation en cours d'emploi doit être considérée comme une continuation de celle que donne l'école normale surtout pour le Congo où la formation initiale - nous l'avons vu - n'est pas à la hauteur de ce qu'elle devrait être.

Il faut donc établir des liens particulièrement étroits entre ces deux moments, pour qu'ils se complètent mutuellement et servent la formation globale du maître. C'est dire que certains contenus éducatifs de la première formation comme la recherche, les méthodes d'enseignement, les attitudes et aptitudes à développer, l'économie etc..., trouveront là leur véritable épanouissement avec les possibilités autrement plus grandes offertes par le terrain de la pratique et l'expérience acquise.

Ensuite, les maîtres doivent comprendre que, pour eux, il s'agit d'une auto-formation à réaliser et que l'intervention extérieure, malgré son importance, ne constitue qu'un apport destiné à les aider dans cette entreprise, par son éclairage. Car personne ne peut s'imaginer qu'une formation institutionnalisée soit en mesure d'apporter au maître toute la formation dont il a besoin pour sa culture et l'exercice de son métier dans l'esprit que nous avons dégagé tout au long de ce travail. En plus du fait que c'est impossible, ce serait également aller contre le principe selon lequel "toute formation authentique vise à une auto-formation". Cette dernière suppose, pour le maître, un effort personnel d'assimilation des informations reçues et, par ricochet, la possibilité d'une discrimination en vue de leur adaptation aux conditions réelles de sa classe.

Les institutions de perfectionnement et les encadreurs des maîtres au Congo ont donc cette obligation de faire que ces derniers soient capables d'assimiler les informations pédagogiques qu'ils leur apportent. Les instituteurs, à leur tour, doivent se montrer réceptifs, ouverts aux problèmes traités, qui proviendront des besoins d'édu-cations, certes, mais aussi des questions fondamentales que se posent les maîtres eux-mêmes. D'où la nécessité de les associer à l'élaboration des programmes de formation ou de perfectionnement, comme nous l'avons suggéré au chapitre précédent, et d'encourager les échanges d'informations entre eux.

La formation en cours d'emploi doit permettre aux bénéficiaires de se sentir meilleurs qu'ils ne l'étaient du point de vue des connaissances et des comportements pédagogiques. Dans cette optique, le rôle des inspecteurs et conseillers pédagogiques chargés spécialement de l'encadrement des maîtres en cours d'emploi devient primordial ; et ils doivent en avoir une conception claire. Nous nous proposons donc d'éclaircir cette notion et d'esquisser le profil de l'inspecteur souhaité avant d'indiquer le contenu possible d'une "formation de maîtres en cours d'emploi".

III.3.8. - TYPLOGIE D'ENCADREMENT A PROMOUVOIR,
PROFIL DE L'INSPECTEUR SOUHAITE ET CONTENU
POSSIBLE D'UNE FORMATION DES MAITRES
EN COURS D'EMPLOI.

a)- Encadrement

Comme nous l'avons constaté, le besoin d'encadrement

au niveau du personnel enseignant du Fondamental 1er Degré est fortement ressenti par nos enquêtés. Plusieurs, parmi les instituteurs qui ont discuté avec nous, estiment malheureusement, que leurs encadreurs (inspecteurs et conseillers pédagogiques) ont une conception anachronique de leur rôle. Ils n'acceptent pas leurs initiatives et se considèrent comme dépositaires du savoir pédagogique. Au cours des visites de classes, ils s'érigent en censeurs intransigeants et prennent des attitudes traumatisantes pour les inspectés.

On peut penser que cette description du comportement des inspecteurs congolais, par leurs instituteurs est exagérée. Mais cela n'exclut pas qu'il y ait un fond de vérité et qu'il soit opportun, ici, d'indiquer à cette occasion quelques orientations capables d'esquisser la typologie d'encadrement pédagogique qu'il convient de promouvoir au Congo.

Celle-ci doit être perçue par les inspecteurs - conseillers pédagogiques, et les instituteurs eux-mêmes, comme une forme d'animation et non un exercice d'autorité qui porterait atteinte à la liberté de la personne encadrée. Elle doit permettre à ce dernier de délibérer ses propres choix en pédagogie et de les assumer pourvu que ceux-ci respectent les principes fondamentaux de l'éducation scolaire. Autrement dit, la typologie d'encadrement que nous proposons ici doit donner au personnel enseignant la possibilité de s'ouvrir aux innovations et aux changements éventuels que le système scolaire congolais est appelé à subir du fait de l'évolution des sciences de l'éducation en général, de la situation socio-politico-économique du pays en particulier. Cela implique l'obligation, pour l'inspecteur ou le conseiller pédagogique, de reconnaître à l'instituteur une plus grande

liberté, de plus grandes responsabilités dans son action éducative. L'inspecteur doit donc exercer sa fonction dans un esprit nouveau, tel celui que définit l'inspecteur Bianchéri :

"L'inspecteur nouveau style se trouve, vis à vis du maître, moins dans la perspective d'un juge dépositaire de valeurs que dans la perspective d'un co-responsable, c'est-à-dire qu'il doit partager avec le maître la responsabilité des essais et des expériences" (1).

Comme on le voit, ce passage se dresse contre cette conception du rôle de l'inspecteur fondé sur l'autorité plus ou moins absolue, qu'il a coutume d'exercer sur l'instituteur et que nos enquêtés ont dénoncée avec force. L'auteur y propose que l'inspecteur et l'instituteur conjuguent leurs efforts dans la recherche des voies et moyens susceptibles de concourir au progrès de l'enseignement. Ce qui nécessite l'instauration d'autres rapports entre les deux, et la reconnaissance par l'inspecteur de plus de liberté et de responsabilité au personnel enseignant. Toujours à ce sujet, un document de la commission nationale de l'école du peuple, stipule notamment :

"L'inspecteur doit être avant tout un animateur plutôt qu'un gendarme" (2).

Dans son esprit, cette recommandation emboîte le pas à celle de Bianchéri car l'inspecteur animateur est l'opposé même de l'inspecteur gendarme. Il exerce sa fonction, comme nous l'avons dit plus haut, avec le concours agissant de l'instituteur pleinement responsa-

(1)- Bianchéri in revue "l'éducation" n° 71 du 11 Juin 1970

(2)- P.C.T. Commission Nationale de l'école du peuple,
Réflexion sur l'école du peuple, document ronéoté
Brazzaville 1975 p. 8.

bilisé et jouissant d'une véritable liberté d'action, tandis que l'autre s'appuie essentiellement sur l'autorité que lui confère son pouvoir. Evidemment, la conception d'encadrement des maîtres que nous proposons ici pour le système scolaire congolais exige, on s'en doute bien des inspecteurs de type nouveau dont, certainement, il conviendrait de définir le profil.

