



Institut National de Recherche en Sciences Sociales et Humaines

BOLUKI

Revue des lettres, arts, sciences humaines et sociales

ISSN : 2789-9578



N°2, Juin 2022

BOLUKI

Revue des lettres, arts, sciences humaines et sociales
Institut National de Recherche en Sciences Sociales et Humaines (INRSSH)

ISSN : 2789-9578

Contact

E-mail : revue.boluki@gmail.com

Tél : (+242) 06 498 85 18 / 06 639 78 24

BP : 14955, Brazzaville, Congo

Directeur de publication

OBA Dominique, Maître de Conférences (Relations internationales), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

GHIMBI Nicaise Léandre Mesmin, Maitre-Assistant (Psychologie clinique), Université Marien Ngouabi (Congo)

GOMAT Hugues-Yvan, Maitre-Assistant (Écologie Végétale), Université Marien Ngouabi (Congo)

GOMA-THETHE BOSSO Roval Caprice, Maitre-Assistant (Histoire et civilisations africaines), Université Marien Ngouabi (Congo)

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

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

VOUNOU Martin Pariss, Maitre-Assistant (Relations internationales), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique

- AKANOKABIA Akanis Maxime, Maître de Conférences (Philosophie), Université Marien NGOUABI (Congo)
- ALEM Jaouad, Professeur-agréé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)
- BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)
- DIANZINGA Scholastique, Professeur Titulaire (Histoire sociale et contemporaine), Université Marien Ngouabi (Congo)
- DITENGO Clémence, Maître de Conférences (Géographie humaine et économique), Université Marien NGOUABI (Congo)
- DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)
- EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)
- EYELANGOLI OKANDZE Rufin, Maître de Conférences (Analyse Complex), Université Marien NGOUABI (Congo)
- HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)
- HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)
- KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)
- LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)
- LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)
- MABONZO Vital Delmas, Maître de Conférences (Modélisation mathématique), Université Marien NGOUABI (Congo)
- MOUNDZA Patrice, Maître de Conférences (Géographie humain et économique), Université Marien NGOUABI (Congo)
- NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)
- NDINGA Mathias Marie Adrien, Professeur Titulaire (Economie du travail et des ressources humaines), Université Marien Ngouabi (Congo)
- RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)
- SAH Zéphirin, Maître de Conférences (Histoire et civilisation africaines), Université Marien NGOUABI (Congo)
- SAMBA Gaston, Maître de Conférences (Géographie physique : climatologie), Université Marien NGOUABI (Congo)
- YEKOKA Jean Félix, Maître de Conférences (Histoire et civilisation africaines), Université Marien NGOUABI (Congo)
- ZACHARIE BOWAO Charles, Professeur Titulaire (Philosophie), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité de lecture

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

YALA KOUANDZI Rony Dévyllers, Maître de Conférences (Littérature, africaine), Université Marien Ngouabi (Congo)

SOMMAIRE

I- HISTOIRE

Incidence du réseau routier sur le développement de la Côte d'Ivoire de 1960 à 1980	
Laurent Abé ABÉ.....	9
Histoire du village de yégué (centre-togo) et son apport dans le développement du pays Adélé du milieu du XIX^e siècle à 1993	
Kokou APEGNON.....	19
Political leadership in gorgui dieng's <i>a leap out the dark</i>	
Mamadou Gorgui BA.....	29
Le <i>Dawlotuzan</i> : une réponse aux frontières coloniales (XIX^e-XX^e siècle)	
Nanbidou DANDONOUGBO.....	37
La politique d'investissements publics et privés dans l'Afrique occidentale française (AOF) : quels enjeux de 1946 à 1957 ?	
Antoine Koffi GOLE.....	49
Les appareils de sûreté et de sécurité et la surveillance des frontières septentrionales du Cameroun	
Yaya NTEANJEMGNIGNI	63
Social organization of the Diola people from Fongny in lower Casamance: political structure, land law and distribution of tasks (15th-20th century)	
Aliou SENE.....	89
Cameroon museums as hubs of spiritual art	
Victor BAYENA NGITIR.....	99
Le Njambur, conflit de souveraineté pour la mise en valeur des sols et le contrôle des activités commerciales entre la colonie, le pouvoir central et les populations locales au milieu du XIX^e siècle	
Ibrahima SECK.....	117

II- GÉOGRAPHIE

Contraintes dans l'enregistrement des actes par les commissions foncières de base dans les communes de affala, Kao et Barmou de la région de Tahoua au Niger	
Elhadji Mohamoud CHEKOU KORE	138
Contribution du tourisme dans le développement socio-économique de la ville de Djenné/région de Mopti (Mali)	
Sory Ibrahima FOFANA, Charles SAMAKE et Siaka DOUMBIA.....	151
Dynamique de l'occupation du sol et son incidence sur l'agriculture périurbaine des niayes méridionales à Dakar	
Maguette NDIAYE, Alla MANGA, Yaya Mansour DIÈDHIOU et Pascal SAGNA	163

Filière karité et lutte contre la pauvreté de la femme rurale du Mandoul (Sud du Tchad) : Une professionnalisation manquée	
Ouyo Kwin Jim NAREM et Togyanouba YANANBAYE	181

III- LITTÉRATURE ET PHILOSOPHIE

L'intronisation du chef de village : une manifestation ancestrale de Bèlèdougou (Mali)	
Amadou Zan TRAORÉ, Famakan KEITA et Nassoum Yacine TRAORÉ	195
A Postmodern Reading of “The Arcadian Myth” in ben Okri’s <i>in Arcadia</i>	
Souleymane TUO.....	207
L'art comme lieu de résistance à l'ordre établi chez Theodor w. Adorno	
N'guessan Jonas KOUASSI.....	223
Mémoires de porc-épic Mabanckouenne entre oralité-écriture	
Aimée Noëlle GOMAS et Chris Emmanuel BAKOUMA MALANDA	233
Radicalisation et fondamentalisme : une problématique d'un vivre ensemble dans le Nigeria contemporain ; une analyse de <i>Another episode of trauma</i> (2014) de Temilolu Fosudo	
Abib SENE.....	241