b)- Profil de l'inspecteur souhaité

Il ne nous paraît pas utile de revenir sur les opinions exprimées par la plupart des instituteurs à l'encontre de leurs inspecteurs - conseillers pédagogiques lorsqu'il s'est agi d'apprécier la qualité de l'encadrement reçu. Néanmoins, nous devons savoir que le problème des encadreurs est d'importance au Congo car de la valeur de ceux-ci, de leur conscience professionnelle, de leur dévouement, de leur esprit d'initiative, dépendront, pour une part considérable, le redressement et la rénovation du système scolaire en place, à travers l'action qu'ils meneront auprès des instituteurs. Et nous soutenons que, dans le cas précis de la République Populaire du Congo, les maîtres, en raison des mauvais résultats scolaires des élèves, ont énormément besoin des encadreurs remplissant les conditions évoquées ci-dessus. C'est pour cela que les établissements de formation des formateurs comme l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (INSSSED) doivent tout mettre en oeuvre pour préparer des inspecteurs et conseillers pédagogiques de haut niveau (sur le plan intellectuel), maîtrisant parfaitement les sciences de l'éducation, rompus à la pratique pédagogique sur le terrain (et donc capables de reprendre une classe qui " chavire ", ouverts

aux changements, et à la recherche. Il faudra viser aussi les qualités morales qui permettront à ces encadreurs d'humaniser leurs fonctions.

Après ce bref aperçu sur la typologie d'encadrement à promouvoir au Congo, le profil de l'inspecteur souhaité, nous abordons à présent les grands volets constitutifs de l'encadrement, pédagogique, à notre avis :

c) - Contenu possible de l'encadrement pédagogique au Congo.

celui-ci pourrait comprendre :

- l'animation pédagogique
- le contrôle pédagogique
- le perfectionnement et le recyclage des maîtres.

C 1 - L'animation pédagogique

Certains inspecteurs - conseillers pédagogiques ayant répondu à notre enquête disent bien qu'ils la pratiquent plus ou moins. Mais les réponses reçues à son propos nous montrent qu'elle n'est pas diversifiée et qu'elle est mal organisée dans l'ensemble.

Pour nous, l'animation pédagogique auprès des maîtres du Fondamental 1, devrait se faire sous différentes formes parmi lesquelles :

- Les leçons d'essai
- Les visites de classes
- Les conférences pédagogiques-conférences des maîtres
- Les techniques pédagogiques spécifiques et la recherche.
- L'animation pédagogique au sein de l'école
- Et toutes les autres formes possibles.

Nous allons donc tenter, de les présenter successivement.

1. Les leçons d'essai

Comme nous l'avons constaté aux réponses à nos différents questionnaires, presque tous les maîtres et encadreurs fondent un grand espoir sur ce moyen qui, en fait est pratiqué dans la presque totalité des écoles congolaises du Fondamental 1. Mais il faut le rendre plus efficace. La leçon doit porter sur l'une des disciplines où le personnel enseignant éprouve quelque difficulté, être préparée en groupe, si possible avec le concours du conseiller pédagogique, voire de l'inspecteur, et donnée par un instituteur travaillant de préférence avec ses propres élèves. Elle sera suivie d'un débat libre et fructueux auquel participeront tous les maîtres présents à la séance. Ce sera l'occasion pour l'inspecteur de signaler et corriger certaines erreurs, de donner éventuellement (nous l'avons déjà dit dans ce travail), les fondements psychologiques ou d'ordre linguistique qui sous-tendent la méthode utilisée.

Le problème de la manipulation aux cours préparatoires par exemple, relève de la psychologie de l'enfant car en raison de son âge et de son développement mental, à ce niveau d'études, il ne peut s'élever à la compréhension des faits, à la connaissance, que par ce moyen. La méthodologie de l'enseignement du langage obéit aux mêmes principes et aux résultats de la recherche linguistique.

Au cours du débat, l'inspecteur doit chercher à persuader par une argumentation solide, scientifique et non imposer de manière purement autoritaire. Il reste entendu qu'en cas de mise en oeuvre de méthodes et moyens d'enseignement nouveaux, il faudra alors recourir à une leçon modèle, une leçon type.

. Les visites de classe

C'est là un moyen bien connu et utilisé par un assez bon nombre d'encadreurs ayant répondu à notre questionnaire. Mais, dans l'optique de l'animation pédagogique que nous ne cessons de recommander, les visites dans une classe, du directeur d'école, du conseiller pédagogique, de l'inspecteur, doivent avoir comme but suprême le souci constant d'aider le maître à se perfectionner.

L'encadreur cherchera donc à encourager, à mettre en valeur les petites réussites de l'instituteur avec qui, il aura un dialogue franc sur ce qu'il avait souhaité faire. Il lui prodiguera des conseils après le départ des élèves en vue de l'amélioration de son enseignement. Du comportement général de l'inspecteur ou conseiller pédagogique et de ce dialogue, sur la base de la libre discussion, doit naître la détermination pour le maître à mieux s'informer, à entreprendre des recherches, tenter des essais, et le sentiment de confiance qui l'amènera à rechercher personnellement les visites de son encadreur.

Dans la mesure du possible, le visiteur convoquera ensuite une séance pédagogique au niveau de l'école. Grâce à sa contribution, les discussions seront enrichissantes et l'équipe de maîtres se verra investie de forces nouvelles pour mieux travailler dans le sens du progrès de l'enseignement.

Mais les réponses reçues aux questionnaires du personnel enseignant déplorent, dans leur quasi totalité, un fait que reconnaissent les encadreurs eux-mêmes : la rareté des visites de classe effectuées par les inspecteurs et conseillers pédagogiques. Il va sans dire que, lorsque ces visites sont rares, elles provoquent l'appréhension chez les maîtres et les élèves, et n'ont pratiquement pas d'effet pour l'amélioration de l'enseignement ; quand elles sont fréquentes,

au contraire, elles créent l'accoutumance, permettent de redresser plusieurs erreurs, de stimuler des expériences heureuses.

Autrement dit, les visites de classes par les inspecteurs - conseillers pédagogiques doivent être multipliées au Congo, au moins dans la situation actuelle, pour qu'elles contribuent au redressement de celle-ci en améliorant l'action pédagogique des maîtres inspectés.

Mais il faut y associer bien d'autres formes d'encadrement dont diverses conférences avec les maîtres sur les problèmes d'éducation scolaire.

Les conférences pédagogiques - conférences des maîtres

Ces moyens ne sont nullement utilisés par les inspecteurs et conseillers pédagogiques de notre enquête. Pourtant, ils nous semblent bien indiqués pour concourir à la formation des maîtres en exercice dans un pays comme le Congo, où les encadreurs n'ont pas la possibilité de multiplier leurs visites d'écoles en raison de ce manque de matériel roulant qui les paralyse presque tous. Car une conférence pédagogique, par exemple, n'a pas besoin de se réunir tous les mois et la conférence de maîtres - qui se déroule généralement en absence de l'inspecteur, ne devrait pas poser de problème à sa tenue régulière.