IV- SOCIOLOGIE

L'enjeu socio-culturel du sacrifice dans quelques films ivoiriens	
Yao N'DRI et Kadja Olivier ÉHILÉ	253
VIH/sida, bouleversements biographiques et recomposition identitaire chez les patients d'Adzopé	
Jean Bilé WADJA et Taïba Germaine ANYAKOU.....	263
Usages de l'entretien individuel dans les recherches qualitatives réalisées par les étudiants de sociologie en côte d'ivoire	
Yogblo Armand GROGUHE.....	277

V- COMMUNICATION-SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DU LANGAGE

Diagnostic des quartiers précaires des zones à risque d'Abidjan : quelle stratégie de communication pour une intervention en milieu urbain pauvre ?	
Mamadou DIARRASSOUBA.....	291
L'impact de l'éducation préscolaire sur les performances dans l'expression orale des apprenants du cycle d'éveil de l'école primaire	
Béatrice Perpétue OKOUA et Bertie Stevalor Aristote VILA	305
La Problématique de la formation initiale des instituteurs en République du Congo	
Yolande THIBAULT-MPOLO	317
Néologie et métissage linguistique dans <i>La Vie Et Demie</i> de Sony Labou Tansi	
Achille Cyriac ASSOMO.....	329

V- COMMUNICATION-SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DU LANGAGE

LA PROBLEMATIQUE DE LA FORMATION INITIALE DES INSTITUTEURS EN REPUBLIQUE DU CONGO

Yolande THIBAULT-MPOLO, École Normale Supérieure (ÉNS) Université Marien Ngouabi
(République du Congo)
E-mail : baulthiyou@gmail.com

Résumé

Dans le système éducatif congolais, les mauvaises pratiques pédagogiques des instituteurs ont souvent été décriées au point de susciter notre réflexion sur la formation initiale des instituteurs. Le questionnaire, l'observation, l'analyse documentaire ont servi d'instruments de collecte de données. Les résultats obtenus stipulent que les instituteurs congolais formés à l'ENI ont des faiblesses pour faire la classe. Ces résultats sont corroborés par 78% des instituteurs enquêtés et par 85% des superviseurs pédagogiques soulignant que les instituteurs congolais ont d'énormes lacunes dans le processus enseignement-apprentissage. Ces difficultés sont essentiellement dues à un enseignement plus théorique que pratique marqué par un stage pratique qui n'occupe que 28,96% du volume horaire consacré à cette formation professionnelle.

Mots-clés : formation, apprentissage, programmes de formation, instituteur, qualité.

Abstract

In the Congolese educational system, the poor pedagogical practices of the primary school teachers have often been denounced in the case of rising our thinking on the initial training of primary school teachers. The questionnaire, observation, and analysis of documentary have been used as instruments to collect data. The results obtained show that the trainee congolese primary school teachers have weaknesses in teaching class. These result are corroborated by 78% of primary school teachers questioned and 85% of pedagogical supervisors have pointed out that congolese primary school teachers have got many difficulties in the teaching/learning process. These difficulties are mainly due to a more theoretical than practical teaching class marked by a practical internship which gets only 28,96% of hourly volume allowed to this professional training.

Key word: training, apprenticeship, training syllabus, primary teacher, quality.

Introduction

Les visites de classes effectuées par les superviseurs rapportent que les enseignants éprouvent d'énormes difficultés dans le processus enseignement/apprentissage. À travers, leurs synthèses les superviseurs soulignent que, dans la plupart des cas, les enseignants ont besoin d'une formation continue intensive. Ils manifestent ce besoin dans la mesure où la formation initiale reçue ne leur permet pas de faire face aux difficultés du métier. Cette situation est liée aux constats suivants : leur niveau de culture générale n'est pas très élevé, ils ne se documentent pas suffisamment pour préparer leurs fiches pédagogiques et ne consultent pas les ouvrages traitant des problématiques d'éducation, d'instruction, de socialisation et de formation. Par ailleurs, leur faible participation aux animations pédagogiques vient renforcer les difficultés qu'ils éprouvent pour faire la classe. Ce constat est corroboré lors de nos visites de classe en tant qu'encadreur pédagogique où les enseignants éprouvent des difficultés dans la formulation

de l'objectif opérationnel, dans l'exploitation des étapes d'une leçon concernant l'absence d'implication des élèves pour l'élaboration du résumé de la leçon, ainsi que niveau de l'évaluation qui n'est pas en adéquation avec l'objectif opérationnel fixé. Ces difficultés qui ne datent pas d'aujourd'hui avaient déjà été révélées par Bouragon (1973), Samba (1973) et Itoua-Yoyo Ambianzi (1975) ayant longuement réfléchi sur la formation des enseignants au Congo.

D'autres auteurs sont venus alimenter la revue de la littérature sur la formation initiale et continue. Pour Beauté (1998, p.49),

la formation est la préparation aux rôles et aux statuts qui doivent être assumés pour le bon fonctionnement du groupe. Si l'instruction et l'éducation sont ouvertes à tous en droit au moins, la formation est diversifiée (selon les rôles) et spécifique pour chaque individu selon la place qu'il occupe dans la société. ». Cet auteur poursuit que « la formation d'un individu n'est pas une fin en soi, ou ne pas être réduite à une simple manipulation des méthodes et techniques d'enseignement. Elle est souvent avant tout : une recherche continue de l'invention d'un "savoir-réfléchir" d'un "réfléchir exact" et d'un "réfléchir scientifique".

Ainsi, pour un instituteur, elle va reposer sur la transmission, l'intégration de ses expériences par le moyen de la parole et des pratiques culturelles démonstratives à l'apprenant qui doit à son tour le transmettre aux autres.

Appréhendée ainsi, la formation suppose de recourir à une éducation de qualité. À ce propos, Mawété (2015, p.27) stipule que la qualité est tributaire des différentes positions qui montrent que ce concept, au niveau de l'éducation, reste une notion polysémique et mal définie. Les composantes de la qualité de l'éducation varient selon les pays et leur conception des finalités des systèmes éducatifs. À partir de la conférence de Jomtien en 1990, les organisations internationales ont adjoint à l'objectif d'expansion quantitative de l'éducation, l'impératif d'amélioration de la qualité. Cet intérêt pour la qualité est lié au constat que des millions d'enfants et d'adultes achèvent l'école sans acquérir les compétences de base et que, « *dans l'ensemble, l'éducation actuellement dispensée présente de graves insuffisances qu'il importe d'améliorer la qualité tout en rendant l'accès universel* » (UNESCO, 1990 p.7). En réalité, le mot "qualité" vient du mot latin "qualitas" qui veut dire « caractéristique de nature d'une chose ou d'une personne ». Cette nature est soit bonne soit mauvaise. Aujourd'hui, la plupart des pays en développement sont à la quête de la qualité pour leur système éducatif :

Evaluer les politiques éducatives et mesurer les performances des systèmes éducatifs, semblent être aujourd'hui, le défi majeur auquel sont confrontés la majorité des pays. Tantôt ce sont les acquis scolaires des élèves qui servent à mesurer la qualité du système, tantôt ce sont les moyens mis en œuvre qui sont pris en considération. C'est là toute la problématique de la définition de ce concept qui regroupe un trop vaste volume de littérature pour espérer en présenter une revue exhaustive et une définition unique. En effet, la question de la définition de la qualité de l'éducation pose plus de problèmes qu'elle n'apporte des solutions. On parle parfois de « la qualité dans l'éducation » ou de « la qualité en éducation » ou encore de « la qualité de la formation », etc. Par ailleurs, ce concept pose des problèmes de compréhension. Tout dépend des acteurs et de leur positionnement dans le débat actuel sur la « qualité de l'éducation » destiné à clarifier le ou les définitions de ce concept et à expliquer les enjeux principaux. (Mawété, 2015 p.27-28).

Ainsi, pour avoir une formation de qualité, il est important de s'appuyer sur un programme, car il n'y a pas de formation de qualité sans programme de formation. Qu'est-ce qu'un programme de formation ?

Pour Mialaret (1973, p.57) le programme de formation peut être défini comme une division des contenus à apprendre en séquences élémentaires et organisées de façon cohérente. Mialaret définit pour sa part, un programme scolaire comme « *un ensemble des matières à enseigner dans une classe donnée* ».

Pour Lemaître (2013, p. 15), le programme de formation peut être entendu comme structure des savoirs, des activités et des identités mis en jeu dans la formation au sein d'une école. Dans un programme scolaire ou programme de formation les attentes sociales (celles de l'Etat, des entreprises et de la société en général) ne sont pas simplement transmises, mais fortement réactualisées et reconfigurées par les interactions sociales propres en milieu scolaire. Le programme scolaire ou programme de formation est l'objet de médiation par excellence, à la fois enjeu pour la formation et mise en forme symbolique des différentes conceptions en présence parmi les enseignants, cadres, étudiants, administrateurs, etc. D'ailleurs, la définition de Denis Lemaître consiste à relier le programme et les situations d'apprentissage vécues pour analyser la manière dont on socialise les individus.

En ce sens, nous pouvons dire que le programme est une représentation des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des finalités de la formation au travers des dispositifs pédagogiques. Cette mise en représentation est essentiellement mimétique (Lemaître, 2007, p.20), dans la mesure où l'on crée à l'échelle d'une école l'image du cadre que l'on veut former, et que l'on incite les étudiants à se conformer à cette image, au travers de tous les symboles mis à disposition et de toutes les activités produites.

À l'étape de la mondialisation, l'école de formation des maîtres du Congo est amenée à se distinguer des autres, à afficher sa singularité, à valoriser son offre de formation des cadres sur des « marchés » ouverts au travers de ses caractéristiques propres, tant pour le recrutement de ses étudiants que pour le placement de ses diplômés. Elle réécrit en permanence l'organisation de son curriculum dans une négociation entre les contraintes extérieures, celles de son environnement et certaines aspirations identitaires propres. (Lemaître, 2007, p. 35).

Le programme s'élabore donc, au sein de chaque école, dans les interactions sociales entre les dirigeants des écoles, les étudiants, les enseignants chercheurs, ainsi que les acteurs extérieurs (employeurs, représentants des tutelles, les partenaires institutionnels, les groupes des anciens étudiants, etc.).

Le programme constitue un ensemble de configurations symboliques des usages de la science et des techniques, des rôles sociaux et professionnels des diplômés, et plus généralement il conforme les étudiants à certains comportements, à un niveau type de rapport au monde. Pour cela, nous nous posons les questions ci-après : quels sont les programmes de nos E.N.I ? Selon quelles conceptions du savoir et de la formation se construisent-ils ? Quelles valeurs et quelles finalités éducatives mettent-ils en œuvre ?

Ces définitions bien que portant sur l'essentiel, semblent être limitées, parce que centrées uniquement sur les matières (curriculum réel) et on n'oublie les autres activités (curriculum caché). Pour restituer le programme scolaire dans l'optique de la pédagogie par objectif et pour faciliter sa compréhension, la définition suivante serait plus ou moins complète : un programme scolaire est un ensemble d'activités organisées par l'école au bénéfice des élèves. Ces activités sont annoncées de façon claire et détaillée, c'est-à-dire avec des objectifs clairs qu'on cherche à atteindre, un contenu notionnel à couvrir relatif aux objectifs visés, des moyens permettant d'atteindre ces objectifs, et l'évaluation permettant de juger la réalisation ou la non réalisation des objectifs visés au départ.

Ainsi, pour vérifier les difficultés liées à l'absence de formation initiale de qualité des instituteurs, une pré-enquête a été menée. Il s'agit d'une pré-enquête qui a deux objectifs précis : le premier objectif a été d'identifier le niveau où se situent ces lacunes, tandis que le deuxième a été celui de confirmer ou infirmer que les jeunes instituteurs présentent réellement des lacunes. La pré-enquête a deux (2) catégories de populations composées des enseignants et leurs superviseurs de la circonscription scolaire de Brazzaville.

De cette population-mère des enseignants (N=166), nous avons choisi l'échantillonnage stratifié et nous avons tiré un échantillon de 12,04% soit 20 enseignants. L'établissement, structure homogène est considéré comme une strate.