Revenons aux conférences pédagogiques, pour dire qu'elles doivent porter sur des problèmes d'éducation ou de pédagogie pratique. Elles peuvent s'adresser à un public nombreux et se tenir à des intervalles éloignés. Pour qu'elles soient efficaces, les inspecteurs ou conseillers pédagogiques qui les donnent doivent, instaurer une participation active de tous les maîtres

intéressés en communiquant à l'avance le thème de la conférence.

Au cours de ces rencontres pédagogiques l'inspecteur peut présenter des travaux d'élèves résultant de la mise en oeuvre de moyens didactiques nouveaux (méthode, matériel) en provenance d'autres écoles; de classes expérimentales, les commenter pour mieux convaincre les hésitants et les inciter à l'action dans le sens de la rénovation pédagogique.

De même peut-il procéder à l'exposition permanente et sans cesse renouvelée de quelques travaux artistiques réalisés par certains élèves de sa circonscription (photo, dessin, travaux d'art menager, de bricolage etc...) pour créer une saine émulation parmi le personnel enseignant et entre les écoles.

Mais il faudrait surtout encourager ces réunions périodiques de maîtres par groupes, de même école ou d'écoles voisines, autour d'un ordre du jour précis, sous la responsabilité du directeur de l'école où se tient la réunion. Celle-ci peut porter sur divers points :

- échange d'expériences concernant l'emploi de telle ou telle méthode
- différents procédés utilisés dans l'enseignement de certaines disciplines
- étude de procédés susceptibles de mettre en pratique certains principes de méthodologie générale (le concret doit précéder l'abstrait par exemple).
- en un mot communication d'expériences réussies ou étude de moyens pratiques d'enseignement répondant à certains principes.
- examen critique des manuels et programmes en usage.
- analyse de documents intéressants relatifs à la littérature pédagogique et de textes législatifs importants.

Les maîtres en exercice peuvent réfléchir également sur le système d'éducation de leur pays pour mieux comprendre les problèmes qu'il sous-tend et se consacrer par équipe, à une étude comparée de certains systèmes d'éducation dans le monde, ou d'un problème précis (examen sanctionnant la fin d'un cycle par exemple) dans différents systèmes d'éducation. Ceci pourrait leur permettre de trouver quelque solution à certaines questions intéressant leur propre système scolaire.

A noter que les réunions de groupes de travail de maîtres ont aussi pour effet d'établir une saine collaboration entre eux et d'engendrer en leur sein une solidarité féconde sur le plan humain.

• Techniques pédagogiques spécifiques et recherche

Nos enquêtes et nos visites de classe nous permettent d'affirmer que le personnel enseignant du Fondamental 1, n'entreprend aucune action liée à l'application de certaines techniques pédagogiques spécifiques. Pourtant celles-ci peuvent rendre des services précieux à l'enseignement sur le plan qualitatif. Nous pensons notamment à :

- la technique d'observation et d'expérimentation en milieu scolaire.

Il s'agit ici pour les inspecteurs et conseillers pédagogiques d'amener leurs instituteurs à l'observation de quelques enfants ; dont on notera le comportement au jeu, au travail, en classe avec leurs camarades, avec le maître, à la maison, avec leurs parents (visite aux familles) afin que les intéressés acquièrent les aptitudes nécessaires, capables de les aider à bien connaître leurs élèves pour mieux

les former.

Ils peuvent même envisager :

- l'observation d'enfants déficients et arriérés dont on notera le cas échéant les goûts particuliers.
- l'observation des particularités individuelles des élèves et recherche des causes auxquelles répondent les différences constatées.
- l'observation d'enfants rebelles au travail ou incapables de fixer leur attention.

A ces techniques d'observation devrait s'ajouter l'apprentissage de l'utilisation des moyens auxiliaires d'enseignement (notamment audio-visuels). Ceux-ci permettraient tout à la fois, de faire face à l'insuffisance de maîtres qualifiés dont souffre le Congo, et d'améliorer le rendement de l'enseignement fondamental dans ce pays. Les maîtres s'entraîneraient donc à la projection des films éducatifs et autres, des films fixes, des diapositives, et à l'enregistrement sur bandes etc...

De même pourrait-on les initier à l'enseignement programmé.

Celui-ci place les élèves dans l'obligation de travailler seul, sur le rythme qui leur convient et a l'avantage de stimuler l'intérêt par la réponse qu'il donne immédiatement aux questions étudiées. Il fait travailler beaucoup d'élèves à la fois ; ce qui leur permet de recevoir en un temps plus ou moins court, un enseignement de qualité supérieure, que beaucoup de maîtres, dans le cas du Congo, ne sont pas en mesure de dispenser.

L'essentiel pour l'inspecteur est d'entraîner ses maîtres à l'administration et au contrôle des résultats,

par des tests avant et après l'étude d'une séquence (cette dernière étant préparée par une équipe de professeurs expérimentés). Nous pensons que l'enseignement programmé peut être appliqué au Fondamental 1, dès que les élèves savent lire (à partir du cours élémentaire par exemple).

Enfin, pour clôturer cette liste, nous citerons :

- la pratique des enquêtes.

Celle-ci est inconnue des écoles du Fondamental 1 à en juger par les résultats de nos investigations alors que son intérêt pour un enseignement rénové, tel qu'on le projette au Congo, ne saurait faire l'ombre d'aucun doute. Car elle permet d'entrer en contact avec la réalité des choses, d'acquérir des connaissances, d'ouvrir la voie à la recherche et au progrès. L'inspecteur ou conseiller pédagogique doit donc préparer l'instituteur de l'école fondamentale à se familiariser avec la vie socio-culturelle et économique de la localité où est implantée l'école ; pour que l'intéressé puisse établir des liens étroits entre son enseignement et le milieu considéré.

A cet effet, il peut enquêter, avec le concours de ses élèves, sur les progrès économiques enregistrés dans la localité (hygiène publique, conditions de vie domestique, progrès socio-culturel). Il peut recenser les métiers et professions des habitants des villages, visiter des vestiges historiques, en recueillir l'histoire, étudier certaines traditions locales (recherche sur la culture traditionnelle africaine).

Cette dernière doit être une grande préoccupation pour le personnel enseignant car la rénovation du système scolaire que préconise le Congo, est forcément liée à la révalorisation

du patrimoine culturel de ce pays. Les inspecteurs et conseillers pédagogiques doivent donc encadrer les maîtres de leurs circonscriptions respectives pour la réalisation de cet objectif. Ceux-ci, à leur tour, peuvent, par exemple, procéder à la collecte des contes, légendes, proverbes et devinettes en se servant des élèves eux-mêmes sensibilisés et organisés par équipe de 3 ou 4 pour la recherche. Le conte, la légende, le proverbe recueilli est transcrit directement dans la langue où on l'a entendu, celle que parle l'élève en principe. Les maîtres eux aussi doivent participer aux recherches. Ils peuvent utiliser le magnétophone ou même, comme pour les élèves, la transcription directe dans la langue utilisée par le conteur. Ils pourraient eux se consacrer beaucoup plus aux proverbes et devinettes dans le cas où leurs élèves rapportaient les contes en nombre suffisant. En classe, on porte cette transcription au tableau et la traduction en français sera faite par le maître et les élèves ensemble, mot à mot d'abord, en français correct ensuite. C'est-là un bon exercice de traduction, une occasion pour le maître d'apprendre du français à ses élèves en même temps qu'elle permet d'introduire les langues maternelles dans l'enseignement.