Les résultats obtenus à l'issue de cette pré-enquête sont les suivants : 80% de jeunes instituteurs ont des lacunes dans la pratique pédagogique, la préparation de la leçon montre une insuffisance de documents consultés, la réalisation de la leçon est en butte à un manque de matériel didactique, les différentes étapes de la leçon ne sont pas respectées, la phase de synthèse de l'exécution méthodologique est confondue à l'évaluation et les résumés sont émaillés de fautes de tous genres.

Ces résultats nous ont incités à formuler le questionnement suivant : Les programmes de formation de l'ÉNI répondent-ils aux besoins actuels en formation des instituteurs? Quelle appréciation peut-on faire du mode certification de l'ÉNI ? Que pensent les acteurs (bénéficiaires, superviseurs, formateurs de l'ENI) de la formation reçue à l'ÉNI ?

À partir de ce questionnement, nous avons émis les hypothèses suivantes : Les programmes de formation de l'ÉNI ne répondent pas aux besoins actuels en formation des instituteurs. Le mode de certification de l'ÉNI n'est pas bonne parce qu'il est partiel. Les acteurs (bénéficiaires, superviseurs, formateurs de l'ÉNI) ne sont pas satisfaits de cette formation.

Ce questionnement laisse définir les objectifs suivants :

- évaluer les programmes de formation de l'ENI ;
- apprécier le mode de certification de l'ENI ;
- suggérer quelques approches de solution quant au dysfonctionnement constaté.

L'intérêt d'une recherche scientifique est d'aider les pouvoirs publics à prendre conscience des différents maux qui entravent le développement socio-économique de leur pays. Pour ce faire, sans le risque de nous tromper, nous pouvons affirmer qu'une recherche scientifique trouve sa pertinence dans les valeurs de la société. Ainsi, cette étude présente un intérêt pédagogique et social. Sur le plan pédagogique, elle vise l'amélioration de la formation initiale des instituteurs au niveau académique et professionnel. Sur le plan social, elle a la prétention de proposer au pouvoir public l'amélioration de la condition enseignante. Ceci pourra être un stimulus qui leur permettra d'améliorer leurs performances.

Notre étude a été réalisée dans trois départements du Congo-Brazzaville précisément à Brazzaville, dans la Cuvette (Owando) et dans le Niari (Dolisie). Ces choix se justifient non seulement par l'implantation des trois E.N.I dans ces départements, mais aussi pour avoir une vision plus étendue de la situation de la formation au Congo. Enfin, cet article s'articule en quatre (4) parties à savoir : l'introduction, la méthodologie, les résultats et discussion et la conclusion.

1. Méthodologie

Notre champ d'action a été Brazzaville avec onze (11) circonscriptions scolaires. Nous avons tiré un échantillon de cinq (5) circonscriptions composées de 575 instituteurs. De cette population mère, nous avons tiré un échantillon de 30% soit 173 instituteurs. Nous avons utilisé le même principe d'échantillonnage stratifié comme lors de la pré-enquête. La spécificité de cette étude qui est orientée vers la formation des instituteurs a justifié le fait que les acteurs sélectionnés sont les enseignants recrutés depuis moins de cinq ans et leurs superviseurs ayant une expérience de 10 ans.

Les superviseurs (inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles) de ces différentes circonscriptions et les formateurs de l'ÉNI ont fait partie de nos enquêtés. La taille réduite de chaque catégorie nous a permis de travailler avec 17 superviseurs et 50 formateurs de l'ÉNI.

Nous avons utilisé les méthodes non-expérimentales, celles qui renvoient aux techniques de recherche au moyen desquelles le chercheur travaille sur la réalité telle qu'elle se présente, sans manipulation aucune. (G.Epah Fokeng et al, 2004 p.97)

Deux approches ont été choisies pour cette étude à savoir : l'approche qualitative et l'approche quantitative.

Les instruments de collecte des données ont été centrés sur le questionnaire, l'observation et l'analyse documentaire. Le questionnaire adressé aux instituteurs et à leurs superviseurs nous a permis de recueillir des informations relatives à la pratique pédagogique des instituteurs. L'observation de la pratique de la classe a aidé à apprécier la production et la qualité du processus enseignement/apprentissage ainsi qu'à porter un jugement de valeur sur la compétence et la performance de l'enseignant observé dans la tenue de la classe.

L'analyse documentaire nous a permis d'analyser les programmes de formation de l'ÉNI et d'examiner les cahiers de préparation des leçons et les cahiers journaux des jeunes recrues.

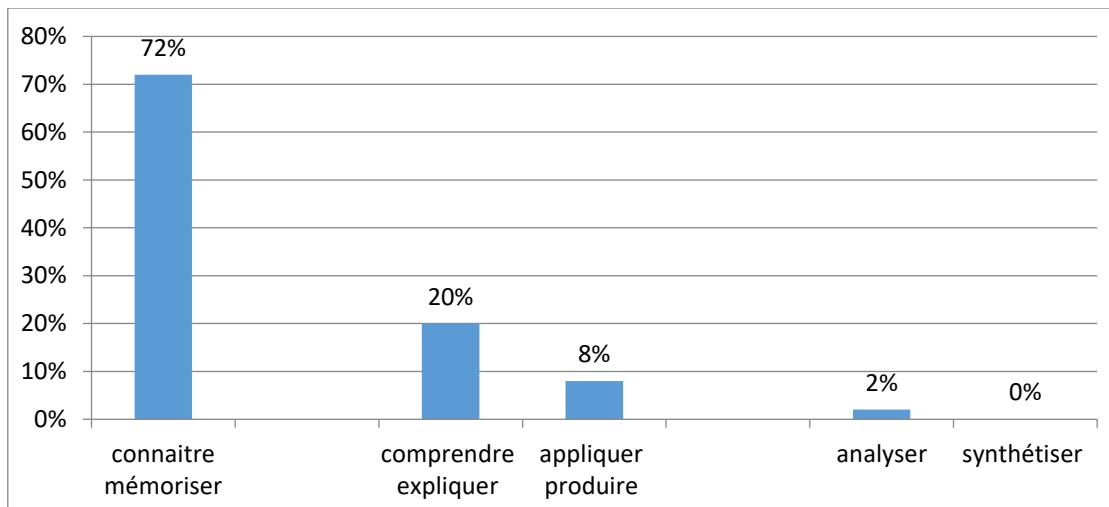
2. Résultats obtenus

L'examen des curricula ou programmes de formation de l'ÉNI a montré qu'ils ont été élaborés selon l'approche par contenu. L'année d'édition n'existe pas. Aucun texte référentiel ne sous-tend ces programmes. Ainsi, nous les avons analysés selon l'approche par objectifs et selon la taxonomie de Benjamin BLOOM. Les résultats obtenus se présentent comme suit :

Les compétences professionnelles se focalisent sur les niveaux bas des processus d'apprentissage. Ainsi, 72% constituent des connaissances de genre « connaître/mémoriser » contre 3% des compétences supérieures du genre « analyser ».

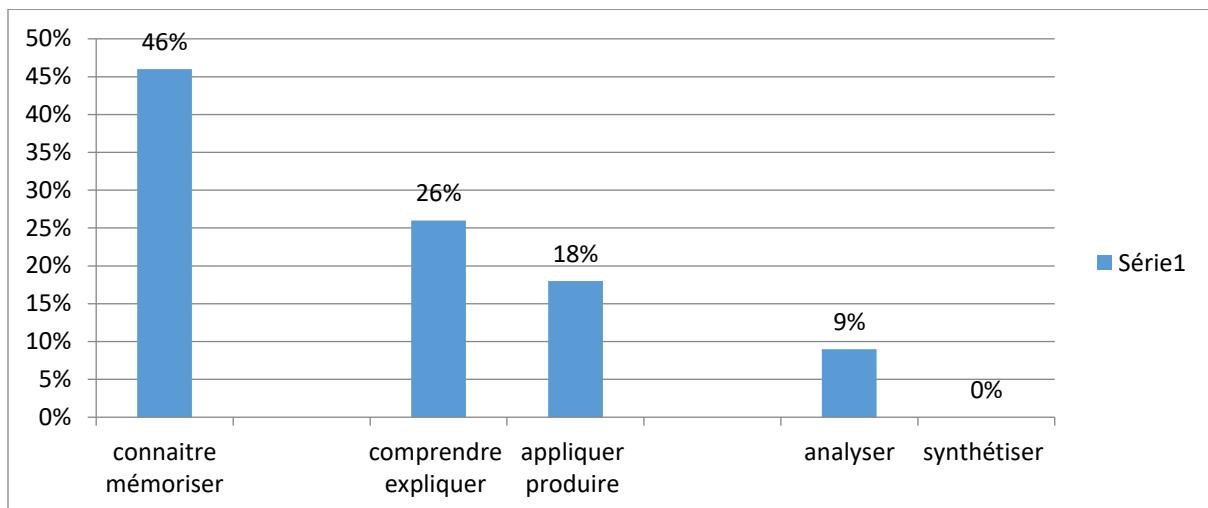
L'analyse du programme officiel de formation a permis de dresser les diagrammes suivants :

Figure n° 1 : diagramme à bande représentant les compétences professionnelles



La lecture de ce diagramme révèle que la formation professionnelle se repose essentiellement sur le domaine le plus bas, 72% (connaître, mémoriser) contre 2% (analyser).

Figure n° 2 : diagramme représentant les compétences académiques



Ce diagramme montre à suffisance que la formation académique à l'ENI met plus de poids sur les domaines les plus bas des compétences « connaître/mémoriser » avec 46% ; 26% sont orientés à « comprendre/expliquer » ; 18% représentent les domaines moyens « appliquer/produire » 9% (analyser) et 0% (synthétiser) aux domaines supérieurs des compétences. Ces valeurs pondérées sont décroissantes.

Le questionnaire adressé aux instituteurs nous a donné les résultats suivants :

60% des instituteurs ont attribué une bonne appréciation aux programmes de formation de l'ENI, mais selon eux, le temps d'apprentissage n'est pas toujours respecté et les notes sont subjectives.

78% ont pensé que la certification de l'ENI n'est pas objective à cause du phénomène de corruption.

83% ont pensé que la formation donnée par l'ENI est bonne parce qu'ils pensent être à la hauteur de leurs tâches.

Tous les superviseurs ont affirmé que le stage pratique n'est pas comptabilisé dans la validation du diplôme de sortie.

85% de cette même catégorie d'enquêtés ont affirmé que les programmes de formation de cette école ont été mal élaborés et doivent être revisités surtout que le stage pratique ne figure pas dans ces programmes ; ceci permet de noter que l'évaluation certificative est partielle car le stage n'est pas validé.

À l'aide de la grille d'observation d'une leçon, nous avons suivi les enseignements dispensés dans leur pratique quotidienne de la classe. À partir des séquences didactiques suivies, nous avons contrôlé les cahiers journaux, les fiches de préparation des leçons, les emplois du temps pour nous focaliser sur les observables ci-après :

- la préparation de la classe ;
- le contenu de la préparation de la leçon
- le déroulement de la leçon.

De la préparation de la leçon, sur 173 enseignants visités : 51 enseignants soit 29%, ont présenté des fiches bien élaborées, consistantes, avec des objectifs bien définis en congruence avec les items d'évaluations. Ces fiches contiennent les trois parties exigées par les innovations : la partie administrative, la partie pédagogique et la page de l'élève.

Des 123 séquences pédagogiques observées, 40 seulement ont connu une assez bonne appréciation soit 32%. 83 leçons n'ont donc pas réussi, soit 68% du taux d'échec.

2.1. De la problématique du contenu des programmes

L'analyse documentaire, du livre programme, que nous avons entreprise nous a révélé que les programmes de formation de l'ENI présentent plus de faiblesses que de forces. Ces programmes sont élaborés selon l'approche par contenus. Leur structuration est centrée sur le plus bas niveau des habiletés avec 72% des compétences professionnelles contre 46% des compétences académiques circonscrites en connaissance/compréhension, niveau I de la taxonomie de Benjamin BLOOM. Ces programmes sont caducs avec des concepts qui ne sont plus utilisés dans le vocabulaire du milieu professionnel des enseignants du cycle primaire tels que : le système métrique, l'arithmétique, l'agriculture, le dessin au lieu de mesure, numération, initiation à la production, arts plastique etc. ; de ce fait, il n'y a pas de lien sémantique entre ces programmes et ceux de l'enseignement primaire où seront utilisés ces jeunes instituteurs. Les élèves-maîtres devraient sortir de cette école nantis de tous les concepts nouveaux.