Cet exercice peut se faire à l'heure prévue pour le vocabulaire, l'élocution, la rédaction etc... Il peut s'effectuer sous un arbre en plein air (avec un tableau sur chevalet) et même en présence de quelques habitants du village qui s'y arrêteraient par curiosité. Le maître en profitera pour les intéresser à l'action ; en leur posant des questions sur le conte, la leçon de morale qu'il renferme. C'est une des occasions qui permettraient à des personnes extérieures à l'école, de participer à l'éducation des élèves et à l'encadrement des maîtres.

Si le titulaire de la classe n'est pas de la région, un autre maître parlant parfaitement la langue dirigera la tra-

duction ; mais l'exploitation qui s'en suivra, sera faite par le titulaire lui-même.

A titre d'exemple, il pourrait procéder comme suit :

- faire parler les élèves après le récit d'un conte (rôle du lièvre, de la cigale ou de la tortue dans le conte. A-t-il ou a-t-elle toujours le même rôle dans différents contes qu'ils connaissent ?).
- tirer la leçon de morale et éventuellement les autres enseignements contenus dans le conte (informations sur la vie des peuples, sur leur organisation politique et sociale, sur la médecine traditionnelle etc...).
- enregistrer au magnétophone les meilleurs chants intégrés aux contes, et il reviendrait à l'inspecteur de collecter les bandes et de faire transcrire ces chants en musique par un spécialiste. Ces chants pourraient même figurer dans un recueil de chants et contes congolais.
- baser les leçons de morale sur les proverbes recueillis ou le commentaire des enseignements tirés des contes.
- comparer ces contes et proverbes aux contes et proverbes français se rapportant aux thèmes étudiés (la recherche sera faite ici par le maître ou un groupe de maîtres), et amener les élèves, à constater que la sagesse est "la chose la plus partagée du monde", que leurs ancêtres ont eu à réfléchir eux-aussi

sur les mêmes problèmes humains que ceux des autres pays.

- utiliser les traductions des contes, pourvu que la forme soit bien soignée, comme texte de récitations et des devinettes, comme exercices d'intelligence.
- faire illustrer les meilleurs contes par les élèves. Encourager le talent artistique des élèves qui peuvent, sous l'inspiration des contes et dans un souci d'illustration pratique, fabriquer des masques, des marionnettes, des statuettes en bois que les élèves utiliseront dans les nombreuses saynètes à jouer, ainsi que des instruments de musique : petit balafon, arc musical, petite guitare pour accompagner les chants et danses à exécuter pendant les récits des contes et au cours des représentations théatrales.
- organiser des saynètes à partir des contes et surtout en fin d'année, lors des fêtes scolaires. Toutefois dans le domaine culturel en général, les maîtres doivent organiser avec leurs élèves, des groupes folkloriques, des groupes vocaux, des clubs de théâtre, si possible des clubs photos, des clubs de bricolage etc... Tout en suscitant la création des objets d'art évoqués ci-dessus même s'ils ne prennent pas appui comme nous l'avons suggéré sur des contes à illustrer.

Bref ! dans l'exploitation des contes et proverbes, le maître aura surtout à utiliser son imagination créatrice.

Enfin, les oeuvres réalisées par les élèves doivent toujours donner lieu à des expositions et trouver une place de choix au musée scolaire que l'inspecteur se fera le devoir

de recommander au niveau de chaque école. Ce musée renfermera tous les meilleurs objets fabriqués par les différentes promotions d'élèves ainsi que tous ceux dont on pourra se procurer dans le milieu, ou de provenance lointaine. Il doit être la "chose" des élèves et même des anciens. C'est à eux tous de l'entretenir, de l'embellir. Il sera un trait d'union de plus entre les élèves fréquentant une école et les anciens qui l'auront déjà quittée en même temps qu'il constituera un lieu de distraction et de culture pour toutes les personnes qui le visiteront.

Evidemment l'intérêt qu'ils doivent porter à la culture traditionnelle ne saurait détourner les instituteurs congolais de leurs responsabilités dans la recherche pédagogique proprement dite.

Au Congo où les écoles normales ne font aucune place à la recherche en éducation, il est du devoir des inspecteurs-conseillers pédagogiques d'instruire leur personnel enseignant sur les méthodes d'investigation appropriées, et de l'inciter à les mettre en pratique. Sous leur impulsion, les instituteurs peuvent entreprendre des recherches dans certains domaines : sociologie de l'éducation, diagnostic d'intelligence en milieu africain (tests) entraînement à l'appréciation par le système des tests des connaissances des élèves dans certaines disciplines d'enseignement (connaissance de la numération au cours élémentaire, du système métrique ou de l'acquisition de la langue française au cours moyen par exemple). Recherche pédagogique proprement dite (programme, méthodes d'enseignement etc...). En lecture au cours préparatoire, ils pourraient expérimenter les méthodes analytique et syllabique et évaluer les résultats ; les comparer entre eux aux fins de pouvoir apprécier en fonction de l'efficacité réelle de telle ou telle méthode.

Mais la formation continue des maîtres suppose aussi un auto-encadrement que les instituteurs peuvent réaliser entre eux au sein de l'école, sous la direction du Chef d'établissement.

• L'animation pédagogique au sein de l'école •

En dehors de l'action des inspecteurs - conseillers pédagogiques, le personnel enseignant du fondamental 1er degré doit s'organiser dans chaque école, sous la houlette du directeur, pour son auto-formation.

D'abord parce que ses encadreurs attitrés ne peuvent pas le suivre autant qu'il aurait fallu, en raison de la pénurie des moyens d'intervention qui caractérise leurs services comme ils le disent presque tous. Ensuite parce que des hommes et des femmes travaillant ensemble peuvent bien se compléter mutuellement et trouver en commun des solutions possibles à leurs problèmes.

Enfin parce que le directeur d'école, à travers ses prérogatives, doit être considéré en République Populaire du Congo comme le premier conseiller pédagogique de l'instituteur placé sous son autorité. Tout cela souligne l'obligation pour l'école et son directeur, de se consacrer réellement, par des formules appropriées, à la formation continue de leurs maîtres. Tous les instituteurs responsables des mêmes classes pédagogiques peuvent constituer un groupe-classe étudiant les problèmes scolaires à ce niveau : méthodes, programmes, manuels, sans oublier l'échange d'expériences réalisées. Chaque groupe est animé par un maître chevronné et le directeur naturellement, coordonne l'ensemble des activités des groupes. Ainsi le personnel

enseignant pourra-t-il participer réellement à son auto-formation car nous pensons avec Raymond Toraille que :

"Les maîtres doivent être pour eux-mêmes et naturellement dans leurs équipes, leurs propres animateurs. C'est en échangeant et en communiquant qu'ils surmonteront l'isolement pédagogique dont nous avons marqué tout ce qu'il a de néfaste. Cela est possible dès aujourd'hui, à condition qu'ils le veillent"(1).