Sur dix-neuf (19) disciplines enseignées à l'ÉNI, sept (7) ne figurent pas dans les programmes officiels de formation de l'ÉNI soit un pourcentage de 36,84%. Ces disciplines seraient-elles totalement improvisées par l'ÉNI, où sont-elles introduites par la volonté propre des formateurs ? Ce fait nous incite à d'autres interrogations à savoir : comment font les enseignants de ces disciplines pour les repartir et les enseigner ? Sur la base de quels documents la Direction des Examens et Concours se fie-t-elle pour évaluer ces disciplines qui ne sont d'aucune origine, d'aucune source et de toutes vraisemblances non officielles.

2.2. De la problématique du stage en situation

Il faut aussi noter que le stage pratique ne figure pas dans les programmes. Cependant, les étudiants passent deux semaines de stage d'observation en première année et 3 à 4 mois de stage pratique en deuxième année. Les encadreurs de ce stage n'ont pas un document guide qui pourraient leur permettre d'encadrer convenablement leurs stagiaires. Serait-ce une des causes de l'irrégularité de ces encadreurs dans ces lieux de stage ? Ce stage représente un volume horaire de 539h20mn pour les deux années de formation soit 28,96% du volume horaire de toute la formation. Ce volume horaire est insuffisant. L'ÉNI utilise les modèles behavioristes car sa formation se base plus sur les habiletés suivantes : connaître/comprendre. L'enseignant de l'ÉNI transmet un savoir et l'élève-maître le mémorise, ce qui traduit une pédagogie de transmission. À la fin l'élève-maître manifeste un certain comportement observable dans la restitution des cours.

La force de ces programmes réside dans le principe curriculaire de leur élaboration. En effet, l'E.N.I. tient compte de quelques principes de la pédagogie par objectifs (P.P.O.), bien qu'étant élaboré selon l'approche par contenu, pour asséoir et réaliser sa formation. On reconnaîtra, cependant, à la P.P.O. sa capacité d'installer les comportements ciblés et facilement évaluables dans les modèles behavioristes. Cette formation privilégie l'académisme. Dans le processus d'évaluation le stage n'est pas intégré parmi les épreuves à valider. Ce hiatus ne permet aucunement de réaliser les fonctions du socioconstructivisme dans une situation de résolution de problème (la prise en mains d'une classe).

2.3. De la problématique de l'évaluation du processus de formation

Selon Xavier Roegiers (2010, p.40) un système d'évaluation des acquis scolaires doit répondre à six (6) critères : la pertinence, la validité, la fiabilité, l'efficacité, le réalisme et la visibilité. Ces critères s'appliquent à quatre (4) catégories de systèmes d'évaluation :

- le système basé sur les savoir-restituer ;
- le système basé sur les objectifs spécifiques ;
- le système basé sur les capacités transversales ;
- le système basé sur les situations complexes.

En les appliquant à l'ÉNI, nous retenons les trois premiers critères et les trois systèmes.

L'analyse des programmes de formation a révélé que la formation de l'E.N.I. met l'accent sur les habiletés du niveau le plus bas des compétences. Nous pouvons donc placer la formation de l'ÉNI dans le système basé sur les savoir-restituer. « Or, la pertinence d'un système d'évaluation répond à la question : sur la base de quoi est ce que je certifie la réussite ? »(Roegiers, 2010 p.95).

A l'opposé de la pertinence, la validité d'un système se rattache au mécanisme et en particulier à la préparation de l'épreuve, dans le choix des critères, et à la correction des copies. Le critère de la validité nous permet de nous poser la question suivante sur les éléments importants ci-après : « est-ce que dans le dispositif que je mets en place, dans les épreuves que j'élabore, je vais faire réussir ceux qui doivent réussir ? » (Roegiers, 2010, p.97).

La validité permet d'identifier les atouts et les faiblesses de l'apprenant face aux activités à réaliser sur le terrain. L'évaluation effectuée à l'ÉNI exclut une fois de plus l'enjeu essentiel qui est l'évaluation du stage en situation. De ce fait, ce système d'évaluation n'est nullement valide. Un sujet peut bien connaître les notions sans être capable de les mettre en pratique, c'est ce qui explique l'autosatisfaction des bénéficiaires de la formation de l'ÉNI, autosatisfaction rejetée par les superviseurs.

Parlant de la fiabilité, cette qualité est liée aux conditions de passation de l'épreuve. Le danger stigmatisé est le parasitage de la production des élèves. L'élève peut machinalement mettre sur la copie des choses mémorisées mais non comprises. C'est le danger de l'évaluation traditionnelle des examens en salle.

Ainsi, en considérant le système d'évaluation de l'ÉNI 2/3 des critères reçoivent une appréciation catégoriquement négative.

Par rapport à tous ces systèmes, l'idéal est de s'en tenir à celui basé sur les situations complexes qui intégrerait pleinement le stage pratique puisqu'il relève de la tenue concrète d'une classe à travers les dimensions complexes que sont : la préparation des classes, l'élaboration des fiches, la réalisation d'une leçon et son évaluation. Or, le système basé sur les savoir-restituer et le système basé sur les objectifs spécifiques s'apparentent parfaitement aux évaluations que l'ÉNI organise traditionnellement. Ces systèmes ne permettent pas d'attester de l'acquisition des compétences professionnelles attendues d'un enseignant.

Par ailleurs, nous avons noté des points de divergence dans les opinions émises entre instituteurs et leurs superviseurs. Les jeunes instituteurs se disent satisfaits de la formation reçue à l'ÉNI par contre leurs superviseurs pensent que cette formation n'est pas à la hauteur de leurs attentes. Les opinions de ces superviseurs convergent avec les résultats de notre recherche et se lient à celles des formateurs de l'ÉNI qui pensent que les programmes de cette école sont caducs et doivent être revisités.

3. Discussion

Nos travaux vont dans le même sens que ceux de nos prédecesseurs que sont : J.D Kari (2003), A. Bounsana (2007) et N. Mapaha (2009). Le premier auteur a révélé dans ses travaux que les enseignants sortis de l'ENI sont mal formés et que cette école devrait se remettre en cause pour améliorer sa formation. Les deux derniers ont montré que les enseignants nouvellement sortis de l'ÉNI sont mal perçus par leurs superviseurs à cause de leur incompétence. Ils méritent donc de bénéficier d'une formation continue-soutenue. Concernant cette formation, G. Ferry (1983, p.37) pense qu'on ne peut pas réduire la formation à une action exercée par un formateur ; l'action de former, plutôt, doit être une action réfléchie. Se former, selon lui, c'est réfléchir pour soi, pour un travail sur soi, des situations, des événements, des idées. La formation donnée à l'ÉNI ne permet pas d'atteindre cet objectif.

La concertation sur la refondation de l'école de la république fait remarquer que depuis plus de trente ans, la formation des enseignants, enjeu majeur pour un État fait l'objet dans la totalité des pays de réformes profondes, des remises en question ou de remaniements.

À ce sujet, l'étude comparative menée par McKinsey et al (2006, p.5) sur divers systèmes de formation de plusieurs pays permet d'identifier des problématiques partagées. Parmi celles qui peuvent nous servir de matière de réflexion nous notons :

3.1. Le savoir et la professionnalisation

Toutes les écoles de formation des enseignants, même quand elles permettent de rassembler les différents éléments de la formation, sont concernées par cette étape : le savoir et la professionnalisation. Aujourd'hui aucun pays ne peut passer outre cette dimension professionnalisante. C'est ce qui nous permettra de déboucher sur le modèle de la formation en alternance. C'est pourquoi, McKinsey and company (2006, p.7) pensent que l'affirmation de la dimension professionnalisante renvoie par ailleurs à la question présente dans de nombreux pays, des stages et des partenariats permettant de déboucher sur des modèles de formation en alternance. Ainsi, le système d'évaluation sur les situations complexes défini par X. Roegiers conviendrait le mieux pour la formation professionnelle de l'ENI.

3.2. L'approche par les compétences

La formation des enseignants étant abordée par les savoir-faire attendus, la question d'un référentiel de compétences se pose à tous, et peut aller jusqu'à se décliner en valeurs éthiques (Québec), se référer aux attentes de l'employeur (États-Unis) ou avoir une incidence sur la procédure d'évaluation (Angleterre). (McKinsey and company, 2006, p10). Les programmes de formation de l'ENI n'ont pas de référentiel de compétences.

3.3. Une tendance au retour du contrôle de l'État

Issu de l'histoire des différents pays, il concerne le niveau de responsabilité en matière de formation. La tendance dominante est au renforcement du contrôle de la formation des maîtres par l'État central. Ce mouvement se retrouve ainsi en Angleterre dont la tendance était à la déconcentration, aux États-Unis à tradition de forte subsidiarité au profit des États, en Suède où le ministère de l'éducation réorganise la formation des enseignants au même titre que la décentralisation de l'enseignement supérieur.

Au Québec le ministère de l'éducation reprend en main le contrôle des programmes de formation par la diffusion d'un référentiel de compétence. En Angleterre, ce référentiel s'est accompagné de la création d'un institut national de formation des enseignants (McKinsey et al, 2006, p.12) Cette question a été soulevée au Congo il y a 7 ans, la formation des enseignants dans ce pays est l'affaire de l'État seul. Une interdiction a été faite au secteur privé d'exécuter cette formation.

3.4. Un rôle plus important des universités

Il y a plus de trente ans, dans la plupart des pays, on assiste aux choix de l'université comme lieu de formation des enseignants. Le débat entre formation théorique et professionnalisation est alors internalisé au sein de l'université, ce qui est supposé améliorer le dialogue et la recherche de bons équilibres. C'est le cas de la Suède qui est passée d'une formation purement professionnelle à une formation universitaire délivrant à la fois la discipline et l'enseignement professionnel.

Le constat reste le même en Angleterre et dans certains pays des Balkans ou au Québec avec les suppressions des écoles normales, l'université devenant responsable de la formation

des enseignants. (McKinsey and company, 2006, p.12). Au Congo, la formation des enseignants se fait à deux niveaux d'enseignement : au niveau secondaire dans les Écoles Normales des Instituteurs (ÉNI) et au niveau supérieur ou universitaire à l'École Normale Supérieure (ÉNS). L'ÉNI a la charge de former les enseignants qui ont pour mission d'exercer dans l'enseignement primaire et l'ÉNS se charge de former les enseignants qui exercent au collège et au lycée. Il faut signaler que la question sur la formation universitaire de tous les enseignants du préscolaire, primaire, collège et lycée n'est pas encore posée au Congo.

3.5. Le nouveau découpage des cycles d'études

Les rapprochements des différents cycles d'apprentissage dans la perspective d'une meilleure harmonie et d'une continuité d'étude au sein du système éducatif : éducation de base d'une part et entre le secondaire deuxième degré et l'université, d'autre part pose la question de la cohérence de la formation des enseignants du primaire et du secondaire. (McKinsey et al 2006, p.13).

Au Congo, le débat sur cette question amorcé depuis le colloque de 1972 n'a pas encore trouvé de solution, malgré les études menées par Bourangon P.C (1973) ; SAMBA A., (1975), Itoua-Yoyo-Ambianzi (1975) sur la formation initiale des enseignants. Les recommandations internationales insistent, tant soit peu, sur cette problématique. (PASEC 2012).

Conclusion

Le développement d'un pays dépend de la qualité des produits de son système éducatif. L'enseignant est le moteur du développement s'il est réellement bien formé. L'intériorisation de cette idée confrontée aux réalités quotidiennes de nos pratiques professionnelles a été le fondement de notre réflexion. L'étude que nous avons menée s'est construite sur la question suivante : Les programmes de formation de l'ÉNI répondent-ils aux besoins actuels en formation des instituteurs ?