C'est à eux-mêmes de jouer le jeu il est vrai, mais aussi, dans une certaine mesure au moins, aux inspecteurs conseillers pédagogiques qui doivent les sensibiliser correctement, leur tracer au besoin la voie à suivre, et veiller à l'application de celle-ci en exigeant les procès-verbaux des séances consacrées aux activités réalisées par ces maîtres.

Quant au directeur dont nous n'envisageons pas ici le rôle administratif, en plus de sa fonction de coordinateur des institutions pédagogiques de son école, il doit guider, encourager, conseiller ses adjoints (les moins expérimentés surtout). S'il est déchargé de classes, il donnera des leçons dans les cours de ces jeunes maîtres en leur présence et selon une rotation qu'il aura établie à l'avance.

Mais cela demande quelques capacités. Pour cette raison essentielle, la nomination des directeurs d'écoles doit être prise au sérieux et fondée sur des critères visant en premier lieu, la compétence et l'efficacité.

Enfin passons aux autres moyens susceptibles d'aider les maîtres à prendre en charge leur éducation permanente en République Populaire du Congo.

(1) - Toraille (R) L'animation pédagogique.

• Les autres moyens pouvant contribuer à l'éducation permanente des maîtres au Congo.

Nous savons que, dans ce pays, les maîtres, en cours d'emploi se plaignent beaucoup du manque d'information nécessaires au bon accomplissement de leurs tâches. Les librairies (qui, au demeurant ne sont pas aussi riches qu'on l'aurait souhaité) n'existent que dans les principaux centres. Le personnel enseignant, même celui des grandes villes comme Brazzaville, Pointe-Noire, Loubomo, est donc confronté à un réel besoin d'informations pour sa culture générale et ses obligations professionnelles.

Nous pensons que les inspecteurs - conseillers - pédagogiques peuvent y répondre d'une certaine manière en multipliant pour lui, quelques documents importants de ceux qui leur tombent sous la main, en créant des organes internes de liaison capables de véhiculer des informations d'ordre culturel et professionnel. Sous leur instigation, que les maîtres s'abonnent à titre individuel ou collectif à des revues pédagogiques.

Evidemment l'inspecteur ou conseiller pédagogique se devra de leur donner la bibliographie nécessaire.

Pour sa part, l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique (INRAP) doit animer et régulièrement, des émissions pédagogiques sur les antennes de la radio et de la télévision. Mais il devra s'arranger pour que ces émissions passent à des heures où elles ont toutes les chances d'être bien suivies par la plupart des maîtres.

Nous pensons également qu'il pourrait organiser des cours par correspondance moyennant une certaine participation financière des maîtres désireux de les suivre. Il étudierait avec les inspecteurs et le corps enseignant (par le biais des enquêtes) les modalités d'organisation de ces

cours, l'orientation qui conviendrait le mieux.

Mais pour nous, l'encadrement pédagogique suppose aussi un certain contrôle.

C.2 - Le contrôle pédagogique

En effet, parmi les composantes possibles de l'encadrement pédagogique au Congo, il faut inclure à notre avis, le nécessaire contrôle d'un fonctionnement régulier de l'école: ponctualité, organisation du travail, tenue des registres, tenue générale de la classe, mais aussi et surtout : le contrôle portant sur un certain nombre de points à caractère purement pédagogique. Quels sont les programmes suivis ? Sont-ils conformes aux programmes officiels ? Découvre-t-on chez le maître, à partir des leçons entendues, l'intention d'adapter son enseignement aux réalités du pays et aux impératifs de la vie moderne ?

- Quelles sont les méthodes d'éducation pratiquées pour que les élèves bénéficient d'une assistance pédagogique satisfaisante ?
- Quelles sont les aptitudes professionnelles du maître ?
- De quels moyens didactiques dispose - t - il ?

Les programmes, manuels, documentations, matériels utilisés permettent-ils^{d'}atteindre les objectifs assignés (formation à la vie en général, préparation à un diplôme, un concours, un examen, un métier, une activité particulière).

Le niveau des élèves est-il suffisant pour une assimilation normale des enseignements dispensés ? Tout ceci pour mieux concevoir l'action d'animation à entreprendre et déterminer les secteurs névralgiques nécessitant une intervention à court et à long terme, en vue de l'amélioration de l'enseignement.

Le contrôle pédagogique à instaurer au Congo est donc pour nous la surveillance ou la vérification de l'application correcte des principes tendant à assurer une bonne éducation et une bonne formation de la jeunesse. Nous nous situons ici au contrôle exercé par les inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles et autres encadreurs, laissant délibérément de côté ; celui des instituteurs sur les élèves, et de l'état qui peut éventuellement contrôler un fait précis de l'enseignement ou de l'éducation dans son ensemble.

* Mise en oeuvre de ce Contrôle pédagogique *

Au niveau de l'établissement scolaire, il sera considéré comme l'une des grandes préoccupations du directeur d'école malgré ses tâches administratives. Et l'inspecteur ou conseiller pédagogique doit juger dans une classe, à travers l'enseignement, l'activité des élèves, l'expression et la communication (parmi les élèves, entre les élèves et le maître), le travail personnel et le travail en équipe, le contrôle des connaissances effectué par l'instituteur.

De même l'inspecteur appréciera-t-il le niveau culturel et professionnel moyen des maîtres. Dominent-ils suffisamment leur enseignement ? En quelle discipline sont-ils particulièrement gênés ? Ont-ils réellement conscience des difficultés d'ordre pédagogique qu'ils rencontrent dans leur enseignement ? Il faut s'attacher à déterminer le niveau le plus élémentaire de connaissances pédagogiques communes

chez les maîtres, car c'est à ce niveau que devront débiter les activités de perfectionnement et de recyclage dont nous parlerons sous peu.

L'encadreur doit également se rendre compte du niveau où se situe l'action des maîtres en faveur de leur propre changement. Ont-ils conscience de l'importance de leur rôle dans l'avenir du développement économique du pays ? Car, nous ne le dirons jamais assez : pour que l'éducation soit un facteur de développement économique et social, de motivation au progrès, il faut que les changements apportés à ses structures, à ses objectifs, à son esprit, à ses méthodes, soient acceptés par le personnel enseignant. Or la résistance au changement se situe à tous les niveaux, y compris à celui des instituteurs.

Il faut noter enfin et prendre en compte, au besoin pour les diffuser, les initiatives heureuses prises par des maîtres ou les actions posées par eux sur recommandation d'un encadreur, allant dans le sens de la rénovation pédagogique. Mais le contrôle ne saurait être fait aujourd'hui comme dans l'ancienne conception où il se ramenait presque toujours à une simple vérification de la répétition exacte des modèles reçus en vue de la transmission des connaissances. De nos jours, le contrôle pédagogique doit se faire au Congo sous l'esprit de l'animation c'est-à-dire avec l'idée cardinale d'aider le maître à se perfectionner dans sa liberté d'action.

C.3. - Les stages de recyclage et de perfectionnement des maîtres

C'est un volet important de la formation continue du corps enseignant. Malheureusement son organisation au Congo, est bien loin de satisfaire la grande majorité des instituteurs interrogés sur cette question. Et les inspecteurs

eux-mêmes ne l'approuvent pas dans leur ensemble. Il convient donc d'y mener une réflexion approfondie dans l'espoir de lui trouver une forme acceptable par toutes les parties intéressées, et susceptibles de contribuer réellement à l'amélioration de la qualité des maîtres en cours d'emploi. Mais au préalable, essayons d'examiner le sens des termes "recyclage" et "perfectionnement" des maîtres au Congo.

Le recyclage est considéré comme une simple remise à jour des connaissances de l'instituteur ou la préparation de ce dernier à l'utilisation des méthodes et techniques nouvelles. Il n'implique pas un changement de statut et ses stages sont de courte durée. Par contre, les stages de perfectionnement sont organisés pour une qualification professionnelle plus élevée et impliquent un changement de statut (reclassement en catégorie supérieure, donc une promotion). C'est ce qui explique qu'ils soient relativement longs. Nous ne remettons pas en cause ces deux concepts. L'essentiel pour nous est que les deux catégories de stage visent les mêmes objectifs pédagogiques poursuivis par la formation des maîtres dont nous avons indiqué le profil dans cette étude. A ce sujet, nous nous contenterons ici, de dire simplement, un peu comme à titre de rappel, que le maître sortant d'un stage de perfectionnement doit pouvoir donner la preuve de posséder un niveau de culture générale amélioré, à travers sa maîtrise des principales matières qu'il enseigne, avoir d'autres attitudes dans l'exercice de sa fonction et jouer un rôle important pour la transformation de son milieu dans le sens du progrès sur le plan culturel, économique et social.

Mais pour que les stages en question atteignent les résultats escomptés, ils doivent être organisés minutieusement.

* Organisation possible *

Celle-ci doit s'appuyer à notre avis sur une approche planifiée des problèmes. Avant toute chose, procéder à une espèce d'enquête pour inventorier les besoins les plus urgents et ceux qui le sont moins.

- quels maîtres avons-nous dans l'ensemble (du point de vue de la qualification).
- quels sont ceux qu'il faudrait recycler d'abord, au regard du profil du maître que nous nous sommes fixé ?
- de quels niveaux sont-ils ?
- quelles méthodes d'enseignement pratiquent-ils ?

Les réponses à ces questions vous aideront dans la programmation des stages qui peuvent comporter de grandes différences relatives au contenu et à la durée (surtout lorsqu'ils ne sont pas de même nature). On peut distinguer :

- des stages de maintien de connaissances et d'acquisition des méthodes et techniques nouvelles (ouverts à tout le personnel enseignant).
- des stages tenant lieu de formation initiale réservés en principe aux jeunes "recrues" appelées volontaires de l'éducation dans le cas du Congo.
- des stages de promotion (donnant accès au grade supérieur).

- on songera ensuite à planifier les moyens (financiers, matériels, pédagogiques, humains etc...).

Nous pensons qu'au niveau ministériel on devrait prendre toutes les mesures appropriées pour que la formation en cours d'emploi devienne une activité en soi, dotée de crédits au même titre que les services permanents de formation normale des maîtres. Ces mesures faciliteraient les attributions des crédits au perfectionnement des maîtres en exercice.

Ainsi pour l'organisation des stages au niveau national et régional, des crédits spéciaux peuvent être mis à la disposition du Secrétariat Général à l'Enseignement Fondamental en ce qui concerne le premier cas, de chaque direction régionale, pour les stages régionaux.

Ces crédits doivent servir notamment :

- aux dépenses de matériel
- aux stimulants sous forme d'indemnités forfaitaires à accorder à chaque encadreur lorsque le stage qu'il anime dépasse deux semaines.

Nous avons déjà eu à signaler dans cette étude que de nombreuses réponses aux questionnaires des encadreurs attribuaient à ce manque d'indemnités, certaines négligences relevées par les stagiaires du C.P.M. On doit donc tout faire pour que le stage, quel qu'il soit, dispose toujours d'un matériel de reproduction de documents (papiers, encre, etc...). Et la réalisation des documents de base comme les programmes, les fiches

détaillées, modèles traitant les principaux thèmes retenus au niveau national, incombe à l'INRAP ou à la direction dont nous allons suggérer la création dans les prochaines lignes. Dans tous les cas, l'instance organisatrice est tenue d'assurer la multiplication en quantité nécessaire de tous les documents utiles au stage dont elle a la responsabilité.

En ce qui concerne les moyens pédagogiques, priorité doit être donnée aux programmes et à ce sujet il convient de :

- planifier en détails les programmes y compris les statistiques, les objectifs assignés à chaque stage.
- maintenir l'équilibre entre l'objectif permanent qui est la formation des maîtres qualifiés et des considérations immédiates, tel que le perfectionnement des maîtres n'ayant pas encore les qualifications requises de manière que, d'une part, les objectifs à long terme ne soient pas sacrifiés aux besoins à court terme, et que d'autre part, la solution des problèmes urgents ne soit pas indûment retardée.

Mais le moyen le plus déterminant pour la réussite d'un stage de perfectionnement et de recyclage des enseignants au Congo, semble être le personnel d'encadrement qui doit être spécialement préparé à cet effet. Celui-ci sera constitué de cadres de l'enseignement primaire (inspecteurs, conseillers pédagogiques) mais aussi

des professeurs d'école normale, de ceux de l'enseignement secondaire et éventuellement de l'université, ainsi que des responsables d'autres administrations gouvernementales. La coopération de ces divers organismes et institutions du pays au recyclage et perfectionnement de maîtres peut être variée.

Les écoles normales qui s'occupent déjà de la formation initiale des maîtres, sont naturellement appelées à jouer un rôle important dans le perfectionnement de ces instituteurs. Elles pourraient prêter leur concours à l'élaboration du programme de perfectionnement, donner des cours aux différents groupes de maîtres en exercice, organiser des conférences, des cercles d'études et des travaux pratiques sur des problèmes particuliers, procéder à des travaux d'évaluation. Il faudrait dans cette perspective, les équiper pour cela, leur fournir au besoin du personnel et des installations supplémentaires.

Les écoles secondaires quant à elles pourraient se charger de la culture générale car le perfectionnement des maîtres insuffisamment qualifiés doit viser à la fois la culture générale et la formation professionnelle.

Le concours de l'université revêtirait les formes suivantes :

aide à la planification et l'élaboration des programmes, fourniture du personnel pour les cours spécialisés (élaboration des tests etc...) cette institution prendrait également la responsabilité d'assurer un enseignement de niveau supérieur aux maîtres qualifiés qui y aspirent tant, des cours pour les administrateurs de l'enseignement (inspecteurs, conseillers pédagogiques, professeur d'écoles normales) et exécuter des programmes

de recherche et d'évaluation.