Pour opérationnaliser notre préoccupation afin d'obtenir des informations scientifiques, trois questions de recherches ont motivé notre enquête. Les objectifs ont consisté à repérer et à recourir à une évaluation de leur curriculum. Les instruments utilisés que sont : l'analyse documentaire, le questionnaire, l'observation nous ont permis d'obtenir des informations tendant à éclairer nos interrogations. Les résultats obtenus ont montré que les enseignants ont d'énormes faiblesses tant au plan académique qu'au plan professionnel. L'utilisation des théories pédagogiques principes liées à la Pédagogie par objectif est mal intégrée. L'approfondissement de la connaissance de l'origine de ces manquements a trouvé son fondement dans les programmes de formation. En effet, notre recherche a démontré que les programmes de l'école de formation ont été mal élaborés et sont mal appliqués. Une analyse basée sur le tableau de spécification a permis de découvrir que ces programmes ne respectent pas l'équilibre que revendique une formation professionnelle de qualité. Le contrôle de qualité par la taxonomie Benjamin Bloom a révélé une concentration des habiletés vers les niveaux de 1^{er} et 2^e catégories au détriment des niveaux pouvant certifier l'acquisition des compétences professionnelles. Nos résultats ont aussi démontré cette articulation au niveau de la certification. En effet, les évaluations sommatives et certificatives organisées à l'ÉNI ne sont pas fiables. Certaines évaluations se font au détriment des autres et le stage pratique reste formel et est non comptabilisé lors des évaluations certificatives.

Au regard de la situation de l'enseignement au Congo, confrontée aux objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) et de l'Éducation de Tous et par Tous (S. Mawété (2008, p.20), la question de l'enseignant et surtout de sa formation reste fondamentale. Nous pensons qu'un système éducatif qui garantit l'accès, l'équité, qui favorise la rétention, en assurant l'acquisition des compétences de base ne peut sous-estimer la formation initiale des enseignants.

Au regard de la situation de l'enseignement au Congo, confrontée à la stratégie sectorielle de l'éducation à l'horizon 2015-2025, la question de l'enseignement et surtout celle de la formation des enseignants reste fondamentale ; car, la formation initiale et continue des enseignants est considérée, aujourd'hui dans notre pays comme l'un des piliers de la stratégie sectorielle de l'éducation. On ne le dira jamais assez, l'école de qualité a besoin des enseignants bien formés.

Références bibliographiques

BLOOM Benjamin et coll., 1965, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome 2 : le domaine cognitif. Montréal, Education Nouvelle, 213 p.

BOISSINOT Robert, 2010, « Les clés des succès des systèmes scolaires les plus performants », Étude de McKinsey et al, 2007, Revue internationale d'éducation, n° 55,

BOUNSANA Albert, 2011, *La perception des instituteurs nouvellement sortis des Écoles Normales Supérieures (ENI) par les superviseurs de l'enseignement primaire de la ville de Brazzaville*, Mémoire pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'inspectorat de l'enseignement primaire, École Normale Supérieure (ENS) Université Marien Ngouabi Congo-Brazzaville, 68p.

BOURANGON Pierre Claver, 1973, *La baisse du niveau de l'enseignement au Congo*, Mémoire pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'inspectorat de l'enseignement primaire, École Normale Supérieure (ENS) Université Marien Ngouabi Congo-Brazzaville, 13p.

FERRY Gilles, 1983, *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod, 112p.

FONKENG Epah George, CHAFFI Cyrille Ivan, BOMBA Joseph, 2014, *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*, Yaoundé, Accosup, 230p.

ITOUA-YOYO Ambianzi, 1975, *La crise de l'enseignement*, Mémoire pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'inspectorat de l'enseignement primaire, École Normale Supérieure (ENS), Université Marien Ngouabi Congo-Brazzaville, 24p.

KARI Jean-Didier, 2004, *La politique de la formation des formateurs de l'enseignement primaire au Congo : expérience des Ecoles Normales d'instituteurs publiques*, École Nationale de l'Administration et de la Magistrature (ENAM), Université Marien Ngouabi Congo-Brazzaville, 70p.

LEMAITRE Denis, 2007, *Usages de la notion de compétence en éducation et en formation*, Paris, Edition L'Harmattan, 192p.

MAPAHA Nestor, 2009, *La perception des enseignants du primaire par les superviseurs (IEP et CPP). Cas de la circonscription scolaire de Makélékélé 1 et Baongo*, Mémoire pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'inspectorat de l'enseignement primaire, École Normale Supérieure (ENS), Université Marien Ngouabi Congo-Brazzaville. 67p.

MAWETE Samuel (2006) *Éléments pour une pratique pédagogique efficace*, Pointe-Noire, Éditions LMI, 84p.

MAWETE Samuel, 2008, *L'éducation de tous dans l'évolution d'une société*, Paris, Edition Publibook. 125p.

MIALARET Georges, 1977, *La formation des enseignants*, Paris, PUF (Q SJ), 128p.

ROGIERS Xavier, 2010, *L'école et l'évaluation Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*, De Boeck, Université de Bruxelles, 355p.

SAMBA Abel, 1975, *Examen critique des programmes des Ecoles Normales des Instituteurs (ENI)* Mémoire pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'inspectorat de l'enseignement primaire, École Normale Supérieure (ENS), Université Marien Ngouabi Congo-Brazzaville. 65p.



Institut National de Recherche en Sciences Sociales et Humaines

BOLUKI

Revue des lettres, arts, sciences humaines et sociales

BOLUKI, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture de l’Institut National de Recherche en Sciences Sociales et Humaines (INRSSH). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Sciences Sociales et Humaines à travers la diffusion des savoirs dans ces domaines. La revue publie des articles originaux ayant trait aux lettres, arts, sciences humaines et sociales en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les articles sont la propriété de la revue *BOLUKI*. Cependant, les opinions défendues dans les articles n’engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

BOLUKI

Revue des lettres, arts, sciences humaines et sociales
Institut National de Recherche en Sciences Sociales et Humaines (INRSSH)

ISSN : 2789-9578

2789-956X

Contact

E-mail : revue.boluki@gmail.com
BP : 14955, Brazzaville, Congo