Mais à quelle structure confier l'administration de la formation et du perfectionnement des maîtres ?

- * Administration de la formation et du perfectionnement des maîtres au Congo.

En raison de l'importance que nous reconnaissons à la formation globale du personnel enseignant, nous pensons qu'il faudrait créer au niveau national, parallèlement aux autres directions du Secrétariat Général à l'Enseignement Fondamental, une direction spécialement chargée de la formation du corps enseignant (formation initiale et continue) pour dégager le perfectionnement et le recyclage des maîtres de cette grande direction de "l'Alphabétisation et de l'éducation permanente" (D.A.E.P.) qui, à notre avis ne peut pas accorder dans cette grande mêlée, toute l'attention voulue au recyclage et perfectionnement des enseignants.

Nous suggérons aussi l'établissement d'une coopération des directeurs régionaux, inspecteurs primaires, et personnel enseignant à la mise au point des objectifs et programmes nécessaires au perfectionnement des instituteurs afin que son organisation bénéficie de toutes les expériences possibles.

Enfin la création d'un système beaucoup plus décentralisé d'organisation et de gestion du perfectionnement en cours d'emploi (direction régionale, inspection primaire) qui permettrait de mieux adapter cet enseignement aux conditions locales.

Dans tous les cas, les stages demandent une organisation minutieuse qui ne doit négliger aucun aspect important y compris la durée nécessaire à son efficacité.

* Organisation des stages, durée et périodicité.

Plusieurs solutions sont possibles : stages de vacances, stages en cours d'année scolaire etc... Mais pour éviter de grands déplacements et de grands rassemblements à l'occasion de ces stages dont certains doivent atteindre le plus de maîtres possible, la formation permanente se réalisera à plusieurs niveaux et à des périodes déterminées. Selon leur nature, les stages peuvent se dérouler soit au niveau local, soit à l'échelon de la circonscription scolaire ou régionale, soit à celui de la nation.

Les stages du niveau national sont sous la responsabilité directe du Secrétariat Général à l'Enseignement Fondamental, par ses Directions Centrales de l'Alphabétisation et de l'Education Permanente, de l'INRAP ou de la Direction de la Formation des enseignants dont nous souhaitons vivement la création. Ils peuvent, rassembler des groupes de maîtres dans un ou plusieurs endroits centraux, et de préférence pendant les grandes vacances. De même sera-t-il organisé à ce niveau, des stages de très courte durée et pendant l'année scolaire, pour les cadres directeurs régionaux, inspecteurs primaires, conseillers pédagogiques) qui doivent à leur tour ouvrir d'autres stages dans leurs circonscriptions respectives).

Il s'ensuit que les stages de niveau inférieur se dérouleront sous la responsabilité soit du directeur régional, soit de l'inspecteur primaire ou conseiller pédagogique. Toutefois les objectifs et contenus de programmes doivent s'inscrire dans les lignes tracées avec

le concours de toutes les parties intéressées, quitte naturellement, à y introduire quelques éléments jugés nécessaires pour une certaine adaptation au milieu.

La période qui leur convient le mieux est celle des congés de Noël et de Pâques. Mais l'inspecteur ou conseiller pédagogique peut toujours, en dehors des congés, organiser des mini-stages regroupant un certain nombre d'écoles, à un lieu central pour la zone considérée, c'est le stage local.

Sur le plan pédagogique, les programmes de ces stages doivent comprendre une formation générale équilibrée, une formation pédagogique conçue comme un entraînement pratique et réfléchi à la conduite de la classe, une information économique et sociale offrant des motivations à la volonté de participer à l'effort national de développement, enfin une initiation à l'étude du milieu.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, disons que dans tous les stages destinés au personnel enseignant, la méthode doit être active. Les acquisitions de connaissances, les apprentissages, les recherches se fondent sur une participation organisée des stagiaires ; on s'applique à faire naître et développer des comportements coopératifs.

Il s'agira donc d'établir des communications fructueuses entre les stagiaires et toutes les personnes qui viennent apporter leur compétence. Les travaux de groupe l'emporteront sur les études individuelles. Autrement dit, les leçons étroitement didactiques seront bannies au profit des travaux de groupes, du travail sur document et l'analyse réfléchie. Ces orientations méthodologiques restent valables pour tous les stages du corps enseignant.

Mais dans ce même cadre, il faut parvenir également à donner une formation confortable aux jeunes maîtres versés dans l'enseignement sans être passés par une école normale.

* Programme des stages tenant lieu de formation initiale

Comme nous l'avons déjà dit, les stages tenant lieu de formation initiale sont destinés aux jeunes que l'on recrute parfois à la veille de certaines rentrées scolaires pour faire face au déficit croissant des maîtres, devant une scolarisation toujours galopante. Nous souhaitons tout d'abord que le recrutement s'effectue juste en fin d'année scolaire (immédiatement après les examens terminaux de l'enseignement secondaire) afin de pouvoir organiser pendant les grandes vacances (3 mois environ) les stages qui leur sont destinés.

Quant aux programmes, ils doivent s'inspirer de ceux des écoles normales, mais dans l'optique d'une formation accélérée. Sur le plan de la culture générale, la formation doit aller à l'essentiel ; c'est-à-dire à ce que les futurs maîtres devront enseigner. En calcul par exemple faire de l'arithmétique et du système métrique mais à un niveau assez élevé.

Pour ce qui est de la connaissance du métier, il convient d'amener directement ces jeunes à l'acquisition de la pratique susceptible de les aider à bien tenir une classe. La méthodologie d'enseignement, reste la même, celle qui favorise la formation du jugement, de la réflexion et l'esprit d'initiative.

Voyons à présent comment peuvent être conçus les autres stages dits de perfectionnement de maîtres.

Organisation et programmes des stages de perfectionnement de maîtres

Nous avons déjà indiqué que les "stages de perfectionnement de maîtres" sont ceux qui donnent droit à une promotion. Ils sont organisés actuellement sous l'appellation "centre de perfectionnement de maîtres" (C.P.M.) et destinés au personnel enseignant ayant satisfait à un concours.

Ces stages, nous nous en souvenons ne rencontrent pas l'assentiment, au moins sous leur formule actuelle, de la grande majorité des stagiaires ayant répondu à notre questionnaire.

Nous nous apercevons même que l'ancien Secrétaire Général à l'Education Nationale les avait stigmatisés lui aussi, dans une lettre adressée au directeur de l'INRAP et en ces termes :

SGEN/PMV/ENI/25.08.77
Ministère de l'Education
Nationale
N° 0194/MEN/SGEN

Brazzaville, le 25 Août 1977

Le Secrétaire Général à
l'Education Nationale

Au

Directeur de l'Institut National de Recherche et d'Action
Pédagogique

à - BRAZZAVILLE -

"Les stages de recyclage, de formation et de perfectionnement des enseignants tels qu'ils se pratiquent actuellement sont loin d'atteindre les objectifs que s'est assigné le Ministère de l'Education Nationale dans le cadre de sa politique de formation des maîtres. En particulier, ils ne préparent pas les enseignants à réaliser les innovations prévues en matière d'éducation.

Pour remédier à cette insuffisance nous pensons qu'il est nécessaire, en plus des stages de vacances, d'organiser des cours par correspondance.

Vous voudrez bien préparer dans ce sens, un dossier à soumettre pour étude au conseil de directeurs centraux dans les prochains jours" (1)°

R. Mang. Benza.

La situation n'a pas évolué depuis, comme nous venons de le constater à travers nos enquêtes.

Comment peut-on les organiser ?

* Organisation possible *

En raison de la pénurie de maîtres qui sévit encore au niveau de l'école fondamentale, il n'est certainement pas facile, dans l'immédiat, de revenir à l'ancienne formule qui détachait pour une ou deux années scolaires, tous les maîtres admis au concours d'entrée, comme le réclament la plupart de nos enquêtés du C.P.M.

Aussi pensons-nous qu'on pourrait toujours consolider la formule actuelle en admettant les stagiaires à un établissement équipé à cet effet (l'école normale de Loubomo par exemple) pendant toute la période des grandes vacances.

(1) - Mang-Benza (R) Lettre au Directeur de l'INRAP
Archives Secrétariat Général. Education Nationale
Brazzaville 1977.

On établirait une rotation pour les encadreurs qui percevraient, comme nous l'avons souhaité, une indemnité forfaitaire.

Quel pourrait en être le programme ?

* Programme possible d'études *

Ce programme doit refléter celui des écoles normales. Il sera conforme également aux grandes lignes directrices des programmes que nous avons suggérés pour les stages destinés à tous les maîtres en exercice (maintien de connaissances et adaptation aux nouvelles techniques). Il comportera l'enseignement des disciplines fondamentales (mathématiques, sciences, histoire, géographie), une initiation à la psychologie de l'enfant, une formation pédagogique théorique et appliquée ainsi que les activités pratiques) en vue de l'action à mener sur le terrain.

L'importance accordée à la culture générale d'une part, à la pédagogie théorique et pratique d'autre part, variera selon le niveau du personnel à recycler.

Les méthodes d'enseignement sont celles que nous avons déjà eu à indiquer. Il sera en outre institué un contrôle continu de connaissances pour astreindre les stagiaires à suivre les cours de perfectionnement avec tout le sérieux qu'il faut. Et si le travail d'ensemble qui doit être sanctionné par un certificat de fin de stage n'est pas satisfaisant, le stagiaire n'obtient pas son diplôme et ne peut pas être reclassé en catégorie supérieure.

Il conserve seulement le droit de reprendre sa formation ou son examen final. Au cas où le stage s'étendait sur plusieurs années, chaque année passée avec succès donnerait droit à une attestation de niveau de stage, tenant lieu

en même temps de visa pour l'accès en classe supérieure. Toutes ces mesures peuvent contribuer nous en sommes sûr au réajustement des stages de perfectionnement de maîtres, que tous les stagiaires continuent de prendre à la "légère" comme nous l'ont déclaré la plupart d'entre eux.

Mais nous nous sommes aperçu également que les encadreurs eux-mêmes ont besoin d'un recyclage. Celui-ci pourrait être organisé périodiquement.

Stage des encadreurs

Les réponses aux questionnaires des inspecteurs - conseillers pédagogiques et les entretiens que nous avons pu avoir avec bon nombre d'entre eux, nous ont donné la conviction que ces encadreurs des maîtres en cours d'emploi ont aussi besoin d'être recyclés.

Leur stage pourrait se dérouler soit sur place au Congo, avec la participation des compétences locales et d'experts de l'assistance multilatérale ou bilatérale, soit éventuellement à l'étranger pour une durée moyenne (un à trois mois).

Et que peut-il comporter ?

A notre avis, les inspecteurs - conseillers pédagogiques doivent recevoir une formation ou même une simple information dans des domaines qu'ils ne maîtrisent pas, sinon difficilement, et jouant un rôle important dans la bonne gestion de tout système scolaire. Car, non seulement le Congo a le devoir de bien gérer son système, mais il se propose également de le rénover.

Parmi les secteurs de compétences susceptibles de l'aider dans cette double tâche, et pouvant figurer au programme de recyclage de ses encadreurs pédagogiques,

nous citons :

- la recherche pédagogique
- les problèmes de développement
- la planification scolaire
- l'utilisation des nouvelles techniques d'éducation, des techniques d'évaluation
- les statistiques.

En outre, ils étudieraient divers systèmes scolaires dans le monde (le contenu de l'enseignement, les méthodes et techniques utilisées, le rôle de l'éducation dans le développement général de ces pays). Ils rechercheraient les causes des déficiences quantitatives et qualitatives de l'enseignement à tous les niveaux, les moyens d'y remédier, ceux qui permettraient d'insérer l'école dans le contexte africain en général, congolais en particulier, et de la faire participer aux obligations du développement. Ils définiraient le rôle que les cadres doivent jouer dans la révision permanente à tous les niveaux, des programmes et méthodes d'enseignements. Ceci pour les rendre plus aptes à assurer leur fonction d'encadrement auprès des instituteurs et de participer à la rénovation du système scolaire congolais.

Ainsi, l'organisation, le programme, le déroulement, les résultats des stages et des journées pédagogiques de la circonscription seraient-ils soumis à une critique attentive. On se pencherait aussi sur des questions qui relèvent de la conduite et de la pratique de la classe par les maîtres (l'enseignement tend-il à se débarrasser du verbalisme, des routines et du formalisme ?).

Dans l'affirmative, comment encourager et accélérer le mouvement ? Dans le cas contraire, peut-on intervenir avec plus de discernement que par le passé ?

C'est dire, pour terminer, que le système scolaire congolais doit recycler correctement son personnel enseignant s'il veut atteindre les objectifs visés. Car, d'une part, on ne peut pas introduire des innovations sans préparer les anciens maîtres aux nouvelles tâches qu'elles leur imposent, et d'autre part, livrer ce personnel à l'obsolescence. On doit donc l'aider à assumer son auto-formation par un encadrement efficace et des stages capables de lui faire acquérir les connaissances et attitudes nécessaires à l'accomplissement de sa fonction et à la poursuite de sa formation personnelle. L'encadrement se fera sous forme d'animation, seule capable de favoriser l'épanouissement des attitudes souhaitées chez le maître et notamment par des inspecteurs et conseillers pédagogiques de type nouveau. Ceux-ci devront susciter et encourager l'auto-encadrement chez les instituteurs exerçant au sein d'une même école et il est recommandable que diverses administrations représentant des compétences variées participent, chacune dans son domaine précis, au recyclage et perfectionnement des maîtres en cours d'emploi.

Enfin les stages de tous ordres organisés au bénéfice des maîtres à recycler, doivent être considérés comme des moments privilégiés de leur encadrement. Aussi les programmes et méthodes à utiliser devront-ils permettre la réalisation des objectifs poursuivis.